

## SÉRIE-ESTUDOS

---

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

---



Missão Salesiana de Mato Grosso  
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Instituição Universitária Salesiana

## SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.  
Campo Grande-MS, n. 14, p. 1-170, jul./dez. 2002.

# UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

## Instituição Universitária Salesiana

Chanceler: *Pe. Afonso de Castro*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitor Acadêmico: *Pe. Jair Marques de Araújo*

Pró-Reitor Administrativo: *Luilton Pouso*

*Série-Estudos* – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Publicada desde 1995

### Editora Responsável

Mariluce Bittar (bittar@ucdb.br)

### Conselho Editorial

Fernando Casadei Salles

Helena Faria de Barros

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Mariluce Bittar

Vicente Fideles de Ávila (Presidente)

### Pareceristas

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Franck Bellemain (prof. convidado - UFPE)

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Jorge Nagle - UMC

Luís Carlos de Menezes - USP

Manoel Francisco de Vasconcelos Motta - UFMT

Marcos Loureiro - UFG

Regina Tereza Cestari de Oliveira - UFMS

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

**Organização do Dossiê “Formação de Professores”:** Amarílio Ferreira Junior - UFSCar  
Marisa Bittar - UFSCar

Direitos reservados à **Editora UCDB:**

Direção: *Heitor Romero Marques*

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Rosilange de Almeida*

Revisão de Redação: *Raquel Naveira*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* - CRB n. 1/757

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000

CEP: 79117-900

Fone: (67) 312-3377

e-mail: editora@ucdb.br

Jardim Seminário

Campo Grande - MS

Fone/Fax: (67) 312-3373

<http://www.ucdb.br/editora>

## Editorial

Este número de *Série Estudos* é especial. Há muito o Conselho Editorial cultivava a idéia de publicar um dossiê sobre formação de professores, mas precisava de quem o organizasse. Os professores Amarílio Ferreira Junior e Marisa Bittar, da Universidade Federal de São Carlos, colaboradores da Revista, assumiram o desafio que hoje se transforma em realidade.

Sem dúvida os textos selecionados representam diversas visões sobre esta temática tão atual, foco de análise de inúmeros pesquisadores brasileiros. Para o Programa de Mestrado em Educação da UCDB, cujo eixo de análise se concentra em pesquisas sobre "Educação Escolar e Formação de Professores", os artigos aqui apresentados subsidiarão várias pesquisas em desenvolvimento, constituindo-se em rico material de consulta.

Há que se ressaltar que este periódico tem recebido contribuições de intelectuais da educação de várias universidades brasileiras, bem como de outros países. Este fato estimula e reforça a responsabilidade de todos os que se envolvem com a sua organização. A busca da qualidade e da relevância do que aqui se publica constitui compromisso primeiro do Conselho Editorial.

Neste número, além do dossiê "Formação de Professores", a seção Artigos traz o texto de Laura Maria Coutinho, da Universidade de Brasília. Apresentado como conferência da sessão especial do Grupo de Trabalho "Educação e Comunicação", no V Encontro de Pesquisadores em Educação da Região Centro-Oeste (V EPECO), em junho de 2001, na Universidade Federal de Uberlândia, o artigo intitulado "*Educação e comunicação: reflexões sobre um campo de pesquisa*" analisa "algumas das relações entre a educação e a comunicação como campo de pesquisa e prática de trabalho para o educador". A autora conclui que, apesar de a humanidade dispor de grandes fontes de informação, é preciso que o homem reflita sobre o uso que deve fazer dos "avanços tecnológicos". Estes "têm permitido grandes modificações na educação e na comunicação [...] o que não significa dizer que se tenha avançado muito em direção às mudanças necessárias à formação do aluno e de toda a sociedade". Embora não trate especificamente sobre a temática da formação de professores, o artigo de Laura Coutinho compõe harmoniosamente o dossiê e oferece contribuição importante para esta área da pesquisa em educação.

Ao entregar esta publicação à comunidade acadêmica da área da educação, a *Série Estudos* pretende consolidar-se, cada vez mais, como fonte de consulta imprescindível para pesquisadores brasileiros e de outros países que vêem na educação a possibilidade de grandes transformações.



# Sumário

## Dossiê “Formação de Professores”

Apresentação .....	11
Os Desafios da Complexidade e a definição de novos saberes básicos .....	15
Antônio Cachapuz	
Idália Sá-Chaves	
Fátima Paixão	
Memória impressa - enunciados em torno do magistério no Rio Grande do Sul (1950-1970): um <i>mesmo</i> sempre retorna .....	39
Beatriz Daudt Fischer	
A política educacional e os professores da escola pública rio-grandense na Primeira República .....	49
Berenice Corsetti	
Questionamento sobre a preparação dos profissionais da Educação Física com relação à Educação Física especial ou adaptada .....	65
Edison Martins Miron	
Maria da Piedade Resende da Costa	
Formação de professores de 1ª a 4ª séries: escola normal e pedagogia .....	73
Ester Bufa	
Paolo Nosella	
Imaginário social e processo de institucionalização da produção acadêmico- científica sobre a questão do professor .....	83
Janete Magalhães Carvalho	
Regina Helena Silva Simões	
A Escola Normal no século XIX: as contribuições de Rui Barbosa para a educação pública e a formação de professores .....	99
Maria Cristina Gomes Machado	
Anaete Regina Schelbauer	
Notas sobre a história da formação para o magistério .....	109
Maria José Aviz do Rosário	
O ofício de ensinar: dos preceptores aos professores .....	123
Marisa Bittar	
Amarílio Ferreira Junior	

Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852).....	139
Walquíria Miranda Rosa	

## Artigo

Educação e comunicação: reflexões sobre um campo de pesquisa .....	153
Laura Maria Coutinho	

# Dossiê “Formação de Professores”

---





## Apresentação

A idéia original deste Dossiê foi dos professores *Mariluce Bittar*, editora de *Série- Estudos* e *Fernando Casadei Salles*, membro do *Conselho Editorial* desse mesmo periódico. O seu planejamento foi uma tarefa coletiva e também prazerosa, pois quando podemos desfrutar das raras oportunidades de aliar trabalho acadêmico com amizade, tudo fica melhor. Começamos com algumas conversas informais que, depois, foram seguidas de reuniões de trabalho, tudo transcorrendo em Campo Grande-MS. Reunimo-nos algumas vezes para delinearmos os traços iniciais do projeto. Imaginamos o que queríamos. Pensamos em temas, períodos, pesquisadores, enfim, idéias não faltaram!

O tempo foi passando, o trabalho caminhando e, conforme andava, as adaptações foram sendo necessárias. Já dizia o poeta que o "caminho se faz ao caminhar", por isto, não ficávamos muito apegados ao planejamento inicial, embora dele não nos afastássemos inteiramente. Tínhamos um roteiro e, como em pesquisa, a idéia que sempre nos guiava era a de que um projeto não é tudo, mas já é um bom começo! O resultado aqui está. Passemos, pois, à sua apresentação.

Abrindo a Sessão Dossiê, o artigo "*Os desafios da complexidade e a definição de novos saberes básicos*", de *Antônio Cachapuz*, *Idália Sá-Chaves* e *Fátima Paixão*, enfoca "a problemática dos saberes essenciais e estruturantes", tema atualmente em debate no "âmbito dos sistemas educativos, nomeadamente em Portugal e Brasil". Sem pretenderem "elaborar um histórico sobre o assunto", os autores alertam para a finalidade de sua pesquisa que "é refletir criticamente acerca da natureza dos saberes considerados como essenciais e estruturantes (competências básicas) no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades modernas e próximas futuras". O marco cronológico inicial é 1996, data que remonta à "discussão sobre a gestão flexível dos currículos e posterior reforma curricular do ensino básico", nível escolhido para a pesquisa por ser "aquele que de momento se destina a todos os cidadãos" em Portugal. Embora o âmbito da pesquisa se restrinja a Portugal, os autores estudaram experiências educacionais projetadas na Holanda, Estados Unidos da América e Espanha, para alargar e enriquecer seu campo de análise. Encaram, também, o desafio que tais projetos de "inovação educacional, centrados na aprendizagem de novas competências imprimem à formação de professores".

Escolhendo como fonte primária três importantes jornais gaúchos, *Beatriz Daudt Fischer*, no artigo "*Memória impressa – enunciados em torno do magistério no Rio Grande do Sul (1950-1970): um mesmo sempre retorna*", nos leva a conhecer os "discursos em torno do magistério entre 1950 e 1970 do último século". O magistério como "sublime missão", concepção mais predominante nos anos cinquenta; os discursos dos anos de 1960, que, "em geral tomam uma direção mais contestadora"; e mesmo "alguma resistência ao golpe militar" estão presentes nas páginas dos jornais analisados pela autora, que, utilizando-se do referencial teórico de Foucault, busca compreender "o universo discursivo que ajudou a constituir" a imagem da "professora" dessa época.

Igualmente empenhada em analisar a história dos professores do Rio Grande do Sul, **Berenice Corsetti** comparece neste Dossiê com o artigo "*A Política educacional e os professores da escola pública rio-grandense na Primeira República*". Os dirigentes republicanos de orientação positivista, segundo a autora, implementam "um projeto de modernização conservadora" o qual prevê o "controle sobre a escola pública". Assim, o artigo tem como objetivo desvelar o papel desenvolvido na "modernização capitalista do Estado gaúcho" pela categoria dos professores, considerada "pelos dirigentes republicanos, como os responsáveis pela mais nobre missão a ser desenvolvida para o engrandecimento do Rio Grande".

Resultado parcial de pesquisas que vêm realizando em conjunto, o artigo "*Formação de Professores de 1ª a 4ª séries: Escola Normal e Pedagogia*", de **Ester Buffa** e **Paolo Nosella**, centra a reflexão sobre a formação desses professores em duas idéias recorrentes no debate educacional dos últimos anos. Uma delas, eivada de "saudosismo, populismo e corporativismo", também identificada como uma espécie de "idéia-força", consiste na "revitalização da antiga Escola Normal". A outra é a formação no terceiro grau, "tendência histórica", defendida pelos autores como a proposta de formação para as quatro séries iniciais da escolarização no Estado de São Paulo.

Já o artigo "*Imaginário social e processo de institucionalização da produção acadêmico-científica sobre a questão do professor*", de **Janete Magalhães Carvalho** e **Regina Helena Simões**, apresenta resultados parciais de uma pesquisa mais ampla desenvolvida por ambas. Neste estudo elas recorrem a entrevistas e análise dos principais periódicos da área da educação. Quanto ao problema investigado, consiste na "relação entre o discurso expresso pela comunidade acadêmico-científica na década de 90 (1990-1997), publicado em periódicos nacionais, sobre o processo de formação e práxis político-pedagógica do professor e o discurso sociopolítico manifesto pelos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo".

Por sua vez, as pesquisadoras **Maria Cristina Gomes Machado** e **Anaete Regina Schelbauer** apresentam "uma discussão acerca da importância que a formação de professores e a consolidação da Escola Normal, como tarefa do Estado, recebe na obra de Rui Barbosa" no final do século XIX. No artigo "*A Escola Normal no século XIX: as contribuições de Rui Barbosa para a educação pública e a formação de professores*", as autoras mostram a preocupação de Rui com a organização do ensino e com a "necessidade de cuidados especiais com a formação de professores". Para ele, "o êxito de toda reforma de ensino dependia fundamentalmente dos professores". Além disso, o artigo discute a sua preocupação com a "formação moral dos mestres".

Envolvida no projeto de pesquisa "*Memórias de professoras: um estudo sobre a escolarização em educandários paraenses nos anos 50/60*", **Maria José Aviz do Rosário** apresenta neste Dossiê o artigo "*Notas sobre a história da formação para o magistério*". Segundo a autora, seu objetivo é "discutir e refletir sobre o papel desempenhado historicamente por professoras (es), bem como o processo de sua formação". Ao longo de seu texto emergem também "elementos outros para a compreensão e debate sobre a produção do conhecimento nessa área".

Para responder a questão sobre se os futuros professores de Educação Física estão recebendo formação adequada para atuarem "com pessoas portadoras de necessidades

educativas especiais", *Maria da Piedade Resende Costa* e *Edison Martins Miron* desenvolveram uma pesquisa cujo resultado podemos conhecer no artigo "*Questionamento sobre a preparação dos profissionais da Educação Física com relação à Educação Física Especial ou Adaptada*". Procurando verificar até que ponto "a inclusão de uma disciplina específica para a clientela especial oferecida aos futuros professores" garante "uma atuação segura e consciente por parte deste profissional", os autores ouviram alunos do curso de educação Física da Universidade Federal de São Carlos bem como profissionais que atuam na área.

Quanto ao nosso artigo, "*O ofício de ensinar: dos preceptores aos professores*", foi concebido como um ensaio. Apresentamos, em linhas gerais, as origens históricas do ofício de professor e as suas transformações na chamada civilização ocidental. No período abrangido desde a antiguidade clássica à sociedade brasileira atual, a idéia foi buscar os traços distintivos que caracterizam esta profissão, privilegiando questões como: origem social, formação e prática docente.

Finalmente, o artigo de *Walquíria Miranda Rosa* "*Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*" tem por objetivo "compreender as representações sobre a profissão docente e as capacidades específicas do professor, na primeira metade do século XIX" em Minas Gerais. É neste período, escreve a autora, que se começam a produzir os "discursos fundadores sobre a necessidade de formação dos professores" que deveria romper, segundo os dirigentes mineiros da época, com "uma estrutura ineficaz" e "com um método que tinha características de uma educação doméstica". Para tanto, "a Escola Normal de Ouro Preto foi a principal estratégia e espaço de produção e de estabilização do discurso sobre a necessidade" dessa formação.

Ao organizar e publicar este Dossiê, a revista *Série-Estudos* não teve a pretensão de esgotar a matéria, e nem poderia, visto ser uma das mais complexas e polêmicas do amplo campo de pesquisa que hoje caracteriza o cenário educacional. Todos sabemos que sobre este assunto têm incidido o interesse, a imaginação criadora e o empenho de muitos pesquisadores, como os que compõem este Dossiê, por exemplo. *Série-Estudos*, com este número especial, terá cumprido o seu objetivo se os artigos aqui apresentados contribuírem para a melhor compreensão de um tema tão vasto e estimularem novos estudos sobre ele. Com a palavra os leitores!

São Carlos, fevereiro de 2003  
Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Junior  
Organizadores do Dossiê



# Os Desafios da Complexidade e a definição de novos saberes básicos

António Cachapuz\*  
Idália Sá-Chaves\*\*  
Fátima Paixão\*\*\*

\* Professor Catedrático, Universidade de Aveiro, Portugal.  
e-mail: cachapuz@dte.ua.pt

\*\* Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro, Portugal.  
e-mail: idalia@dte.ua.pt

\*\*\* Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.  
e-mail: fatimapaixao@ese.ipcb.pt

## Resumo

Neste momento, em vários países, notadamente Portugal e Brasil, um dos principais debates no âmbito dos sistemas educativos, centra-se na problemática dos saberes essenciais e estruturantes que tomem os cidadãos melhor preparados perante os desafios da complexidade induzida pela aceleração científico-tecnológica. Torna-se, assim, pertinente realizar uma reflexão crítica acerca da natureza desses saberes e do modo como podem ser desenvolvidos. Procurou-se, por meio de pesquisa, evidenciar a congruência entre tais saberes teoricamente referenciados e recentes propostas curriculares feitas em Portugal para o ensino básico. Encara-se, por fim, o desafio que os projectos de inovação educacional centrados na aprendizagem de novas competências imprimem à formação de professores.

## Palavras-chave

Complexidade; sociedade do conhecimento; saberes básicos; formação de professores.

## Abstract

A central educational debate is taking place in various countries, notably in Portugal and Brazil, in order to identify the structural competencies which will allow all citizens to deal with the complexity due to scientific and technological acceleration. This is why the educational community must engage in a critical reflection on the nature of these competencies and on the ways they can be developed. This study presents a critical analysis of the congruence between a theoretical framework developed through research and the new Portuguese official curricular guidelines. Finally, there is a consideration of the main challenges that innovation centered educational projects on the learning of new competencies induce in teacher education.

## Key words

Complexity; society of knowledge; basic knowledge; teacher training.

“O tempo dele era só para não fazer as mesmas coisas todos os dias”

Manoel de Barros, 1982

## Enquadramento e finalidade do estudo

Um dos debates mais pertinentes (e também mais polémicos) que atravessa actualmente vários sistemas educativos tem a ver com a problemática dos saberes essenciais e estruturantes (competências básicas) a serem adquiridos pelos cidadãos nas sociedades modernas.

Sem pretender elaborar um histórico sobre o assunto, vale a pena realçar que, em Portugal, o início do debate remonta a 1996 com a discussão sobre a gestão flexível dos currículos e posterior reforma curricular do ensino básico<sup>1</sup> consagrada pelo Decreto – Lei 6/2001. Também no caso do Brasil, desde 1996, com a Lei de Directrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394) e posteriores Directrizes Curriculares Nacionais de 1998, o caminho foi aberto para uma reorganização nesses moldes do sistema de ensino.

No essencial, a pertinência do debate em curso sobre competências básicas tem a ver com a procura da adaptabilidade dos sistemas educativos à rapidez da mudança, para alguns o traço matricial das sociedades modernas. Convém, no entanto, não perder de vista que procurar identificar saberes básicos a desenvolver nos cidadãos é responder a questões cruciais que, desde sempre, perseguem e estimulam o pensamento humano na tentativa de en-

contrar melhores soluções para a qualidade de vida e realização pessoal de todos. O pressuposto essencial de estudos sobre a temática de saberes básicos não é só de que existem saberes funcionais de carácter estruturante que facilitam a procura dessas soluções mas também que tais saberes podem (e devem) ser desenvolvidos pela escola democrática (embora não sendo restritos a ambientes formais de ensino).

Durante décadas, os saberes básicos foram essencialmente confinados a três tipos de competência: ler, escrever e contar. Só que, um tal modelo está esgotado. Não significa isto que não continue a ser importante ler, escrever e contar. A questão não é o que está a mais, mas sim o que está a menos. A escola que temos não contempla a complexidade crescente da sociedade da informação e do conhecimento. Em termos práticos, o desafio que actualmente se coloca a todos os sistemas de ensino nas sociedades modernas é reinventar a nossa relação estratégica com o conhecimento. Em particular, trata-se de caracterizar um novo conjunto de saberes básicos, entendidos como competências para a acção, que nos tornem menos vulneráveis perante a aceleração científico/tecnológica e as reconfigurações por ela induzidas ao nível dos saberes. Trata-se, pois, de um novo conceito de literacia e do que esta pressupõe em termos de aprendizagens sustentáveis que permitam a integração social, profissional e cultural.

No entanto, é sabido que a questão das competências básicas não deixa de levantar alguma polémica. Desde logo, a pressão corporativa dos *lobbies* disciplinares sob

o argumento de que se desvalorizariam esses saberes disciplinares, o que é injusto. Na verdade, não existem competências no vazio, isto é, sem saberes disciplinares. Bem pelo contrário, as competências só os amplificam e valorizam pois que lhes dão uma nova ressignificação que lhes advém de serem saberes em acção e, por via disso, mais facilmente reconhecíveis. Para outros críticos, corre-se o risco de se estar a relegitimar propostas de cariz neo-liberal oriundas do mundo empresarial, recuperando (pela via da educação) propostas instrumentais muito em voga nos idos anos de 1960 e 1970, nomeadamente pela sobrevalorização das perspectivas pedagógicas comportamentalistas e de que os objectivos comportamentais eram a arma de arremesso. Pensamos que tal crítica só é justa se aplicada a competências instrumentais. O que não é o caso que aqui se defende. Ou seja, no nosso entender, a polémica deixa de ter sentido se o que se propõe é criar situações educacionais geradoras de sentido para quem aprende, minimizar (embora não resolva) desigualdades sociais face à escola e combater o insucesso escolar. Na verdade, como refere Perrenoud (2001), "[...] a abordagem por competências é um trunfo que permite dar sentido ao trabalho escolar [...] projectar os alunos para situações verdadeiras, trabalhos de projecto, problemas abertos [...] (ibidem). Estamos, pois, longe das perspectivas comportamentalistas acima referidas. Mais. Mesmo na óptica neo-liberal, o capitalismo moderno não está interessado em desenvolver competências meramente instrumentais mas sim, como refere UNESCO (1996),

[...] os empregadores substituem cada vez mais, a exigência de uma qualificação, ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de cocktail individual, em que se juntam a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho de equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Ou seja, o tempo em que se investia na qualificação profissional dos operários para apertar parafusos já acabou. A menos que se insista num discurso fundamentalista sobre a "escola capitalista" a polémica deixa de ter sentido.

Em nosso entender, onde o desafio se levanta é no terreno das tensões entre o projecto de inovação educacional e curricular centrado na aprendizagem de novas competências e a necessária reconceptualização da formação de professores e investimento em novas condições de formação e trabalho dos professores de forma a adequadamente levarem a cabo tal inovação. Desta questão de fundo se falará noutra local. É inserido neste quadro de argumentos que reside a lógica do estudo que se apresenta. A sua finalidade é reflectir criticamente acerca da natureza dos saberes considerados como essenciais e estruturantes (competências básicas) no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades modernas e próximas futuras. Privilegia-se o ensino básico por ser, em Portugal, aquele que de momento se destina a todos os cidadãos, porque a perspectiva de abordagem curricular centrada nas competências deve iniciar-se desde o começo da



escolaridade e ainda por estarem em curso alterações curriculares profundas nesse nível de ensino em Portugal. Embora o âmbito do estudo se restrinja a Portugal, pensamos que a reflexão apresentada, incluindo os desenvolvimentos metodológicos usados na análise curricular que se apresenta, possa ser vantajosa para um estudo crítico por parte dos colegas brasileiros.

Neste primeiro artigo apresentamos o enquadramento do estudo conduzido com destaque para a problemática da natureza dos saberes básicos em contextos de incerteza e sua natureza epistemológica. Descrevemos sumariamente as principais tendências e **natureza dos saberes básicos**, identificadas através da pesquisa levada a cabo em vários países (Europa e Estados Unidos da América). Na verdade, entendeuse como metodologia desejável estudar algumas das experiências educacionais em curso ou projectadas noutros países tendo em vista confrontar os nossos próprios quadros de referência. A intenção não era propor a mera transferência de eventuais experiências de sucesso, mas, tão só, alargarmos e enriquecermos o nosso campo de análise e, num segundo tempo, analisar criticamente qual a congruência entre tal quadro de referências e recentes propostas curriculares feitas em Portugal para o ensino básico. Trata-se assim de melhor compreender e aferir a natureza e a pertinência das preocupações, conhecimentos e soluções, encontradas em Portugal, por referência àquelas que nos chegam do exterior.

O percurso metodológico para chegarmos à proposta de cinco saberes básicos (Cachapuz et al., 2002) envolveu a visita a

centros de inovação educacional na Holanda, Estados Unidos da América do Norte e Espanha, entrevistas a responsáveis, nesses centros, por programas de inovação e desenvolvimento curricular e, ainda, a consulta de documentação sobre programas em curso não só em nível do ensino oficial mas também de experiências piloto em curso. Para além dessas visitas foi ainda consultada através da internet extensa documentação relativa à Dinamarca e ao Reino Unido. A selecção feita tem a ver com o cruzamento de três ordens de critérios: existência nesses países de reforma educativa recente ou em curso, importância dos centros de inovação educacional no quadro das reformas educativas dos respectivos países, e a diversidade de organização dos próprios sistemas de ensino. De registar que o modo como diferentes países abordam esta problemática é muito diverso, desde logo porque o próprio entendimento curricular sobre o que se entende por saberes básicos não é muito consensual.

Num segundo tempo analisou-se o Documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais, de Setembro de 2001*, do Ministério da Educação (Portugal), procurando evidenciar as congruências entre os saberes básicos teoricamente referenciados através da pesquisa desenvolvida e a recente proposta curricular portuguesa. De realçar que tal análise incide sobre o discurso intencional das propostas do Ministério da Educação, ou seja, sobre a dimensão instituída do currículo (isto é, reguladora, norteadora e garante da coesão cultural e social e, dessa forma, de identidade) e que se traduz nos textos legais

orientadores. Não se abordam, pois, aspectos da dimensão instituinte do currículo, enquanto espaço de desenvolvimento curricular, através da interação com a realidade sala de aula, escola e comunidade.

Num *segundo* artigo proposto para publicação nesta mesma revista dá-se continuidade à reflexão sobre esta problemática, e apresentam-se as tendências identificadas ao nível dos **princípios orientadores do currículo**, que com os saberes básicos se articulam de forma a constituir um todo conceptualmente coerente. Nesse segundo artigo se defende uma reconceptualização curricular centrada num conjunto de cinco princípios orientadores. Procedo-se igualmente a um estudo de evidência e análise de impacto das recentes propostas de orientação curricular para o ensino básico em Portugal.

## Saberes básicos em contexto de incerteza

As condições de complexidade e de incerteza que, desde sempre, caracterizaram as sociedades humanas, mas que se vêm acentuando extraordinariamente a partir da segunda metade do século XX pelo impacto do desenvolvimento científico e tecnológico (nomeadamente na área da comunicação e da difusão da informação), instauraram dinâmicas de aceleração na produção e no acesso a essa mesma informação, tornando-as altamente instáveis e em contínua reconfiguração, dificultando desse modo a sustentabilidade de qualquer ideia de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade. Pelo contrário, tudo

passa a apresentar-se com altos índices de instabilidade e de incerteza e, consequentemente, de grande imprevisibilidade. Neste contexto é clara a erosão dos saberes até aqui considerados pela escola tradicional.

Não admira, pois, que um dos problemas centrais com que os sistemas educativos se defrontam actualmente seja o desfasamento entre a aceleração científico-tecnológica das sociedades modernas e a definição e desenvolvimento de políticas educativas capazes de promover e apoiar a mudança para a sociedade do conhecimento (ou seja, baseada no conhecimento). Já em trabalho anterior (Cachapuz et al., 2002), nos referimos ao relatório Delors apresentado à UNESCO (1996) em que se considera que, num quadro prospectivo para o século XXI, a superação de tal desfasamento é uma das questões centrais que se colocam aos sistemas educativos. *A questão diz respeito à capacidade dos sistemas educativos para se adaptarem à evolução da sociedade. Estamos perante uma das responsabilidades fundamentais da educação: o dever de preparar para a mudança, apesar da insegurança crescente que nos questiona e desestabiliza.*

Tal tensão entre as novas matrizes de explicação tecnocientífica e o conservadorismo dos sistemas educativos tem sido uma permanente fonte de instabilidade. A entrada (só para alguns) na sociedade da informação só a tornou mais evidente. Na verdade, e conforme se lhe refere Postman e Weingartner (1981):

[...] desde sempre que os sistemas educativos se preocuparam quase exclusivamente em reproduzir saberes, atitu-

des e percepções; em boa parte isto acontece devido a acreditarmos que os velhos modos de pensar são necessários para a sobrevivência do grupo. E isto é muitas vezes verdade quando o grupo está inserido num meio no qual as mudanças ocorrem muito, muito devagar.

O que não é o caso das sociedades modernas no dealbar deste novo século. Por isso mesmo os autores acrescentam:

Numa situação actual, de grande rapidez da mudança, a sobrevivência depende quase inteiramente de identificar quais de entre os velhos conceitos são relevantes para dar resposta às questões que a mudança traz consigo. Deste modo coloca-se uma nova tarefa educativa: conseguir que o grupo não aprenda (ou esqueça) os conceitos irrelevantes como condição indispensável a novas aprendizagens. Um esquecimento selectivo é indispensável à sobrevivência.

E consideram, os citados autores, na mesma linha do aluno epistemologista de que fala Seymour Papert (1980) (isto é, pensar de modo crítico e aprender a criar conhecimento já que a tecnologia, só por si, não vai mudar nada de essencial) que,

[...] para tanto, os conceitos e estratégias intelectuais a mobilizar devem ter em vista a formação dos alunos com espírito crítico e criativo, flexível, inovadores, tolerantes, que possam fazer face à incerteza e à ambiguidade sem que com isso se sintam perdidos (ibidem).

No centro do desfaseamento referido existem questões fundamentais envolvendo o reinventar do modo como tradicionalmente nos temos relacionado com o conhecimento, relação que até há pouco tempo foi marcada por uma relativa estabilidade e previsibilidade. Face às novas condições

sentem-se como necessárias novas formas de acesso e de organização do conhecimento, estratégias inovadoras de aprendizagem no quadro de uma educação para todos ao longo da vida e, por isso mesmo, envolvendo aprendizagens em ambientes formais, não formais e informais. É disso mesmo que também nos fala o relatório Delors (UNESCO, 1996) quando afirma que:

[...] parece impor-se cada vez mais o conceito de educação ao longo da vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia da educação permanente que deve ser repensada e avaliada. É que para lá das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser considerada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir.

Importa, pois, aprofundar a compreensão de como é que a Educação, pela via da produção de conhecimento e inteligibilidade crítica das suas múltiplas dimensões pode, com algum (relativo) poder de antecipação, atenuar o desfaseamento temporal entre evolução social e evolução educacional, ou seja, que atenuo os efeitos ao retardador de práticas educacionais tal como se processam frequentemente.

Uma das estratégias para essa mudança envolve uma nova configuração na abordagem curricular (tomado o conceito de currículo na sua actual enunciação epistémica), para que possa responder com mais adequação e eficácia às, também novas, configurações sociais e aos problemas que delas claramente emergem nas sociedades modernas.

A ultrapassagem conceptual que acompanha a mudança de uma centração nos conteúdos para um enfoque sobre as competências para o pensar, para o conhecer e para o agir eticamente reguladas, introduz uma profunda ressignificação no conceito de *currículum* e fundamenta novas propostas de reorganização curricular que procuram desmontar os pressupostos dos paradigmas curriculares cuja matriz de racionalidade tecnicista não consegue compreender e explicar a complexa fenomenologia e interactividade das situações educacionais.

Desde logo, importa afirmar um outro olhar sobre a aprendizagem, menos centrada no professor, assumindo formas mais dinâmicas, auto-participadas e progressivamente mais autónomas de aprendizagem centradas no aluno. Antecipam-se assim novas possibilidades conceptuais mais enfocadas sobre o aluno enquanto pessoa e sobre o desenvolvimento das suas competências básicas, sobre as quais se projectam novos modelos organizacionais dos saberes curriculares referenciais (áreas disciplinares do conhecimento) e que se traduzem num esforço de inter-relacionamento e de integração da informação neles contida e, até ao momento, percebida como fragmentada, dispersa, isolada e estanque, apresentando por isso um baixo poder quer de explicação, quer de compreensão da própria realidade, conforme já foi referido.

Devido à ambiguidade com que, por vezes, se apresenta o conceito de saberes básicos, importa antes de mais esclarecer o sentido com que é usado neste estudo.

Saberes básicos significa competências fundacionais que se deseja que todos

os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática, se não mesmo comprometida. Tais "ferramentas" (conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias) devem ser orientadas para a acção (isto é, saberes mobilizáveis num dado contexto, de forma crítica e reflexiva, e não saberes de tipo declarativo e de mera enunciação teórica), serem transversais (atravessarem os modos convencionais de organização do conhecimento, isto é, as disciplinas) e serem inteligíveis à luz das propostas educativas da UNESCO (1996) consagradas através do "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a ser" e "aprender a viver juntos".

As duas primeiras dimensões referidas (saberes mobilizáveis para a acção e transdisciplinares) são formalmente análogas às do conceito de competência defendido por Perrenoud (2001), para quem as competências acrescentam uma mais valia (e não uma ameaça) à valorização dos conhecimentos, capacidades e atitudes que permeiam a organização tradicional dos currículos escolares já que, em última análise, as competências visam a possibilidade de reinvestir tais aquisições em situações e contextos específicos. Ou ainda, citando Le Boterf (1997), "possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Podemos conhecer as técnicas ou as regras de gestão contabilística e não saber aplicá-las no momento oportuno". Para estes autores, com cuja opinião concordamos, a questão de fundo não incide então sobre

uma oposição conceptual entre um e outro tipo, mas sim “sobre o tempo (curricular) que é necessário subtrair à acumulação de saberes (currículos tradicionais) para desenvolver a capacidade de utilizá-los. É aqui que residem os verdadeiros conflitos e os verdadeiros lutos” (ibidem).

Pelo que foi dito, os saberes básicos não devem, pois, ser confundidos com a simples aquisição de conhecimentos disciplinares, ou meros “skills”, menos ainda com qualificações profissionais que o progresso científico/tecnológico constantemente desactualiza (Suleman, 2000).

## Tendências ao nível dos saberes básicos

Os saberes básicos a que acima se faz referência são entendidos como “ferramentas” que permitem a mudança de uma aprendizagem dirigida, hoje dominante, para uma aprendizagem assistida e, desta, para uma aprendizagem autónoma de acordo com um percurso de responsabilização crescente de cada cidadão pela construção do seu próprio saber, construção, vale a pena recordar, só possível no quadro de uma democratização do acesso ao conhecimento. É, portanto, neste quadro de transição de paradigma curricular induzido pela aceleração científico/tecnológica, que tem sentido definir saberes estruturantes, enquanto conjunto de competências que, constituindo um pré-requisito, habilitam para a construção continuada e permanente de conhecimento permitindo responder mais eficientemente à variabilidade das dinâmicas temporais, já

que, pela sua natureza, pressupõem a possibilidade de reajuste continuado à diferenciação das situações, das necessidades emergentes e da especificidade dos contextos e da singularidade das pessoas que os vivenciam. Ou seja, apresentam um índice de caducidade muito reduzido, pelo que, a sua pertinência como aprendizagem fundamental, parece poder perdurar por prazos bem mais extensos.

Em síntese, é a consciência da complexidade do mundo actual (acrescida da potenciação dessa mesma complexidade através da ocorrência de desenvolvimentos imprevistos), que condiciona fortemente esta *nova natureza* dos saberes básicos percebidos, necessariamente, como competências fulcrais para lidar com aquela mesma incerteza e imprevisibilidade. Mas não só. Por essa via é previsível uma melhor articulação entre os saberes disciplinares e as práticas sociais, conferindo-se mais sentido ao que se aprende. Como refere Perrenoud (2001):

[...] a abordagem por competências transforma saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projectos, tomar decisões; em vez de assimilar incessantemente conhecimentos acreditando que eles “compreenderão mais tarde para que servem”, os alunos veriam imediatamente os conhecimentos quer como bases conceptuais e teóricas de uma acção complexa quer como saberes processuais (métodos e técnicas) orientados para a acção (ibidem).

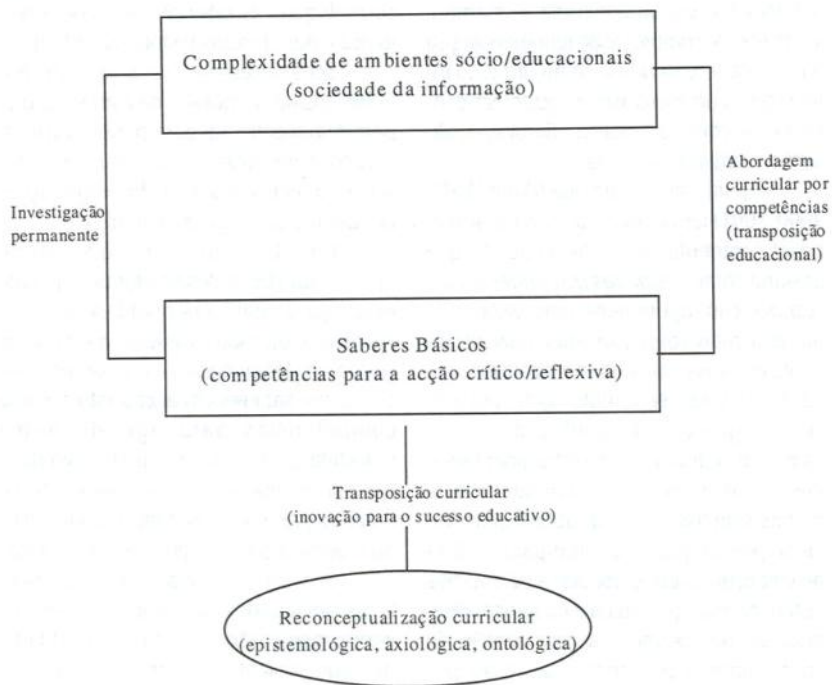
Ou seja, romper-se-ia (para os alunos do ensino básico, recorde-se) com uma relação (demasiadas vezes) gratuita com o saber, quase estética, no entender daquele

autor. *A escola prepara para a escola*. No nosso entender, a problemática do sucesso escolar também passa por aqui.

Na figura 1 apresenta-se, tentativamente, a articulação sistêmica entre os argumentos que temos vindo a desenvolver, sendo as problemáticas relativas à reconceptualização curricular (parte inferior da figura) desenvolvidas no segundo arti-

go a que já aludimos. O papel da investigação educacional como instrumento fundamental de análise da realidade educativa (e no esforço de fundamentação de políticas educativas de sinal inovador) é, na figura, sublinhado e reforçado, sobretudo tendo em conta que em Portugal, de um modo geral, as suas propostas têm sido desvalorizadas ou simplesmente ignoradas.

**FIGURA 1: Resposta educacional/curricular à aceleração científico/tecnológica**



A questão crucial que daqui advém para os sistemas educativos é, então, a necessidade de se posicionarem criticamente (e de agir em conformidade ao nível das políticas educativas) no confronto que hoje se vive entre escolas de pensamento. Ou seja, entre aquelas perspectivas que decorrem de uma certa idéia de conhecimento, inerente aos postulados cartesianos que, desde então, marcam a cultura ocidental e a emergência de perspectivas alternativas, cuja configuração sistémica, axiológica e epistemológica centrada sobre o humano (e, sobretudo, questionante do seu devir ontológico e social) comporta, e chama a si, um tipo de compreensão fenomenológica da realidade, entendida como um todo integrado e complexo, isto é, tecido em conjunto, tal como a análise etimológica do termo *complexo* sustenta.

É para este debate que Morin (1991; 2000; 2001) tem vindo a dar um inquestionável contributo, acentuando aquilo que designa como *cegueiras do conhecimento actual* e contrapondo-lhe uma visão integradora, mais complexa, mas mais abrangente e, por isso mesmo, mais compreensiva. Nesta visão se admite como possível pensar, agir e viver de acordo com princípios menos redutores, menos fragmentados, menos artificiais na sua configuração e menos simplistas na sua abordagem. Trata-se pois de passar a olhar para o Mundo valorizando em particular a perspectiva sistémica, hologramática e dialógica. Referindo-se, por exemplo, à organização do conhecimento por disciplinas e ao seu carácter estanque e hiper-especializado, o autor salienta que, tal tipo de conhecimen-

to, impede o estabelecimento de vínculo entre as partes e a totalidade e também que, tal perspectiva, deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objectos no seu contexto, na sua complexidade e no seu conjunto.

Numa alusão específica à função educativa, o autor acrescenta que, ao longo do século XX, as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas, de igual modo, revelaram inúmeras *zonas de incerteza*. A educação, salienta, “deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas” (2000).

Seria necessário, acrescenta ainda o autor, ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado, a incerteza e modificar o seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo.

Dito de outro modo, tudo parece apontar que destes designados princípios de estratégia sugiram a necessidade de saberes básicos que são essenciais a esta *navegação no desconhecido* e que se reconhecem como **saberes em acção, isto é, como competências para agir de forma reflectida**, consciente, informada e regulada por valores, que suportam a dignidade do humano presente na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional.

Sem este tipo de saberes, dificilmente as sociedades acederão a níveis de intercompreensão no exercício da cidadania, que sustentem alternativas fiáveis à saída da violência e da prepotência, enquanto símbolos da indignidade que, ain-

da hoje, caracteriza e macula as relações humanas à escala do planeta.

No que se segue apresentam-se os cinco saberes básicos identificados como síntese de índole meta-analítica da pesquisa levada a cabo. A sua ordem de apresentação é aleatória.

### Cinco saberes básicos

**(i) Aprender a aprender**, ou seja, ser capaz de mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação (múltiplos tipos e fontes) bem como avaliá-la criteriosamente tendo em vista transformá-la em conhecimento (ciência, arte, cultura). Tal competência está na base de aprendizagens autónomas a que acima se referiu e implica o desenvolvimento não só de estratégias cognitivas mas também de estratégias metacognitivas (em particular de reflexão crítica e de monitorização dos próprios processos de aprendizagem). As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) podem desempenhar neste processo um importante papel enquanto instrumentos de mediação no processo de construção do conhecimento (de assinalar que as TIC aparecem aqui, e no que se segue, não como um fim em si mesmo, mas sim inscritas no quadro de aquisição e desenvolvimento de competências). Sem Aprender a Aprender não existe a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida.

**(ii) Comunicar adequadamente**, ou seja, ser capaz de usar diferentes suportes e veículos de representação,

simbolização e comunicação. São várias as vertentes desta competência. Desde logo, envolve o domínio da Língua materna incluindo a competência meta-lingüística (isto é, a Língua materna enquanto objecto de reflexão sobre si própria) e desejavelmente (pelo menos) uma Língua estrangeira de largo espectro de difusão. Também aqui se inscreve o fazer-se entender por outros, usando a imagem e/ou outras formas de expressão corporal. A exploração das tecnologias de informação e comunicação (TIC), agora essencialmente como meio de comunicação, quer presencial quer à distância, é uma importante vertente.

**(iii) Cidadania activa**, ou seja, ser capaz de agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas, potenciando simultaneamente esses sistemas e tirando partido deles para o desenvolvimento pessoal e/ou académico/profissional. Neste tipo de competência se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de géneros passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente da sustentabilidade nos processos de desenvolvimento humano e natural. Trata-se de desafiar e ampliar o actual sentido de globalização, que não se pode esgotar no económico, mas que deve incorporar a globalização da liberdade, justiça e solidariedade. Por outro lado, nas sociedades modernas, portanto caracterizadas por forte complexidade, o exercício da



cidadania activa compromete-se com esforços cooperativos para a adequada realização de uma dada tarefa de interesse comum. A questão não é só saber integrar-se adequadamente num dado grupo, mas também tem a ver com a própria escolha desse grupo. Uma adequada cultura desta competência (da esfera do sócio-relacional) em que se tem em conta não só o “ser” para si mesmo mas também o “ser” com os outros, permitiria minimizar tensões particularmente visíveis, hoje em dia, em ambiente escolar, social e civilizacional.

**(iv) Espírito crítico**, ou seja, ser capaz de desenvolver uma opinião pessoal com base em argumentos cuja racionalidade intrínseca seja reconhecível. É pelo uso desta competência (que não se desenvolve no abstracto mas faz apelo a conhecimentos multidisciplinares) que se pode adequadamente apreciar a plausibilidade de uma situação, resultado ou argumento. A previsão de situações (não familiares) também envolve o pensamento crítico. Porventura mais importante ainda, é o facto do exercício pleno da cidadania nas sociedades democráticas também passar por aí, já que envolve as pessoas na procura de razões sobre porque é que um determinado estado de coisas tem lugar, isto é, envolve escolhas e tomadas de decisão criticamente reflectidas.

**(v) Resolver situações problemáticas e conflitos**, ou seja, ser capaz de mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos que se interpõem entre uma dada situação e uma situação futura identificada.

Pode envolver estratégias tão diferenciadas como as relativas ao processo de tomada de decisões, processos de pesquisa, transferência e integração da informação. O facto da resolução de situações problemáticas em ambiente de ensino poder ser facilitada pela compreensão da estrutura abstracta de uma dada situação, racionalização e avaliação de eventuais alternativas de resolução, aponta para a importância de uma adequada Educação Matemática no quadro desta competência. Por outro lado, e já na esfera relacional da resolução de situações de conflito, importa desenvolver saberes que permitam a gestão e superação de conflitos através de competências de mediação, negociação e assunção do risco.

Seria certamente possível desdobrar cada uma dessas competências noutras suas subordinadas. Tal exercício pode ser desejável em função de contextos educacionais concretos. Por outro lado, o facto de se apresentar tais competências separadamente não significa que não se cruzem e interajam sinergeticamente. Assim, por exemplo, a identificação da relevância (ou não) de uma informação necessária para o Aprender a Aprender envolve necessariamente o Espírito Crítico.

Tal como se referiu no início, o desenvolvimento destes saberes básicos deveria iniciar-se no ensino básico, precisamente para melhor assegurar que seriam dadas oportunidades a **todos** para as desenvolverem. Trata-se, obviamente, de uma visão mais pragmatizante dos processos de aprendizagem e de formação (parte das críticas à abordagem curricular por competências contesta essa visão pragmatizante)

já que questiona visões curriculares cuja ênfase cognitivista e dicotomizante as desliga das vivências e das aspirações de sentido (ao mesmo tempo que não confere competências reflexivas e de acção para procurar regulá-las e atingi-las). Importante será, então, e em termos de síntese, valorizar a compreensão integrada desta nova praxeologia para que se torne possível acautelar os desvios curriculares, que possam fazer-nos oscilar entre um tipo de cognitivismo e um tipo de pragmatismo exacerbados, ambos deficitários, porque ambos fragmentados.

### **Análise de congruências com a situação portuguesa**

Trata-se, nesta secção, de analisar o Documento Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais (Doc), de setembro de 2001, em que se define,

[...] de acordo com o Decreto-Lei 6/2001, o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional. O Documento constitui-se como referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores (p. 3).

Pretende-se, pois, identificar evidências da consideração que aí é tida em conta quanto aos cinco saberes básicos anteriormente descritos.

O Doc clarifica o termo competência, de modo intencional (p. 9):

O termo competência pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no pre-

sente documento. Adopta-se aqui uma noção ampla de **competência**, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como **saber em acção ou em uso**.

Ou seja, no essencial, um significado coincidente com aquele que vimos assumindo no âmbito deste estudo para "saberes básicos", condição primeira para levar a cabo uma análise de congruências entre os dois tipos de referente.

Globalmente considerado, o Doc merece desde logo três comentários. Em primeiro lugar, e no que respeita à sua filosofia (abordagem curricular por competências), é um documento inovador em Portugal e que, portanto, é de saudar. Em segundo lugar, e já no tocante à sua estrutura, apesar do esforço de operacionalização em competências transversais das dez competências essenciais (básicas) aí propostas por áreas curriculares, algumas das suas propostas parecem-nos algo simplistas devido ao potencial desajuste com competências que os alunos previsivelmente já detêm e desenvolvidas através de experiências não formais de ensino (por exemplo, competências comunicacionais). A não ser devidamente tida em conta, tal discrepância pode alargar o fosso já existente entre a Escola e as outras instâncias indutoras de educação não formal. Em terceiro lugar, e com respeito à organização do Doc, "O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência" (p. 16). Contudo, não se encontra uma idêntica valorização ao nível das diferentes áreas curriculares de especificarem as competências básicas,

embora todos evidenciem uma preocupação em clarificar a pertinência da área no âmbito do currículo do ensino básico (a formulação para a Matemática é um exemplo que não explicita o contributo da área para o desenvolvimento das competências gerais, embora se refira à “consideração de aspectos transversais de experiências de aprendizagem” [p. 68-71]).

Apresenta-se em seguida um comentário crítico sobre a incidência de cada um dos cinco saberes básicos por nós definidos e as propostas do Doc do Ministério da Educação. Dado que o espaço disponível para este estudo é limitado, só se apresentam alguns dos exemplos ilustrativos do Doc. que nos serviram de apoio à análise desenvolvida.

#### (i) Aprender a aprender

A importância atribuída a esta competência de **aprender a aprender** aparece evidenciada quando o Doc clarifica: Com o significado que aqui lhe é atribuído, “a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. [...] não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de **autonomia** em relação ao uso do saber” (p. 9). Ao mesmo tempo refere-se que a preocupação com “a articulação entre os ciclos está de acordo com a perspectiva que defende uma escolaridade prolongada para todos e salienta a importância de se conceber a aprendizagem como um processo ao longo da vida” (p. 9).

No conjunto das *competências gerais à saída da educação básica*, figura o

aprender a aprender, nomeadamente, “Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável” (p. 15).

A título de exemplo, a **Língua Portuguesa** explicita que tal competência (geral e de transversalidade disciplinar) se operacionaliza do seguinte modo:

- Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir)
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento” (p. 31).

Igualmente ao nível das **Línguas estrangeiras** estão explicitados modos de operacionalização das competências gerais enunciadas, assim e no que respeita à identificação do aprender a aprender: *Adoptar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias (especificando-se em seguida competências tais como Mobilizar estratégias de apropriação de conhecimento (nos planos linguístico e sociocultural), favorecendo a integração dos elementos novos nos já adquiridos ou Identificar dúvidas e dificuldades).*

Ao nível das **Artes**, em particular para a **Música**, explicita-se a relação das competências específicas com as competências gerais, e em relação àquelas que traduzem uma preocupação com o aprender a aprender sobressai:

Uma das características distintivas das artes do espectáculo é o facto de se desenvolverem em tempo real. Esta característica envolve, entre muitas outras, uma dimensão tripla: criar, produzir, e controlar emoções, sempre singulares e transitórias. Neste sentido, a adopção de metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, de acordo com os objectivos visa-

dos, afigura-se uma estratégia fundamental e adequada na educação e formação no domínio artístico, ou ainda em A criação, interpretação e audição musicais são campos onde a pesquisa, selecção e organização da informação aparecem como aspectos relevantes para explicitar a razão de determinada opção artístico-musical. É através desta dinâmica que a informação mobilizada se transforma em saber e conhecimento em acção (p. 167).

## (ii) Comunicar adequadamente

No que respeita a esta competência básica o Doc é muito explícito nos enunciados:

- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (p. 15)

É ainda explicitado o papel da disciplina de **Língua Portuguesa** no desenvolvimento das competências gerais, e de modo concreto, no que se refere às competências gerais evidenciada, por nós, como direccionadas para a competência de comunicar adequadamente, são indicados modos de operacionalização, como por exemplo:

Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum

grau de formalidade; Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras; Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (p. 31).

No que se refere à **Matemática** também a *comunicação matemática* é evidenciada no Doc como aspecto transversal da aprendizagem da matemática:

A comunicação matemática inclui a leitura, a interpretação e a escrita de pequenos textos de matemática, sobre a matemática ou em que haja informação matemática. Na comunicação oral, são importantes as experiências de argumentação e de discussão em grande e pequeno grupo, assim como a compreensão de pequenas exposições do professor. O rigor da linguagem, assim como o formalismo, devem corresponder a uma necessidade sentida e não a uma imposição arbitrária (p. 70).

Também a referência à utilização das tecnologias na aprendizagem está presente (p. 71).

Igualmente nas **Ciências Físicas e Naturais** se evidencia a comunicação, enquanto saber, e deste modo, se propõem

[...] experiências educativas que incluem o uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório, a utilização de modos diferentes de representar essa informação, a vivência de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto. Sugere-se que estas experiências educativas contemplem também a coope-

ração na partilha de informação, a apresentação dos resultados de pesquisa, utilizando, para o efeito, meios diversos, incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação (p. 133).

Utilizar as tecnologias de informação e comunicação é igualmente explícito nas competências apresentadas para a **Educação Artística – Música**:

Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, clarificando que Os diferentes programas educativos e formativos relacionados com a criação, edição, gravação, notação e tratamento do som, assim como os recursos da rede da Internet, são instrumentos que devem fazer parte do quotidiano dos alunos (p. 168).

Também na área de **Educação Física** se faz referência a

[...] competências relacionadas com a utilização de diferentes formas de comunicação e de linguagens de diferentes áreas do saber que se desenvolvem pela utilização de terminologia específica da cultura física e de cada uma das matérias de ensino e pela utilização de comunicação gestual específica das modalidades desportivas... (p. 221).

### (iii) Cidadania activa

A consideração desta competência geral está explicitada no Doc da seguinte forma:

- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; ou ainda,
- Cooperar com outro em tarefas e projectos comuns. (p. 15).

Na Língua Portuguesa, podemos considerar a valorização da competência básica da cidadania activa, pelo seguinte:

Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (p. 31).

No que se refere à **Geografia** são apontadas algumas das articulações possíveis entre as competências básicas e as competências curriculares específicas, podendo evidenciar a importância atribuída à cidadania activa: *Cooperação com os outros em projectos e trabalhos comuns, realizando actividades em grupo, discutindo diferentes pontos de vista, reflectindo sobre a experiência individual e a percepção que cada um tem da realidade, de modo a compreender a relatividade do conhecimento geográfico do mundo real.*

Clarifica-se ainda que se trata de "dar oportunidade aos alunos de realizarem actividades que lhes permitam desenvolver a competência de saber pensar o espaço e serem capazes de actuar no meio em que vivem" (p. 109).

As **Ciências Físicas e Naturais** apontam a *vivência de experiências de aprendizagem* que proporcionam a aquisição da competência da cidadania activa, como por exemplo:

- Analisar e criticar notícias de jornais e televisão, aplicando conhecimentos científicos na abordagem de situações da vida quotidiana;
- Realizar debates sobre temas polémicos e actuais, onde os alunos tenham de fornecer argumentos e tomar decisões, o que estimula a capacidade de argumentação e

incentiva ao respeito pelos pontos de vista diferentes dos seus (p. 132).

Também a **Educação Tecnológica** se orienta, na Educação Básica “para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos”. Aliás, o perfil de competências apontado pela Educação Tecnológica, considera como alvo “o cidadão tecnologicamente competente” (p. 191). Clarifica-se, ainda neste domínio, que

A Educação Tecnológica, no âmbito da formação para todos, integra uma forte componente educativa, orientada para uma **cidadania activa**, com base no desenvolvimento da pessoa enquanto cidadão participativo, crítico, consumidor responsável e utilizador inteligente das tecnologias disponíveis (p. 192).

#### (iv) Espírito crítico

Todos os aspectos apontados na competência anterior, da cidadania activa, exigem competência no exercício da reflexão crítica.

De modo mais explícito e numa perspectiva mais ampla, tal competência está ainda enunciada no Doc que estamos a analisar, por exemplo:

**Língua Portuguesa** - a meta do currículo é desenvolver nos jovens um conhecimento que lhes permita: *Ser um leitor fluente e crítico* (p. 31).

**Educação Tecnológica** - o cidadão tecnologicamente competente é capaz de, entre outros aspectos:

- Ajustar-se, intervindo activa e criticamente, às mudanças sociais e tecnoló-

ógicas da comunidade/sociedade;

- predispor-se a avaliar soluções técnicas para problemas humanos, discutindo a sua fiabilidade, quantificando os seus riscos, investigando os seus inconvenientes e sugerindo soluções alternativas;
- julgar criticamente as diferenças entre as medidas sociais e as soluções tecnológicas para os problemas que afectam a comunidade/sociedade;
- reconhecer que as intervenções/soluções tecnológicas envolvem escolhas e opções, onde a opção por determinadas qualidades pressupõe, muitas vezes, o abandono de outras (p. 191).

#### (v) Resolver situações problemáticas e conflitos

O Doc explicita o saber Resolver Situações Problemáticas através dos seguintes enunciados das competências básicas.

\* Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões\* (p. 15).

A **Língua Portuguesa** operacionaliza tal competência do seguinte modo: “Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas” (p. 31).

Quanto à **Matemática**, considera que todos os alunos devem ter oportunidades de se envolver em diversos tipos de experiências de aprendizagem, e refere

[...] a resolução de problemas que deve constituir um contexto universal de aprendizagem e deve, por isso, estar sempre presente, associada ao raciocínio e à comunicação e integrada naturalmente nas diversas actividades. [...] A formulação de problemas deve igualmente integrar a experiência matemática dos alunos (p. 68).

No **Estudo do Meio** (área exclusiva do 1º Ciclo) a importância da Resolução de Problemas é bem evidenciada (p. 79) e refere-se:

É importante que os alunos na sua aprendizagem se confrontem com problemas abertos, do seu interesse, face aos quais saibam desenvolver um percurso investigativo. Os alunos têm de apelar aos seus conhecimentos prévios, usar competências práticas e processos científicos que integrem uma estratégia coerente.

A **Expressão Dramática/Teatro** contribui para o desenvolvimento das competências gerais, procurando promover no aluno hábitos e oportunidades de: "Analisar as situações dramáticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos do seu desenvolvimento, com vista a uma resolução criativa do problema" (p. 178).

No que respeita à **Educação Tecnológica**, a valorização da competência da Resolução de Problemas é evidenciada no perfil indicado para o cidadão tecnologicamente competente: "Ser capaz de reconhecer e identificar situações problemáticas da vida diária que podem ser corrigidas/ultrapassadas com a aplicação de propostas simples, enquanto soluções tecnológicas para os problemas detectados" (p. 192).

Também a **Educação Física** realça o valor atribuído à competência da Resolução de Problemas.

As competências associadas à resolução de problemas são amplamente solicitadas na Educação Física. A construção do pensamento estratégico, que permite ao aluno escolher a acção mais favorável ao êxito pessoal e do grupo nos Jogos Desportivos Colectivos ou na acumulação de vantagem nos desportos de raqueta ou na pertinência das opções tomadas em percursos de orientação, é exemplo do contributo único da Educação Física (p. 221).

Em **síntese**, apesar das observações críticas assinaladas no início desta secção sobre a estrutura e organização do Doc, o discurso desenvolvido nas propostas apresentadas pelo Ministério da Educação é globalmente congruente com os quadros de referência por nós inicialmente apresentados oriundos da pesquisa. Por certo, há melhoramentos a introduzir, os quais, as dinâmicas do próprio processo de inovação, se devidamente acompanhado e avaliado, não deixarão de aconselhar. Por exemplo, o Doc é praticamente omissos sobre competências relativas à resolução de conflitos.

No entanto, importa recordar que o exercício que se levou a cabo apenas incidiu sobre o nível intencional do currículo, isto é, tal como plasmado nos documentos referidos. O que fica pois em aberto, e provavelmente o mais importante, são as condições de implementação, coordenação, avaliação e supervisão das novas propostas e, sobretudo, a qualificação dos actores (em particular, professores, alunos, pais e autarcas) para as assumirem plenamente.

## Reflexão final e implicações

Importa finalmente extrair as devidas implicações entre uma perspectiva de abordagem curricular por competências e a sua caracterização, e novas formas de conceptualização curricular (ver figura). Ficará ainda por resolver quais os modos possíveis de transpor tais princípios inovadores para os respectivos planos de estudo (assunto que ultrapassa o âmbito do estudo conduzido).

Em tempo de reforma curricular a reflexão crítica que este estudo possa suscitar poderá assim ajudar ao necessário debate sobre diferentes tipos de orientação nas políticas educativas.

Procurar, então, compreender quais os conhecimentos e competências que possam permitir ao cidadão responder, como indivíduo e como pessoa, a uma realidade tão fluida, instável e imprevisível passará por aprofundar e questionar as dimensões daquela complexidade para, sobre ela, conceptualizar novas formas e novas organizações do conhecimento consentâneas com tal dinamismo, precariedade e fluidez.

Foi assim que, neste percurso, foram importantes as **tendências genéricas** identificadas, quer quanto à natureza epistemológica dos conteúdos, quer quanto à sua estrutura organizacional, decorrentes de outras conceptualizações e de outras práticas, em outros países, pelo reconhecido valor dialéctico e impacto crítico do conhecimento produzido.

No entanto, tal não pressupôs a sua aceitação acrítica mas, tão só, a tentativa de encontrar algum tipo de referencial a

partir do qual se tornasse possível refrear, na nossa reflexão, os níveis de efemeridade e caducidade das perspectivas, das normas e dos paradigmas com o objectivo de poderem vir a ser identificados factores que, **interessando à humanidade no seu todo**, possam oferecer alguma resistência à voracidade do tempo. Ou seja, discernir quanto ao **carácter inalienável e perecível dos valores que inevitavelmente garantem a dignidade do humano** e que, por isso, transcendem as perspectivas, as soluções e os modelos de acção específicos de cada país, de cada região, ou de cada pessoa e, também, quanto à legitimidade da construção intencionalizada, estratégica e contextualizada dessas mesmas soluções no interior das culturas, das linguagens e da ecologia de cada situação em cada momento das histórias pessoal e colectiva da humanidade, no quadro daqueles mesmos valores.

Necessariamente que antevemos algumas **implicações de nível macro ou meso-estratégico**, que resultam da identificação dos saberes básicos, configuradas com exigência de mudança. Como no início referíamos, um enorme desafio se levanta no sentido de uma necessária **reconceptualização da formação de professores**. Esta é uma questão de fundo, que clama **por investimento e novas condições de formação e trabalho dos professores** de forma a adequadamente levarem a cabo tal inovação.

A formação de professores é um assunto que ocupa crescentemente as atenções políticas, em particular nos países com elevadas preocupações de desenvolvimen-



to das suas sociedades. É através dos professores que se educam as crianças e, portanto, as nações. Não investir na formação de professores é descurar toda a educação de um país. Segovia Olmo & Béltran Llera (1998) reforçam que, actualmente, o enciclopedismo é inviável dado o caudal de conhecimentos que existem e que aumentam exponencialmente, pelo que o trabalho em equipa se torna indispensável e a formação permanente requisito essencial para qualquer profissional responsável. Para a actividade docente confluem saberes amplos e diversos o que implica que os profissionais tenham uma visão de conjunto e que não falte na sua preparação nenhum aspecto essencial, já que a sua ausência faria com que o resto dos seus conhecimentos fossem inoperantes.

O saber profissional do professor não assenta em rotinas, mas apóia-se em vértices complementares que sustentam a complexidade do processo (que muitos teimam em considerar linearmente identificado com saber bem a matéria a ensinar e manter a ordem e disciplina na sala de aula). O ensino é uma profissão complexa e altamente exigente, que requer constante actualização de conteúdo e de muitos saberes profissionais.

Qualquer mudança supõe adequação progressiva a novos quadros conceptuais e epistemológicos, novos quadros metodológicos e atitudinais... Implica uma conversão, afinal. Tal ordem de pensamento, complexo, implica **rever e repensar** o sistema de formação de professores.

Em Portugal, a formação inicial de professores está, actualmente, dispersa por

muitas e diferentes instituições, públicas e privadas, a que correspondem diferentes modelos. **A diversidade é valiosa, numa sociedade de complexidade crescente.** Contudo, diversidade não pode significar errância nem ausência de controlo de qualidade. A existência/definição de critérios de qualidade, ou seja, de padrões que permitam aferir da adequação, relevando a riqueza da diversidade, das soluções diversas e originais, revelando o rigor e a criatividade como características essenciais, mas garantindo a adequação ao desempenho. A adequação da formação ao desempenho (desempenho não linear, certamente) é exactamente o que as instituições de formação de professores devem garantir e proporcionar aos profissionais que formam. Certamente, a capacidade e competência das instituições para a formação de professores, exigiria uma certificação de qualidade para tal, que, em particular, considerasse a adequação para o efeito e para os diferentes níveis<sup>2</sup>, do seu quadro docente e de investigadores e da sua estrutura curricular e organizacional. Alguns aspectos são relevantes:

- Curso/oferta de formação centrado e fundamentado na investigação. Só a pesquisa, nomeadamente aquela que se faz sobre as práticas educativas, pela sua capacidade de produção de conhecimento e pela natureza de questionamento e de criatividade, imprime uma dinâmica de aprendizagem ao longo da vida e não uma perspectiva de conhecimento estático.
- Coordenação dos cursos exigindo um tipo de formação que promova um perfil adequado. Este aspecto confere unidade

e coerência ao curso.

- Grande ligação das instituições de formação às escolas básicas e secundárias, antecipando as situações e compreendendo progressivamente as dinâmicas reais. A observação crítica e activa e o envolvimento progressivo nas actividades de ensino e na dinâmica da profissão, são modos férteis de adquirir um saber profissional construído reflexivamente, na dialéctica teoria-prática.
- Grande ligação da instituição de formação à comunidade, iniciando os alunos futuros professores em relações que, necessariamente, são imprescindíveis numa nova visão e gestão do currículo, orientado por novos princípios.
- As instituições de formação entendidas como Centros de cultura por excelência (os professores do básico provêm maioritariamente da classe média baixa e de níveis culturais médios-baixos ou baixos [Feito Alonso, 2000]). Só a educação e a formação, num "caldo cultural nutritivo", poderão dar um contributo no sentido da desejável mudança.
- Metodologias muito diversificadas e uma formação baseada na pesquisa e no desenvolvimento da autonomia crescente dos alunos futuros professores. O desenvolvimento e implicação em trabalho de Projecto, criando competências (saber em acção) para que tal possa ser uma base de trabalho considerável nas suas práticas de futuro profissional (de alunos futuros professores expostos exclusivamente a aulas expositivas/ tradicionais não se pode esperar que sejam professores utilizadores de metodologias activas e diversi-

ficadas, nomeadamente centradas na resolução de problemas e no planeamento e desenvolvimento de projectos).

- Estágio conduzido/guido por um Projecto supervisionado numa perspectiva reflexiva e crítica. Os estágios têm frequentemente a função oposta daquela que seria desejável. Ou seja, infelizmente, "integram" os alunos futuros professores na cultura de escola, "garantindo a continuidade da escola tradicional" em vez de preparar para os desafios de uma profissão inovadora e criativa, indutora dos novos saberes.

Defendemos também uma supervisão (formação) para a **indução profissional** que assente no princípio de que nenhum professor deveria passar a professor definitivo até demonstrar competências iniciais de ensino e capacidade de integração na comunidade escolar, demonstradas em situação escolar regular e total. Um tal processo introdutório na profissão significaria "ganhar a profissionalidade" de modo crescente e implicando o desenvolvimento de uma atitude investigativa progressiva.

Na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, a formação inicial é o princípio de uma formação que não mais estará concluída. A formação tem, deste modo, que assumir-se como um processo dinâmico, catalisador de profundas mudanças com vista ao desenvolvimento de um professor qualificado e competente (Bohen 2001). Assim sendo, a formação inicial deve proporcionar a apropriação de competências pedagógicas, conhecimentos e compreensão. A certificação inicial deve ser baseada em desempenhos, o que significa demons-

trar conhecimento científico, didático e pedagógico, além de competências de gestão de projectos e outras competências transversais.

Por outro lado, a **Formação contínua** deve assumir, se guiada pelos princípios que defendemos, uma perspectiva em consonância com formação permanente. Deve ser centrada nas necessidades de formação da comunidade escolar. As estruturas de gestão pedagógica e curricular (Conselho pedagógico, Departamentos, área disciplinar, conselho de turma, associações de pais...) identificariam as necessidades de formação da escola (dos professores e, necessariamente, de outros intervenientes educativos), num sentido ecológico, ou seja, presumindo que a formação dos professores, mesmo que individual, se insere numa lógica de melhoria acrescida para a comunidade escolar.

A existência de diferentes professores com especialização em supervisão e gestão pedagógica, em desenvolvimento curricular, em ensino de áreas de especialidade... na escola, seria indispensável para a gestão da formação dos professores da escola. Mas tal implicaria a **atribuição reconhecida de funções especializadas** na escola. Tal consideração implicaria a existência de **Formação Especializada** consistente com tais funções, cujo desempenho deveria ter um enquadramento legal. A formação especializada exigiria diplomas/certificações académicas, nomeadamente Mestrados e Doutoramentos e corresponder-lhe-ia uma função profissionalmente diferenciada, a que não se pudesse aceder de outras formas.

Ao mesmo tempo, a formação deveria **desenvolver-se em articulação com as instituições de ensino superior**, com **propostas de formação** que assentassem em estratégias organizadas em colaboração com os gestores pedagógicos das escolas. Seria uma formação organizada em função das necessidades sentidas e identificadas pela escola, de acordo com as realidades, e não uma formação de pacotes avulsos em que os professores escolhem do cardápio, com critérios nem sempre inteligíveis.

Envolver (em parcerias e colaboração) as instituições de ensino superior/investigação com as escolas básicas e secundárias significa aproximar mais os saberes teórico e prático, envolver os professores em investigações colaborativas e encontrar terreno de aplicação participada e consciente de resultados de investigação<sup>3</sup>.

Estes aspectos a que aludimos sugerem que se encare a formação contínua com uma visão sistémica, em que os diferentes níveis e intervenientes se articulam tendo em vista finalidades mais amplas e convergentes para a melhoria da qualidade do sistema educativo. Tal perspectiva aqui apontada sugere a necessidade de definição de um **Programa Quadro para a Formação de Professores** em que as finalidades, os objectivos, os perfis de desempenho, os diferentes níveis de intervenção, as instituições e os actores implicados, as regras de funcionamento... tudo seja **articulado** para garantir elevados níveis de envolvimento das escolas e dos professores no sentido do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Um

Programa Quadro articula, ao mesmo tempo, as diferentes modalidades de formação e desenvolvimento profissional: Formação inicial, inserção profissional acompanhada, formação contínua, formação especializada, desempenho dos cargos de formadores nos diferentes níveis, avaliação do desempenho. A exigência de mudança, configurada com a identificação de uma nova natureza dos saberes básicos, representa, sem dúvida, um enorme desafio no sentido de um investimento quantitativo e qualitativo na **formação de professores** no sentido de concretizar a idéia de que nenhuma reforma se faz sem uma adequada formação de professores.

## Notas:

<sup>1</sup> Em Portugal, o ensino básico é composto por três ciclos num total de nove anos (mais um do que o ensino fundamental no Brasil; o ensino secundário é de três anos (tal como no Brasil).

<sup>2</sup> Um aspecto importante que deveria ser sinónimo de melhoria qualitativa foi a ainda recente passagem, em Portugal, a licenciatura, dos cursos de Educadores de infância e Professores de 1º Ciclo (implicou nomeadamente alterações à Lei de Bases).

<sup>3</sup> Por exemplo, a actual legislação portuguesa prevê licenças sabáticas a atribuir a professores do ensino básico e secundário, implicando a apresentação de um projecto e a supervisão desse projecto por parte de um investigador. Tratou-se de um salto qualitativo na legislação portuguesa.

## Referências bibliográficas

BOHEN, D.B. Strengthening Teaching through national Certification. *Educational Leadership*. 58 (8), p. 50-53, 2001.

CACHAPUZ, A.; SÁ-CHAVES, I.; PAIXÃO, F. *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Relatório do Estudo apresentado ao Conselho Nacional de Educação. Jun. 2002.

DECRETO-LEI nº 6/2001, *in* Diário da República-I Série-A, nº 15 de 18 de Janeiro. Lisboa: ME, 2001.

DIRECTRIZES CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC, 1998.

FEITO ALONSO, R. *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel, 2000.

LE BOTERF, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1997.

LEI DE DIRECTRIZES E BASES. Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO. COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS. Lisboa: Ministério da Educação (DEB), 2001.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS. 1º ciclo do Ensino Básico. 2. ed. Lisboa: Ministério da Educação (DEB), 1998.

- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, L. *A inteligência do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PAPERT, S. *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books Inc., 1980.
- PERRENOUD, D. Porquê construir competências a partir da escola? *Cadernos Criap*, Porto: ASA, 2001.
- POSTMAN & WEINGARTNER, C. *Teaching as a subversive activity*. Penguin Educ, 1981.
- SEGOVIA OLMO, F.; BELTRAN LLERA, J. *El aula inteligente*. Nuevo horizonte educativo. Madrid: Espasa, 1998.
- SULEMAN, F. As competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais. In: CARNEIRO, Roberto (org.). *O futuro da educação em Portugal: tendências e oportunidades*. Lisboa: ME, 2001.
- UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir*, Relatório Delors (org.). Porto: ASA, 1996.

# Memória impressa - enunciados em torno do magistério no Rio Grande do Sul (1950-1970): um *mesmo* sempre retorna

Beatriz Daudt Fischer

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.  
e-mail: beadf@poa.unisinos.br

## Resumo

Na história da educação brasileira, as forças antagonônicas ao *estabelecido* têm sido costuradas em redes de frágil poder, deixando-se seduzir pelo retorno ao *mesma*. O presente trabalho estuda discursos em torno do magistério entre 1950 e 1970, nas páginas de três importantes periódicos gaúchos. Os dados são retirados sempre do mês de outubro de cada ano, com exceção dos significativos anos de 1963 e 1964, quando passa a ser investigada a totalidade das edições publicadas. Neste recorte temporal, enunciados subjacentes às práticas discursivas, articuladas a diferentes redes de poder, permitem identificar três momentos específicos com características próprias. Percebem-se que forças contrárias ao estabelecido (lutas do magistério em favor de seus direitos) tentam emergir, mas em seguida não encontram condições de existência. Nestas circunstâncias, aquele antigo quadro - no qual sempre esteve traçada a pauta que *a mestra* deveria seguir - volta a tomar seu lugar de destaque. A moldura é restaurada, a imagem sofre pequenos retoques, mas com extremo cuidado, com a sutileza necessária a fim de garantir que o velho pareça novo. Ali, porém, bem visível, está *o mesma*.

## Palavras-chave

Docência; práticas discursivas; memória impressa.

## Abstract

In the history of Brazilian education, the contrary strengths related to those established have been made into networks of fragile power, allowing themselves to be seduced by the return to original concepts. The work in hand studies discourses related to teaching between 1950 and 1970, within the pages of three important periodicals published in Rio Grande do Sul. The data have always been taken from the month of October of each year with the exception of the significant years of 1963 and 1964 when the totality of publications began to be investigated. In this time clipping, statements subjacent to the discursive practices, articulated with different chains of power, permit the identification of three specific moments that have their own characteristics. Strengths contrary to those established (struggles of the teaching profession in favor of members) can be perceived as trying to emerge, but soon see that they cannot find conditions for their existence. In these circumstances, the old image within which were always laid out the guidelines for the teacher to follow, returns to take its place of distinction. The frame is restored, the image is slightly touched up, but with extreme care, with necessary subtlety in order to guarantee that the old image looks like the new one. However, quite visibly, the image is the same.

## Key words

Teaching; discursive practices; published memory.

Enunciados, sustentados por vigilantes redes "da ordem e do bem-estar social", encontram guarida em páginas impressas. Na história da educação brasileira, as forças que poderiam ser antagônicas ao *estabelecido* têm sido costuradas em redes de frágil poder, deixando-se seduzir pelo retorno ao *mesma*. Partindo do pressuposto de que todo regime de verdade está conectado com um sistema de poder que o produz e o sustenta (Foucault, 1995), o presente trabalho estuda discursos em torno do magistério gaúcho entre 1950 e 1970 do último século, desde as páginas de três importantes periódicos (Correio do Povo, Última Hora e Zero Hora)<sup>1</sup>. Tomando o mês de outubro como referência, a pesquisa busca enunciados subjacentes às práticas discursivas, identificando três momentos, detectados através de lentes teóricas que utilizam conceitos como enunciados e práticas discursivas articuladas a diferentes redes de poder<sup>2</sup>.

Em nome da *realidade dos fatos*, o poder da imprensa determina o que é preciso que seja dito, o que é preciso que seja acreditado, o que precisa ser feito. Toma lugar neste espaço um imenso discurso da ordem, uma espécie de ortodoxia. Os jornais não necessitam de argumentação derivada da ciência, já que falam em nome do *real*. As práticas discursivas cumprem aí uma função "socialmente útil e politicamente conservadora" (Foucault, 1993).

Nesta pesquisa, o primeiro momento situa-se aproximadamente entre 1950-1962, demarcando inicialmente um clima do pós-guerra, tempo de ingenuidade e empenho na "reconstrução do mundo". Os

periódicos revelam discursos encarando o magistério como sublime missão, as professoras, pessoas extraordinárias<sup>3</sup>. Aqui e ali, porém, notícias dão conta de uma realidade não tão sublime: denúncias de salários em atraso, de ajustes prometidos e eternamente adiados.

Na medida que os anos passam, há igualmente reportagens denunciando o descontentamento das professoras. Ao se aproximar a década de sessenta, vários fatos discursivos levam o leitor a imaginar que algumas rupturas estariam se processando. Movimentos em favor de maior justiça social se consolidam. Tudo isso se desdobra intensa e, às vezes anarquicamente, em especial ao longo do ano de 1963, vindo a provocar reações por parte das forças políticas de direita, gerando o golpe militar em março de 1964. Assim, o segundo momento destacado nesta pesquisa concentra-se em torno de algumas matérias publicadas nestes dois significativos anos. O terceiro momento, caracterizado por analistas políticos como "fase do máximo autoritarismo", apresenta-se permeado pelos acontecimentos discursivos publicados sob a vigilância de um superego editorial. Discursos governamentais voltam a homenagear as professoras, identificando o magistério como especial colaborador do processo desenvolvimentista. O magistério, em doses homeopáticas, insere-se neste clima: um eterno *mesmo* encontra aí terreno fértil para aflorar.

Propõe-se aqui uma leitura como se estivéssemos folheando aqueles jornais e deparando-nos, de quando em quando, com textos e demais matérias referentes ao

magistério de então. Assim, a década de cinqüenta fica registrada como um tempo bom de se viver: finalizada a guerra na Europa, a harmonia volta a reinar também no Brasil, com promessas de consolidação da democracia. Segundo os jornais da época, o magistério, encarado como uma sublime missão, tem nas mestras as pessoas responsáveis não só pelo preparo de futuros cidadãos para a pátria, mas também de futuros herdeiros para o céu. Não é difícil, entretanto, ir captando aqui e ali algumas notícias que dão conta de uma realidade nem tão sublime assim. Denúncias em torno de salários que atrasam, ou de ajustes eternamente prometidos e sempre adiados, formam um somatório de situações desfavoráveis para quem abraçou tal *missão*. Esta parte do cenário, entretanto, nem sempre aparece em destaque, já que o enredo trama textos paralelos, fazendo ressurgir sempre, com especial vigor, a exaltação à figura da professora frente à *sagrada missão do magistério*.

Discursos em torno da mestra lembram insistentemente que da professora depende o destino das gerações, a formação dos valores vitais, a construção do progresso moral e espiritual. Como se o futuro da humanidade estivesse inteiramente sob sua responsabilidade. Tais discursividades independem da posição que ocupam os sujeitos que *falam*. Todas guardam similaridades entre si. Exaustivo se tornaria trancrever os inúmeros adjetivos atribuídos à professora em seu dia *consagrado* - termo comumente usado para significar o dia 15 de outubro. De fato, a imensa maioria das homenagens são dedicadas às profes-

oras primárias, mas mesmo assim, como é de praxe, tudo está no masculino. Ali se diz que *o professor é abnegado, devotado, capaz, benemérito, digno obreiro, bondoso, diligente, resignado, amoroso, idealista, útil à comunidade, seneiro da cultura*. Também são lembradas as respectivas responsabilidades, na medida em que os discursos referem à *obra patriótica e redentora* que lhe compete exercer. As homenagens insistem em lembrar que tal atividade, *desinteressada, está a serviço da Família, da causa pública, da Pátria, da Humanidade, que é missão perene e silenciosa, que plasma gerações; é tarefa sagrada, sacerdotio, missão heróica. É arte e apostolado, é função oracular e consagração*. Este professor, entretanto, segundo os mesmos textos, *assume e/ou enfrenta desconforto, rudeza, monotonia e repetição no dia-a-dia, ásperas lutas e circunstâncias adversas, mas não esmorece, porque possui espírito sacerdotal, senso de responsabilidade e, por isso, pratica anônimos sacrifícios, diante da missão sublime, nem sempre recompensada materialmente*.

À primeira vista, as enunciações - impregnadas de um tom moralista, com nuances de apelo emocional - independem do tempo ou do meio em que aparecem. Mas só à primeira vista. Um mergulho mais profundo pode fazer com que se encontrem falas diferenciadas, que sempre estiveram lá e que não se vêem a não ser penetrando no interior do discurso e fazendo relações com instâncias extra-discursivas e respectivos micro-poderes. O tom de dissonância emite alguns acordes. É raro, mas existe. Como esse, por exemplo, par-



tindo de um simples leitor: "Para os grandes sempre há verba [...] seus elevados dispêndios estão garantidos [...] mas os pequenos..." E adiante, nesta longa carta, refere-se "às esperanças frustradas dos abnegados funcionários e do professorado" (Cartas do Leitor, CP, 24 out. 52, p. 4). Embora de forma tímida, professoras começam a insinuar protestos. Ao mesmo tempo em que o Secretário de Educação afirma "o Rio Grande se ufana destes beneméritos construtores da sua grandeza e da sua civilização", o mesmo jornal publica longa carta assinada por "uma professora primária inativa" solicitando que "nos últimos anos de suas vidas, se lhes fizesse justiça [...] É esta a paga que teremos do poder público após mais de 35 anos de serviço!" (CP, 20 out. 53, p. 4)<sup>4</sup>.

Alguns editoriais ao longo dos anos também denunciam a remuneração injusta dos professores. Em contrapartida, porém, outros discursos, em especial dos representantes do Estado, aparecem exortando o devotamento dos mestres: "Tenho me emocionado por causa de vossos anônimos sacrifícios em difíceis e inóspitas regiões [...] pela consciência que tendes de vosso dever [...]" (Secretário Vieira da Cunha, CP, 15 out. 55, p. 10). Utilizando-se de uma estratégia discursiva indireta, procura tocar no âmbito moral, dividindo o mundo entre bons e maus:

Sei que alguns há que são desiduosos no cumprimento do dever, desiludem a comunidade a que servem e comprometem os fundamentos da própria democracia. Mas por outro lado, tais e tantos são os méritos da maioria do nosso professorado que os pecados desses poucos traidores

de sua nobre missão são como aquelas manchas que existem no sol. Tão grande é o fulgor e o brilho de sua luz que as manchas não aparecem. Assim também brilham e refulgem, professores e professoras, as virtudes dos que cumprem com o seu dever.

No somatório dos demais acontecimentos noticiados, porém, constatam-se que novas práticas dizem da perda de ingenuidade. Notícias na imprensa afirmam ser *extenso e fundamentado* o memorial entregue ao governador, contendo *manifestações da classe, que o Sr. Secretário considera justas as aspirações do magistério e que assegura envidar todos os esforços, etc, etc.* (CP, 25 out. 55, p. 10). Pagar de acordo com as "condições possíveis" ao Estado, eis o discurso comumente encontrado, propondo o reconhecimento simbólico, como se magistério não fosse profissão, mas uma atividade diferente, cuja recompensa "não é deste mundo".

Em outubro dos anos imediatamente seguintes aparecem aqui e ali textos de nuance mais crítica, como se o professorado aos poucos estivesse acordando para uma consciência mais profissional. Antigas práticas ressurgem, porém, quer venerando antigas mestras "que deram suas vidas pelos pequeninos", quer escolhendo La Salle, como patrono do magistério gaúcho. De fato, na trama de poderes e saberes que ali se entrecruzam, só um tipo com tal filosofia teria possibilidade de emergir como modelo, um tipo que defende a sublimação da vida através de pequenos atos do cotidiano, na convicção de que a humildade e o anonimato acumulam créditos para a vida eterna<sup>5</sup>. Talvez fosse interessante citar aqui

que, conforme documentos investigados por Foucault (1998, p. 120), La Salle, em seu *Tratado sobre as Obrigações dos Irmãos das Escolas Cristãs*, escreve um hino às “pequenas coisas”, fazendo com que a mística do cotidiano se associe à “disciplina do minúsculo”. Assim, conforme se viu e se verá, enunciados da servidão voluntária e da virtude da humildade estiveram e estarão sempre presentes<sup>6</sup>.

Na medida em que se aproxima a década de 60, entretanto, percebe-se que os discursos em geral tomam uma direção mais contestadora. Com a alternância do poder (em 1959 assume como governador o senhor Leonel Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro) propõe-se para o Rio Grande do Sul, uma educação de base para todos<sup>7</sup>. Em outubro de 60, o Centro de Professores envia à Assembléia Legislativa um longo memorial, pleiteando aumento de salário, arrolando justificativas e acrescentando estarem as professoras “confiantes na grande estima que V. Exa. devota ao magistério...”. O governo do Estado, porém, propõe oferecer um churrasco em homenagem aos professores.

Aos poucos, fatos discursivos parecem anunciar que algumas rupturas se desencadeiam, insinuando a consolidação de profundas transformações na sociedade brasileira. No interior da Secretaria de Educação surge uma proposta de vanguarda: a Divisão de Cultura patrocina o espetáculo *Eles não usam black tie*, na sala do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos (CP, 12 out. 60, p. 10). Ora, tanto o conteúdo da peça, como o local escolhido, indica a existência de um pensamento progressista por parte dos em-

preendedores de tal iniciativa. Tal evento foge completamente das práticas que até então vinham sendo desenvolvidas por ocasião da semana do professor. Insinuam-se igualmente gestos de vanguarda: “Professôr comemora seu dia lutando por melhor salário” (UH, 15 out. 60, p. 9).

O país passa a viver um clima tenso. A Igreja católica, por meio de sua ala mais conservadora, se manifesta: “Bispos brasileiros, em conferência, denunciam perigosa infiltração comunista no meio rural”. Qualquer descompasso recebe o significado de ameaça à *harmonia* que se inventou sempre existir: “Adverte o Presidente da República: Os inconformados querem dividir a Pátria” (CP, 10 out. 61, contra capa). Especial destaque neste momento recebem as campanhas de alfabetização de adultos, tendo em Paulo Freire um notável inspirador. Algumas iniciativas em favor dos “oprimidos” começam a tomar fôlego, às vezes um tanto anarquicamente - em especial ao longo do ano de 1963 - vindo a provocar reações por parte das forças políticas de direita. Jornais começam a acusar manifestos contra “ideologias de esquerda que se vem infiltrando nos meios estudantis”. Surgem igualmente acusações sobre possível militância esquerdista por parte do Ministro da Educação, Paulo de Tarso e, por extensão, João Goulart.

Em 1963, Ildo Meneguetti, eleito governador representando as elites conservadoras, convida para “a pasta da educação” alguém que revela não possuir filiação partidária: pela primeira vez em nosso estado, uma mulher e professora, a senhora Zilá Totta, assume a Secretaria de Educação e

Cultura. A rápida passagem desta professora pelo governo faz parecer que existem, no momento, condições para se desencadear práticas de vanguarda<sup>8</sup>. Em setembro daquele ano, acontece a primeira greve de professores: "Pela primeira vez em sua história, o professorado do Rio Grande do Sul foi à praça pública reclamar por seus direitos" (UH, 11 set. 63, p. 3).

Indubitavelmente, no ano de 1963 a correlação de forças entre diferentes instâncias de poder encontra um terreno fértil para sua demarcação. A Secretaria de Educação, por exemplo, revela uma tendência progressista ao instalar cinquenta círculos de Cultura em Porto Alegre (CP, 10 out. 63, p. 6). Naquele instante, a professora Zilah – por sua personalidade, filosofia e ação – parece incorporar a síntese do magistério de então. Seu discurso ("A educação é uma obra de todos e por ela, e em torno dela, devemos unir nossas forças, objetivos e crenças" [CP, 30 out. 63, p. 11]) caracteriza-se por um fundo humanista. Deixa explícito que é a favor da justiça social e defende, mais de uma vez, a importância da escola se integrar na comunidade. Mas, com a mesma veemência, insiste em se manter apartidária. Desde os primeiros momentos evidencia abertura ao diálogo e à participação: "[...] a Secretaria de Educação e Cultura não será administrada por mim, mas pelo Magistério". Atos e palavras simbolizam em parte a razão de sua brevidade no cargo: o eterno discurso da falta de condições para o pagamento ressurgiu da Secretaria da Fazenda, gerando protestos por parte do magistério: "Estamos dispostos a ir à greve se tal medida for necessária" (CP, 4 out. 63,

p. 10). Dias depois: "[...] o limite até o qual o professorado pode suportar [...] está prestes a ser ultrapassado" (UH, 9 nov. 63, p. 7).

É alto verão e greves se desencadeiam pelo país afora. O governo do Estado decide empregar recursos administrativos para reverter a rebeldia dos professores. Mas o efeito é inverso: na assembléia para discutir o ultimato do senhor governador "em certo momento, foi necessária a enérgica intervenção da Mesa para impedir que os professores - e principalmente as professoras - mais exaltados improvisassem uma marcha de protesto ao Palácio Piratini (UH, 7 jan. 64, p. 5) [não grifado no original]. As professoras, aquelas cândidas mocinhas e senhoras, tão exaltadas em versos e prosas, agora decidem tomar posição. Ao longo desses acontecimentos, também se processa a *Crise Zilah Totta* (UH, 3 jan. 64, p. 1), que toma posição em favor dos seus colegas: Zilah, que havia introduzido a prática participativa na administração, Zilah que defendera o direito dos contratados, Zilah, que havia reforçado a integração escola-comunidade, Zilah que ordenara "blitz contra analfabetismo, baseadas no Método Paulo Freire" (UH, 18 dez. 63, p. 7) seria demitida.

Decididamente o momento provoca reações tão inéditas por parte das mestras a ponto de se tornarem manchetes: "De nada adiantam as palavras do Governo. O magistério sofre e quer atos. Greve geral das professoras primárias foi deliberada [...] em assembléia geral da classe" (UH, 5 mar. 64, capa e p. 3). Ariosto Jaeger, tendo assumido o cargo de Secretário de Educação, afirma que o magistério está servindo de mas-

sa de manobra para maiorias extremistas. Mas os professores reagem: "A nossa luta vai continuar". Talvez seja esta a diferença maior entre tudo o que esteja sendo considerado ousadia neste instante: professores primários - melhor dizendo mulheres professoras - decidirem por greve! Algo realmente revolucionário se anunciava. Quanto tempo duraria a ilusão de possuir a força do mundo? Quantos dias se dormiria ainda com a esperança de acordar e encontrar espaço para a esperada transformação não só das condições do professorado, mas da sociedade como um todo?

Pois nos dias que se seguem: "[...] foram denunciadas substituições de professoras..." (UH, 20 mar. 64, p. 3). E denúncias do tipo: "[...] professoras que participaram da recente greve da classe estão sofrendo pressões por parte das diretoras de escolas" (UH, 25 mar. 64, p. 11). Ainda assim, na semana que antecede a deflagração do golpe militar, Porto Alegre tem o privilégio de receber, pela segunda vez, aquele que mais tarde viria a ser considerado um dos principais pensadores do campo da educação no final do século XX, Paulo Freire<sup>9</sup>.

Naqueles dias o chamamento aos brasileiros, diante de um país que grita por mudanças estruturais, constitui-se como um enunciado de forte repercussão na sociedade; enunciado este que advém das mais variadas vozes, com posições radicalmente opostas e amparadas por forças claramente antagonicas em seus interesses, nos mais variados recantos do país. Os discursos nas páginas da imprensa permitem que se *leia* uma sociedade com condições de

possibilidade para fazer emergir práticas de emancipação.

Mero sonho de verão. Em seguida acontece o golpe militar. E, embora a ingenuidade dos primeiros dias ainda permitisse algumas ilusões em *resistir*<sup>10</sup>, logo todos se deparariam com outras manchetes: "Suspensos direitos políticos de 34 pessoas [entre elas dois professores, cujos nomes não haviam sido citados]" (ZH, 8 maio 64, p. 10). E, daí por diante, as manchetes são aquelas que alguns ainda temos presente em nossas memórias, como por exemplo: "Castelo Branco decreta fim da UNE" (ZH, 4 jul. 64, capa), "[...] promessa de que os líderes da greve não seriam punidos não foi cumprida" (ZH, 2 out. 64, p. 5), "Governo usará a Lei de Segurança Nacional para punir agitadores" (CP, 7 out. 64, capa). Mais do que nunca as tradicionais práticas discursivas e não discursivas voltam a se instalar ("romaria ao túmulo da professora Anfilóquia..." [CP, 7 out. 64, p. 9]). Retornam igualmente conclamações ao trabalho missionário: "[...] Prossegue, professor, em tua missão e que o Mestre Eterno fortifique teu pensamento e tua ação" (CP, 15 out. 64, p. 18). Ressurgem com vigor as saudações às mestras em nome do Estado, e dos demais interessados em saudá-las "invocando a Deus para que possamos todos, Magistério e Administradores [...] encontrar forças para prosseguir na orientação segura em nossa tarefa de EDUCAR" (15 out. 64, capa).

Como já aludido, nos primeiros tempos, o golpe militar encontra certa resistência por parte de alguns grupos, os quais imaginam possuir forças para levar adiante antigos projetos, ousadas alternativas,

em favor de uma sociedade com maior justiça social. Nominados como “agitadores”, eles têm suas práticas abortadas, às vezes de forma violenta<sup>11</sup>. Como afirma Foucault (1993), não se escapa nunca do poder. Ele sempre “já está lá” e ajuda a constituir até mesmo aquilo ao qual ele tenta se opor. Assim, também, ele só é acionado drasticamente nos momentos de sua fragilidade. Ou seja, na medida em que cresce o enfrentamento entre as partes – como o ocorrido no início dos anos 60, e em especial nos anos de 1963 e 1964 – mais vigorosa a explicitação da autoridade constituída, no caso o Estado, que passa a valer-se do uso da força explícita como último recurso para legitimar-se.

Por meio das páginas folheadas ao longo desse período, é possível perceber que as redes de poder que em anos imediatamente anteriores fizeram emergir forças contrárias ao estabelecido (como é o caso de lutas explícitas do magistério em favor de seus direitos) agora não encontram condições de existência. De fato, tais forças sempre lutaram com dificuldades, tendo que administrar não só as poderosas práticas de uma sociedade autoritária, como também as lutas internas, pelo poder, no seio de suas próprias agremiações. E, nestas circunstâncias, aquele antigo quadro – onde sempre esteve traçada a *pauta que a mestra deveria seguir* – volta a tomar seu lugar de destaque. Aproximando-se a década de 1970, reformas amparadas pelo tecnicismo aos poucos, vão-se consolidando, jogos de poder valendo-se de sutil sedução. Ou seja, a moldura é restaurada, a imagem sofre pequenos retoques, mas com extremo cuida-

do, com a sutileza necessária a fim de garantir que o velho pareça novo. Ali, porém, bem visível, está *o mesma*. Tanto continua mantida a proliferação de discursos anunciando que o sistema de ensino se encaminha para solução, quanto se alimenta dispositivos do senso comum proclamando que a professora precisa ser valorizada. Manter enunciados em torno dessas *verdades* significa colaborar na constituição do conhecimento necessário para que a ordem social vigente não sofra radicais alterações. De fato, quase nada muda.

Em síntese, este mergulho num tempo de curta, porém significativa duração, inspira-nos a reafirmar: nesta “existência acumulada de discursos” (Foucault, 1987), o que aqui se configura são lampejos, meras manifestações, de um universo autoritário e conservador, cujas intenções, embora nem sempre concretizadas com sucesso, têm se perpetuado ao longo de décadas. Muito mais do que adotar uma postura linear de análise, o que aqui se quis foi conhecer o universo discursivo que ajudou a constituir a professora dessa época. Ao mesmo tempo, buscou-se encontrar possíveis traços que anunciassem rupturas nas relações de poder em que essa profissional estivesse imbricada, em especial enquanto categoria profissional. Na trama de relações em luta, até mesmo intenções e desejos podem vir a se constituir em forças poderosas que, aqui e ali, encontram condições de possibilidade para travestir-se em práticas que inibem diferenças. E, ainda que encontrem algum obstáculo, tais forças descobrem novas e sutis estratégias para lá se impor e lá permanecer. A eficácia des-

sa trama do poder está justamente na capacidade de expandir-se por pontos múltiplos, valendo-se de condições férteis que encontra pelo caminho, desdobrando-se continuamente em formas renovadas. Ao longo das páginas analisadas, a superfície discursiva permitiu maior visibilidade de práticas inibidoras do que de ações dissonantes. No entanto é preciso lembrar, o fato de ter constatado a onipresença de enunciados de dimensão autoritária não anula a possibilidade de que, em “camadas sedimentares diversas” (Foucault, 1987), estejam sendo geradas futuras irrupções.

## Notas:

<sup>1</sup> Daqui em diante identificados respectivamente como CP, UH e ZH.

<sup>2</sup> O material de análise refere-se às edições do mês de outubro de cada ano por ser esse o mês em que há maior número de referências acerca do magistério, em virtude da comemoração do Dia do Professor. Uma exceção foi feita: nos anos de 1963 e 1964, por tratar-se de período que exigiu maior aprofundamento, foram consultadas edições dos demais meses.

<sup>3</sup> Na maioria das vezes o termo utilizado aqui será no feminino, embora os textos da época insistam no contrário.

<sup>4</sup> As citações foram mantidas em suas grafias de origem.

<sup>5</sup> Para La Salle entre as qualidades do bom educador está “um devotamento a toda prova, que não procura senão a glória de Deus e o bem dos meninos” (*Revista do Ensino*, outubro 1958, p. 54).

<sup>6</sup> “[...] conto convosco [professores] para a realização de uma grande tarefa. Tarefa que não precisa ter história. Que seja tecida de versos anônimos. Mas que engrandeça o país [...]” (Secretário de Educação do Estado, *Revista do Ensino*, mar. 1956, p. 2).

<sup>7</sup> No campo educacional, em termos quantitativos a gestão de Leonel Brizola (1959-1962) se destaca: o quadro de professores primários estaduais, por

exemplo, passa de 8.785 em 1958, para 21.156 em 1961.

<sup>8</sup> Entre as matérias jornalísticas pode-se ler: “[...] o Programa de Cultura Popular constitui a principal meta da administração da SEC/RS” (CP, 9/763, p. 4), a qual ao longo dos próximos meses leva em frente “uma importante experiência no campo da alfabetização popular. Em doze locais, onde reúnem operários, domésticas, marginais e desempregados, num total de 300 alunos adultos, estas jovens (moças voluntárias) criaram um novo método de ensino, baseado no sistema Paulo Freire” (CP, 21 dez. 63, p. 3).

<sup>9</sup> “A hora é de definições. Este é um período de transição, de crise, em que velhas tarefas, velhas posições, procuram resistir, enquanto emergem novas tarefas e novas posições, procurando se afirmar, disse o sociólogo Paulo Freire, em palestra que dirigiu à cerca de mil pessoas, ontem à noite, no salão de Atos da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [...]. Em outro tópico de seu pronunciamento, o prof. Paulo Freire fez uma apreciação em torno das forças políticas atuantes no Brasil, definindo o *reacionário* como aquele que se considera dono da verdade, do processo histórico e ausente do trabalho de democratização do país. [...] Após esclarecer sua opção política, frisando ser cristão-católico de esquerda e pedindo a outros cristãos-católicos ibadianos que não interfiram em sua opção política, o professor Paulo Freire dirigiu apelo para que todos atuem, não sejam omissos. E frisou: ‘particularmente nós aqui reunidos que provavelmente compomos 1% dos brasileiros que atingem a Universidade e que estamos em débito com o povo’ (UH, 25 mar. 64, p. 14).

<sup>10</sup> “[...] várias manifestações contra o golpe militar de 31 de março [...] o Comando de Revindicações do Magistério do Estado que participou da última greve vitoriosa da classe [...] instalou sua sede, ontem, pela manhã, no 1º andar da Prefeitura Municipal [...] [convocando] todos os professores a se manterem fiéis à Constituição e às reformas reclamadas pelo Presidente da República” (UH, 2 abr. 64, p. 15).

<sup>11</sup> Com referência a estas mesmas fontes, enunciados (dispersos e não completamente visíveis) são analisados, relacionados com o campo extradiscursivo, em outro estudo (Fischer, 1999).

## Referências bibliográficas

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Porto Alegre, 1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993. Vol. 1: A vontade de saber.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

## Periódicos consultados

REVISTA DO ENSINO, Porto Alegre, outubro 1958.

CORREIO DO POVO, Porto Alegre, 1950-1970.

ÚLTIMA HORA, Porto Alegre, 1950-1964.

ZERO HORA, Porto Alegre, 1964-1970.

# A política educacional e os professores da escola pública rio-grandense na Primeira República

Berenice Corsetti

Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/  
UNISINOS, São Leopoldo, RS. Mestre em História, Doutora  
em Educação.  
e-mail: berenice@poa.unisinos.br

## Resumo

O artigo busca contribuir para a compreensão dos elementos que caracterizaram a escola pública do Rio Grande do Sul, no primeiro período republicano, abordando os professores e sua situação a partir das determinações da política republicana para o setor da educação gaúcha. Para a caracterização do professor público gaúcho, à época, tratamos de sua origem social, de sua situação funcional e salarial, do nível de sua formação e de seu preparo didático-pedagógico. Esses elementos possibilitam, ainda que parcialmente, a percepção do papel desenvolvido pelos docentes, para a modernização capitalista do Estado gaúcho.

## Palavras-chave

Política educacional; escola pública; professores.

## Abstract

The article in hand seeks to contribute to the understanding of the elements that define the government school in Rio Grande Do Sul in the First Republican Period, presenting the teachers, and their situation, as from the determinations of the Republican policies for education in Rio Grande do Sul. For the definition of the government school teacher, at that time, their social origin, status and salary, as well as their education, and didactical-pedagogical skills have been taken into consideration. These elements allow, even though partially, the perception of the role played by the Teaching Body in the Capitalist Modernization of the state of Rio Grande do Sul.

## Key Words

Educational policy; government schools; teachers.



## Introdução

Ao longo da Primeira República, o Rio Grande do Sul vivenciou um processo político peculiar, caracterizado pela hegemonia político-partidária do Partido Republicano Rio-Grandense, que passou a implementar um projeto de modernização conservadora cujo objetivo fundamental era a consolidação do sistema capitalista no Estado. Nesse contexto, os dirigentes republicanos de orientação positivista definiram uma política que culminou numa organização do setor educacional na qual a escola pública foi estruturada de acordo com o projeto modernizador antes referido. O controle estabelecido sobre a escola pública evidenciou o caráter autoritário e centralizador que marcou o Estado gaúcho à época. A análise da escola pública rio-grandense possibilita perceber a ampliação da ação do Estado no plano educacional, para o que o controle dos sujeitos do processo educativo foi feito de modo a viabilizar a consecução das intenções dos dirigentes positivistas.

Neste artigo pretendemos contribuir para a compreensão dos elementos que caracterizaram a escola pública do Rio Grande do Sul, no primeiro período republicano. A intenção que nos guia é possibilitar a compreensão da escola “por dentro”, por meio de seus sujeitos, neste momento abordando os professores e sua situação com base nas determinações da política republicana para o setor da educação gaúcha.

Para a caracterização do professor público gaúcho na época que estamos estudando faz-se necessário tratar de diver-

sos aspectos, dentre os quais, em função das limitações estabelecidas pelas dimensões deste artigo, estaremos apenas tratando de sua origem social, de sua situação funcional e salarial e do nível de sua formação e de seu preparo didático-pedagógico. Esses elementos possibilitam, ainda que parcialmente, a percepção do papel desenvolvido, para a modernização capitalista do Estado gaúcho, por essa categoria profissional considerada, pelos dirigentes republicanos, como os responsáveis pela mais nobre missão a ser desenvolvida para o engrandecimento do Rio Grande.

### 1. A caracterização social do professor gaúcho.

A tentativa de caracterizar socialmente o professorado rio-grandense, na primeira fase republicana, demanda a recuperação do surgimento e expansão, na segunda metade do século XIX, das camadas médias urbanas, fenômeno social relacionado com o avanço da urbanização que marcou não só a história brasileira do período, como também a gaúcha.

No caso rio-grandense, desde meados do século passado, processava-se a ampliação dos setores médios, fenômeno ligado tanto à imigração como à urbanização, bem como ao desenvolvimento comercial. Esse novo segmento social vinculava-se às profissões liberais, ao sistema bancário, à estruturação dos serviços públicos e ao pequeno comércio e indústria, caracterizando-se assim como um componente social novo inclusive em termos políticos, em função de seu desligamento da camada

senhorial da campanha que dominava o Rio Grande.

A estruturação dos serviços públicos e sua organização estabelecida pelos dirigentes republicanos na Primeira República ampliou as oportunidades de serviços. De maneira especial, a expansão do ensino tornou necessária uma quantidade bem maior de professores. Este, aliás, constituiu-se num dos problemas para os dirigentes educacionais republicanos enfrentado ao longo de todo o período, tanto sob o ponto de vista do atendimento à demanda por escolas públicas, como em relação à formação específica desses novos profissionais.

Enquanto nas áreas urbanas de maior concentração de população e de serviços, como Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas, o quadro social mais complexo percebido no início da República nos apontou os professores como elementos relacionados com a ampliação dos serviços públicos, basicamente o da educação, nas zonas coloniais o surgimento dos professores das aulas públicas vinculou-se, segundo tudo parece indicar, ao processo ocorrido nessas regiões no período que investigamos, relacionado com a insuficiência das terras para o sustento das famílias que tendiam a crescer com o tempo.

A divisão das terras por herança e os altos preços dos lotes provocou, por um lado, o deslocamento de descendentes de imigrantes italianos para o oeste do Paraná e de Santa Catarina, de forma espontânea, em busca de preços mais vantajosos e de terras de maior qualidade, em áreas abertas à colonização. Por outro lado, uma parcela dessa população passou a se dedicar

a outras atividades que não as vinculadas com o trato da terra, como foi o caso dos professores dessas regiões<sup>1</sup>.

Essa situação pode ser bem caracterizada em relação à região de colonização italiana. No caso das colônias de origem alemã, a situação não foi muito diferente. Como apontou Jean Roche, a agricultura dos colonos alemães, que teve caráter pioneiro, após ter feito recuar a floresta esgotou o solo, obrigando os colonos das gerações seguintes a emigrar para novas zonas ou a buscar os centros urbanos. Segundo esse autor, na região das velhas colônias a perda de população ativa foi tão regular quanto importante<sup>2</sup>.

Nos documentos da época relacionados ao quadro das escolas públicas por regiões escolares, encontramos informações que indicaram que os professores gaúchos foram provenientes do processo que apontamos, de formação das camadas médias urbanas e da imigração. Essas fontes históricas trouxeram informações importantes, que nos possibilitaram a percepção de algumas características da constituição da categoria profissional dos professores públicos, já que registraram o nome do professor, o tipo de escola que lecionava e sua localização<sup>3</sup>.

O primeiro dado a considerar é o relativo a municípios como Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas, onde a formação histórica oportunizou a presença, entre os professores listados, de descendentes de imigrantes alemães e inclusive italianos, ao lado de descendentes de portugueses que povoaram a região. Nomes como dos professores Lourenço von Langendonck, Beatriz

Hameister, Leopolda von Barnewitz, Alice Lindstron, Maria Josefina Becker, Ilda Algayer, entre outros de nítida origem alemã, estão presentes ao lado de outros de origem claramente portuguesa, como é o caso dos nomes dos professores João de Azevedo Barbosa, Joaquim Ribeiro Lousada Junior, Acácia Ribeiro Gama, Antero Gonçalves de Almeida, Carlos Rodrigues da Silva, Marinha Pinto de Noronha, entre tantos outros exemplos que poderiam ser incluídos nessa direção<sup>4</sup>.

Nas regiões coloniais, o quadro das escolas públicas é, também, bastante indicativo. Na 2ª e 3ª regiões escolares, da qual faziam parte localidades da zona colonial alemã e italiana, como São Leopoldo, Taquara, Montenegro, Bento Gonçalves, Caxias, Garibaldi e Antônio Prado, entre outros, estão relacionados nomes de professores que evidenciam que parte dos descendentes dos imigrantes alemães e italianos migravam para atividades terciárias, gradativamente se inserindo num mercado de trabalho não-manual. Como exemplo, podemos indicar os casos dos professores Gertrudes Wickert, Olinda Boeckel, Adolphina Josephina Diefenthaler, Frederico Chr. Fenterseifer, Jacob Jaeger, Maria Dorothea Müller, Germano Kessler, entre outros presentes nas indicações relativas às cidades de origem alemã. No caso das cidades de origem italiana, podemos encontrar nomes como Attilio Piletti, Alfredo Aveline, Abel Piccoli, Antônio Martinelli, Ângelo Chiamulero, João Deboni, Luiz Facchin, Jacintho Targa, Luiza Morelli, Josephina Corsetti, Magdalena Meneguzzo, Marcos Martini, entre outros, também indicativos do

deslocamento de descendentes de imigrantes italianos para as atividades de serviços<sup>5</sup>.

Nos municípios da região da campanha, os registros encontrados indicam a predominância de pessoal de origem portuguesa e espanhola, como apontam os nomes dos professores Anna Euphrosina de Borba e Almeida, Amélia Resende Ferreira, Maria Josephina Nunes de Camargo, Aspásia Adélia Gonçalves de Almeida, João Rodrigues Pereira, José Pedro Garcia, José Maria d'Ávila Garcia, entre outros<sup>6</sup>.

Configurou-se, assim, uma categoria profissional típica desses tempos de transição, cuja inserção social apontou para a constituição de segmentos médios urbanos e rurais relacionados com a maior complexidade da sociedade rio-grandense no período que estamos analisando. Todavia, essa nova categoria profissional não se constituiu de forma homogênea, já que, nos centros urbanos mais importantes, as oportunidades de empregos melhor remunerados era uma realidade que podemos constatar através das fontes de época. Essa situação teve repercussões claras no caso dos docentes das escolas públicas, situação que estaremos analisando a seguir.

## 2. As condições salariais

A indicação de que as condições salariais e de trabalho do magistério público do Rio Grande do Sul foram precárias, ao longo de todo o primeiro período republicano, pode ser feita através da documentação da época<sup>7</sup>. No entanto, mais do que a constatação, interessa-nos esclarecer a lógica que perpassou a atuação política dos

dirigentes republicanos que, em paralelo a um discurso que denunciava sistematicamente a insuficiência gritante dos honorários pagos aos professores, mantiveram a categoria docente como uma das mais aviltadas dentro o funcionalismo público. Essa questão merece uma maior precisão, dada a importância conferida, também em nível do discurso republicano, para o ensino primário, já nesses tempos considerado “prioridade política” governamental.

No contexto dos estudos que antecederam a primeira reforma educacional do Rio Grande do Sul, concretizada em 1897, o Diretor Geral Interino da Instrução Pública, J.P. Henrique Duplan, apresentou algumas considerações que desejamos reproduzir, quando defendeu a classificação das aulas públicas em entrâncias, as quais estavam relacionadas com a fixação dos vencimentos dos professores, que passariam a receber de acordo com a entrância de sua cadeira. Afirmou o Diretor que essa proposta fundamentava-se no estado precário em que se achava o professorado que, de tão mal pago, sofria privações de toda a sorte.

Alertou o Diretor que os porteiros e mesmo alguns contínuos das repartições públicas recebiam honorários maiores que o dos professores públicos e, enquanto os demais funcionários públicos haviam tido, de 1890 a 1893, aumentos em seus salários, o mesmo não ocorrera com os professores, num quadro conjuntural de alta sempre crescente dos gêneros de primeira necessidade.

Interessa-nos ressaltar que as considerações desse dirigente educacional foram feitas em 1893. No ano seguinte, o então

Diretor Geral da Instrução Pública, João Abbott, reafirmou o alerta do seu antecessor, colocando que os professores estavam sendo mesquinamente retribuídos, a ponto de sofrerem privações de toda a sorte, numa época em que tudo encarecia, desde os produtos importados até os nacionais de primeira e absoluta necessidade. Recomendou, então, que o governo concedesse, de maneira provisória enquanto não fosse concluída a reforma geral que deveria tratar de remediar o mal, uma porcentagem sobre os vencimentos dos professores, a título de gratificação<sup>8</sup>.

Essa sugestão foi concretizada em 1905, quando foi concedido um aumento de 20% sobre os vencimentos dos professores pertencentes ao quadro efetivo do magistério público<sup>9</sup>. O reajuste não atingiu os professores interinos, predominantes nas áreas rurais. Mesmo com essa medida, os documentos de época continuam a apontar o problema salarial como uma questão a ser resolvida. Até 1930, encontramos nos relatórios educacionais referências à necessidade de retribuir mais adequadamente os professores públicos.

A situação que apontamos teve diversos desdobramentos, como, por exemplo, a queda na demanda pela matrícula na Escola Normal, por parte de candidatos do sexo masculino. Em 1894, apenas 28 dos que ingressaram na instituição eram homens, enquanto as mulheres atingiram o número de 91. Sobre esse assunto, João Abbott afirmou que a situação tinha sua razão de ser em função do fato de serem os professores mal remunerados, não oferecendo a profissão as vantagens que era

de esperar. Entretanto o ensino, segundo o Diretor, era sólido e, apesar de ser a Escola um estabelecimento de ensino especial, os alunos saíam bem preparados para outros trabalhos, freqüentemente respondendo a concursos para diversos empregos públicos, sendo raro encontrar-se uma repartição que não contasse com um normalista no número de seus empregados. Eram normalistas, igualmente, a maior parte dos diretores e professores dos colégios particulares da capital e de outros lugares do Estado. Se os proventos do magistério público oferecessem vantagem, eles não iriam exercer o magistério particular e outros empregos<sup>10</sup>.

A organização do ensino gaúcho, como já tivemos oportunidade de esclarecer, classificou as escolas primárias por entrâncias. Dessa classificação decorreu uma diferença salarial entre os professores. Na lógica governamental, essa diferença se devia ao fato de que os ônus materiais da vida estavam na razão direta da importância e do desenvolvimento da região.

Tivemos, assim, a priorização, em termos salariais, das escolas das principais áreas urbanas do Estado, ficando com os menores salários os professores que atuavam nas áreas mais afastadas e situadas nas zonas rurais. O critério é questionável, mas é também indicador da diferenciação feita, em termos da retribuição ao trabalho docente, pelos dirigentes republicanos. Em todo caso, essa situação pode ter servido para cooptar politicamente o professorado das cidades maiores, estabelecendo um padrão salarial que o favorecia, em detrimento dos professores rurais. Sabemos o

quanto foi importante, para a consolidação do poder republicano no Rio Grande, a atração, para sua base de apoio, dos segmentos médios que apresentavam um processo de expansão sobretudo nas cidades, em função de um maior desenvolvimento das atividades terciárias.

O critério de vinculação dos salários à entrância da escola onde trabalhava o professor só foi alterado no final do período quando, reconhecendo que o critério local promovia vantagens injustificadas aos professores da Capital, Rio Grande e Pelotas, onde em regra os professores dispunham de maior conforto e vida menos dispendiosa em relação ao interior do Estado e sobretudo nas regiões mais afastadas da fronteira, Protásio Alves passou a relacionar os salários dos professores à freqüência do colégio, segundo ele expressivo da dedicação ou mérito do corpo docente. Assim, o colégio cuja freqüência fosse superior a 400 alunos seria de 3ª entrância, entre 300 e 400 seria de 2ª e entre 200 e 300 seria de 1ª, tendo, os primeiros, oito docentes no quadro, os segundos, seis e os últimos cinco<sup>11</sup>.

Essa mudança todavia não alterou o problema salarial crônico, que se arrastou por toda a Primeira República. Para uma percepção mais concreta da situação, vamos analisar a questão a partir da tabela apresentada em anexo ao final do texto<sup>12</sup>.

A primeira observação que podemos realizar é que há uma hierarquia salarial que acompanha a lógica do poder estabelecido no Estado. Os cargos de presidente e secretário de Estado têm a devida retribuição em termos pecuniários relacionada

com a importância na estrutura pública, enquanto os funcionários mais simples têm também seu salário adequado à posição subalterna que ocupavam. Algumas especificidades, todavia, podem ser percebidas, se seguirmos a evolução salarial de alguns cargos e relacionarmos alguns dos cargos entre si.

Nesse sentido, podemos observar que o cargo mais elevado, o de presidente do Estado, não foi o que mais cresceu, tendo sofrido um acréscimo de pouco mais do que o dobro, no período. Já o cargo de secretário foi multiplicado por três, na mesma fase. O cargo de inspetor/diretor geral da Instrução Pública, mesmo não tendo existido por todo o tempo considerado, teve, em seu vencimento, o reconhecimento da importância hierárquica de que estava inserido, também crescendo triplamente nos anos que consideramos.

No campo educacional, os cargos relacionados com a inspeção escolar sofreram alterações ao longo do tempo. Os inspetores regionais, enquanto as regiões escolares foram, de acordo com a legislação complementar ao regulamento da Instrução Pública de 1897, apenas sete, os salários foram elevados. Basta verificarmos que, nesse ano, o salário de um inspetor regional se aproximava do de inspetor geral, ou seja, nos valores de 7:200\$000 e 8:000\$000, respectivamente. Porém, na medida em que o ensino foi sofrendo o processo de expansão que apontamos no segundo capítulo deste trabalho, o governo tratou de ampliar as atribuições (desempenhadas gratuitamente) pelos conselhos distritais (depois conselhos escolares e, fi-

nalmente, delegacias escolares), restringindo as funções dos inspetores escolares através do processo que também esclarecemos anteriormente, estabelecendo valores salariais bem menores aos dos primeiros inspetores regionais, ao mesmo tempo que ampliava o número das regiões escolares.

Os salários dos professores dos cursos secundários mantidos pelo Estado seguiram a mesma lógica hierárquica que vem despontando na análise que realizamos. Nos distintos anos que indicamos, os docentes da escola normal e das escolas complementares, nos diferentes momentos de sua existência, sempre foram melhor remunerados que os professores primários. Além disso, entre estes últimos ocorriam também diferenças, já que os da capital recebiam salários superiores aos do interior. Ao longo da série apresentada, pode ser constatado que os professores dos cursos secundários tiveram aumentos em todos os anos indicados, particularmente os da escola da capital, que existiu em todo o período. O mesmo não ocorreu, todavia, com os professores primários que, nos dois primeiros anos da série, tiveram os seus salários mantidos sem aumento<sup>13</sup>.

A situação que mais se destacou, no conjunto dos dados, foi a dos professores primários, notadamente os mais numerosos e que eram os responsáveis mais diretos pela concretização de uma das mais alardeadas promessas dos republicanos, ou seja, a educação pública básica que acabasse com o analfabetismo e elevasse o nível intelectual, moral e cívico de todos os cidadãos rio-grandenses. A "elevadíssima missão" que lhes fora confiada teve, no pla-

no material, um retorno que merece ser observado e bem compreendido.

A primeira constatação que fazemos é a de que os professores primários não tiveram, ao longo do tempo, aumentos proporcionais aos de outras categorias, nem mesmo os concedidos aos professores das escolas normal e complementar. Os valores indicados em 1897 mantiveram-se até 1916, na série apresentada, o que concorda com a declaração dada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, em 1910, de que os professores não recebiam aumento então por quinze anos. Além disso, a classificação das aulas públicas por entrâncias estabeleceu, como havíamos apontado, diferenças salariais entre profissionais que desenvolviam o mesmo trabalho.

Em relação aos cargos de funcionários situados hierarquicamente numa posição mais baixa, como os porteiros e contínuos, podemos chegar a algumas constatações. O porteiro do gabinete do presidente sempre teve, ao longo de todo o período, salário superior ao professor primário de 1ª entrância, aliás os mais numerosos do setor educacional. A diferença chega a ser gritante, como indica o ano de 1916, quando o salário desse professor atingiu 1:848\$000 e o do porteiro referido 3:583\$800. Ao final da Primeira República, a desproporção entre os dois tipos de vencimento atingiu as cifras por si só expressivas de 3:942\$000 e 6:000\$000, respectivamente. Nem o professor primário de 3ª entrância conseguiu receber o mesmo que o porteiro do gabinete da Presidência, já que seu salário atingiu, no último ano indicado, apenas 5:217\$500, abaixo, portanto, do que era pago ao fun-

cionário referido.

Se observarmos os demais exemplos apontados, os porteiros e contínuos, na maioria dos casos, tinham honorários superiores aos dos professores de 1ª entrância, inclusive os porteiros-contínuos da escola normal e a zeladora e o inspetor de alunos das escolas complementares.

Os dados apresentados possibilitam outros tipos de cruzamento, a critério e interesse do leitor. Para os fins de nossa análise, cremos que os números apresentados têm uma força explicativa maior do que as palavras, sendo reveladores da lógica política que norteou o Estado gaúcho no campo educacional. A política educacional republicana também aqui aparece. Ou seja, a realização da expansão do ensino público com custos baixos revela-se na questão salarial, com sua correspondência coerente. A desqualificação salarial dos docentes é "histórica", ocorrendo no Rio Grande do Sul da forma que pudemos constatar e que expressou a concepção dos dirigentes republicanos em relação aos professores da mais ampla maioria das escolas gaúchas, ou seja, os professores primários de 1ª entrância.

Enquanto no plano do discurso, os dirigentes gaúchos alardeavam a valorização do magistério público e alertavam para seus baixos salários, no plano concreto da realidade objetiva, os professores eram submetidos a condições incompatíveis com sua própria dignidade e com o discurso valorativo tão divulgado pelos gestores do Estado. Essa situação esteve relacionada com outros elementos do cotidiano escolar configurando um aspecto importante para o entendimento da escola pública rio-grandense.

### 3. O controle disciplinar e a formação

As ações dos dirigentes republicanos, em relação aos professores públicos, apresentaram coerência no que tange ao controle dos docentes por meio dos mecanismos da inspeção, bem como à regulamentação funcional através da legislação da época.

A realidade percebida, no conjunto da documentação consultada em relação à situação funcional dos professores públicos rio-grandenses, demonstra que o plano governamental, em termos educacionais, exigia não só a expansão do ensino nos moldes como explicitamos mas, também, uma categoria docente que se tornasse o principal instrumento, no espaço escolar, da política educacional definida pelos republicanos. Para tanto, os regulamentos disciplinam não apenas as formas de provimento das escolas, incluindo, também, as regras de jubilação e aposentadoria, as concessões de licença, os abonos de faltas e as remoções. As obrigações dos professores foram detalhadamente precisadas nos diferentes dispositivos legais que organizaram a Instrução Pública, desde a manutenção da ordem e da disciplina até a escrituração escolar, passando, entre outras, por responsabilidades como "inspirar a seus discípulos o amor ao trabalho e ao estudo, desenvolvendo-lhes os sentimentos do bem e da virtude e a consciência dos deveres cívicos"<sup>14</sup>.

Aos inspetores cabia verificar se a "inspiração" determinada por decreto estava sendo ou não bem produzida, além do

cumprimento das demais obrigações listadas na lei. Para qualquer eventualidade, os regulamentos estabeleciam as penas e o processo decorrentes da não execução de qualquer uma das obrigações determinadas, que iam desde a suspensão do exercício e vencimentos de vinte a trinta dias, passando pela remoção e chegando até a demissão "por conveniência do serviço". A demissão ocorria quando o professor cumpria três penas de remoção pelas faltas praticadas. No caso de primeira reincidência era imposta a pena de suspensão do exercício e vencimentos, de oito a quinze dias, enquanto que na segunda, a suspensão atingia de quinze dias a um mês. Os processos administrativos eram de responsabilidade dos inspetores regionais, sendo a punição aplicada pelo Inspetor Geral.

Portanto, para a moralização do professorado gaúcho tão pregada pelos republicanos foram criados dispositivos legais, como os regulamentos e regimentos escolares que, além de estabelecer os seus "direitos e deveres", fixavam os meios de controle e normatização da ação dos professores. A importância desses mecanismos legais pode ser percebida pelo tipo de processo administrativo definido no regulamento da Instrução Pública de 1897 e reproduzido integralmente no de 1906, sendo mantido até o final da Primeira República. Por esse processo, os professores eram punidos por deslizes cometidos no exercício de sua função<sup>15</sup>.

O processo administrativo montado para a punição de professores faltosos constituiu-se, em nossa opinião, no mais expressivo exemplo dos desdobramentos



decorrentes do fato de serem as principais autoridades educacionais rio-grandenses bacharéis em Direito. A montagem dos procedimentos que deveriam ser adotados nesses processos foi feita por Manoel Pacheco Prates, influente Inspetor Geral do Rio Grande por mais de quinze anos, um bacharel que da função que exercia na Instrução Pública só saiu para assumir a cadeira de catedrático na Faculdade de Direito de São Paulo. A experiência jurídica de Pacheco Prates revela-se claramente na estruturação dos regulamentos e regimentos internos expedidos no tempo que dirigiu a educação gaúcha.

O processo disciplinar contra um professor merece ser observado com atenção. Ele começava a partir de uma queixa, denúncia ou ordem do presidente do Estado. A queixa era de competência do pai, mãe ou tutor do aluno e, a denúncia, de qualquer pessoa do povo, devendo conter: a) o nome do culpado; b) a narração do fato culposo com todas as suas circunstâncias; c) as razões de convicção ou presunção; d) o tempo e o lugar onde foi praticado o fato culposo; e) o nome, nacionalidade, residência e profissão das testemunhas e informantes, não excedendo aquelas o número de cinco e estes o de dois; f) a assinatura do queixoso ou denunciante, ou não sabendo ou podendo este assinar, a de uma testemunha idônea. Em qualquer dos casos, a firma devia ser reconhecida por notário e, na falta deste, por dois habitantes reconhecidamente idôneos, do distrito do acusado.

O inspetor regional fazia autuar por um professor a queixa, denúncia ou ordem, com os documentos se houvesse, mandan-

do cópia de tudo ao acusado, para que respondesse por escrito no prazo de quinze dias. Essa resposta deveria ser entregue ao presidente do conselho distrital ou ao inspetor regional. Findo o prazo e concluídos os autos, com a resposta ou sem ela, o inspetor regional devia lavrar o seu despacho no prazo de dez dias, declarando procedente ou não a acusação. Deste despacho haveria recurso voluntário, interposto dentro de cinco dias de intimação para o inspetor geral.

A prática seguida era a processual. Verificada a procedência da acusação para o fim de ser iniciado o sumário, o inspetor regional intimava o acusado e designava lugar, dia e hora para que fosse processado. No dia designado, comparecendo o acusado e verificada a sua identidade pelo auto de qualificação, era procedida a inquirição das testemunhas da acusação e depois as da defesa, que também não podiam exceder ao número de cinco. Essa inquirição devia terminar no prazo de oito dias, salvo força maior. Finda a inquirição e interrogado o acusado, era-lhe concedido, se o pedisse, um prazo de cinco dias para a defesa escrita. Com a defesa do acusado ou sem ela, no caso de estar fora do Estado ou em lugar incerto ou inacessível, os autos eram remetidos ao inspetor geral para julgamento, que era proferido no prazo de vinte dias.

A citação inicial para a formação da culpa e a intimação da sentença final eram publicadas por editais no jornal da capital do Estado, com prazo de trinta a sessenta dias. Haveria recurso necessário ao presidente do Estado: a) quando o processo fos-

se instaurado por sua ordem e a decisão do inspetor geral absolvesse o acusado; b) quando o inspetor geral condenasse o professor à pena de perda de emprego.

Havia recurso necessário ao Secretário do Interior e Exterior quando o inspetor geral condenasse o professor à pena de rejeição. Recurso voluntário poderia ser interposto ao presidente do Estado, das sentenças que não envolvessem a ofensa aos bons costumes e à moralidade, vício de embriaguez ou qualquer outro hábito reprovável.

Como pudemos observar, o tipo de processo que era instaurado para averiguar a procedência de acusações feitas contra professores ou definir sua culpa assemelhava-se, em muito, aos procedimentos utilizados nos processos penais da justiça comum, inspirados pelo Direito positivo. Tal tipo de instrumento colocava, como a análise da lei nos permitiu constatar, mecanismos de pressão e de arbítrio nas mãos das autoridades educacionais, de tal forma que a máxima observância das normas estabelecidas nos regulamentos escolares passava a ser uma prática necessária à permanência no mundo escolar.

Os mecanismos disciplinares impostos aos professores estavam aliados aos critérios de acesso às escolas de 2ª e 3ª entrâncias. Ou seja, o ingresso efetivo no magistério se dava através de concurso para as escolas de 1ª entrância, mas a promoção para as escolas situadas nas cidades maiores ou sua proximidade era feito por merecimento ou antigüidade, instrumentos poderosos para conseguir uma adesão significativa dos docentes às orientações go-

vernamentais. "Deslizes" políticos, como apoiar os adversários do governo, podiam inviabilizar o acesso às melhores escolas. De resto, com tudo isso estava preparado o caminho para ter-se, nas salas de aula do Rio Grande, professores públicos bastante conscientes dos limites de seus "direitos" e amplitude de seus "deveres".

O estabelecimento de concursos para efetivar os professores das escolas urbanas e rurais foi um dos instrumentos utilizados pelos dirigentes positivistas para forçar a qualificação do professorado, porém com uma diferença central entre os que eram feitos para prover os dois tipos de escola. Para as escolas urbanas, os candidatos tinham como programa para o concurso, aquele estabelecido oficialmente para os colégios distritais, no regulamento de 1897, do qual constavam conteúdos bem mais complexos dos que os estabelecidos para o programa do concurso para provimento das escolas rurais, definido pelo decreto n. 806, de 11 de abril de 1905, o qual simplificou bastante os conteúdos exigidos dos professores<sup>16</sup>.

Essa questão aponta outra distinção patrocinada pelos republicanos rio-grandenses, diferenciando os saberes também no plano da exigência feita aos professores das escolas urbanas e rurais, o que consolidou, conforme tudo indica, qualidades diferenciadas do ensino oferecido às crianças das diversas regiões do Rio Grande do Sul.

A escola pública do Rio Grande do Sul, na Primeira República, contou com professores cuja formação e qualidade de seu trabalho foi motivo de inúmeras polêmicas.

A necessidade de professores para um sistema que se expandia nem sempre coincidiu com a existência de docentes preparados para desempenhar as tarefas desejadas pelos dirigentes educacionais republicanos.

Convencidos de que de um professorado apto dependia o êxito de suas propostas educacionais, as autoridades atacaram o problema através de três tipos de ações. A primeira delas foi a de dar uma organização à carreira do magistério, garantindo a estabilidade, a jubilação, a aposentadoria, a quarta parte de acréscimo no salário aos vinte e cinco anos de exercício, entre outras medidas destinadas a preservar a idoneidade ao professorado. Enquanto não melhoravam o salário, isso deveria servir para moralizar o corpo docente do Estado. Complementando essa iniciativa foram estabelecidos os concursos destinados aos professores interinos, incluindo provas teóricas e práticas.

Uma segunda medida foi a utilização da inspeção escolar que buscou controlar o processo de ensino e orientar os professores das escolas públicas segundo as diretrizes estabelecidas pelas instâncias superiores do Estado. Nesse plano, a intenção era sanar os problemas metodológicos fundamentais apresentados pelos docentes em sua prática.

Complementando essas iniciativas, os dirigentes educacionais buscaram promover a melhoria da qualidade do ensino através de um preparo didático-pedagógico mais apurado dos professores. A primeira proposta foi a criação das conferências pedagógicas, efetuadas nas sedes dos municípios e para as quais deviam ser con-

vocados todos os professores dos mesmos, a fim de discutir em comum tudo o que se referisse ao ensino público. Dessa maneira poderia ser obtida a introdução dos novos métodos de ensino e eliminar problemas existentes, principalmente no que se referia aos professores dos locais mais distantes. Isso ajudaria a promover a discussão das questões referentes ao bom desempenho de sua missão, além de cimentar um espírito corporativo considerado necessário àqueles a quem estava delegada a mesma tarefa<sup>17</sup>.

Além disso, foram buscados subsídios em outros países, como pode ser exemplificado através da comissão de professores enviada ao Uruguai, em 1913, para observar os métodos e trabalhos de ensino. Essa missão foi complementada como o encaminhamento de um grupo de alunos escolhidos entre os melhores da escola complementar de Porto Alegre, para estudar na Escola Normal de Montevidéu. O Uruguai era considerado verdadeiro modelo na organização do ensino primário, em relação ao qual tinha realizado diversos progressos que deviam ser considerados<sup>18</sup>.

Finalmente, os dirigentes republicanos incluíram, no regulamento do ensino normal decretado em 1929, o curso de férias e os cursos especiais para professores<sup>19</sup>. Com a finalidade de manter o professorado ao par do progresso dos processos de ensino, foi estabelecida a realização na Escola Normal de Porto Alegre, nos meses de janeiro e fevereiro, um "Curso de Férias", que contaria com conferências e preleções, acompanhadas quanto possível de demonstrações práticas e projeções lumino-

sas. O programa era organizado pelo Secretário do Interior ou pelo Diretor Geral da Instrução Pública, ou ainda pelo Diretor da Escola, convidando para executá-lo professores ou pessoas de conhecido saber na matéria. Os professores do interior deviam ter a sua vinda a Porto Alegre facilitada pelo governo, a fim de assistirem ao curso.

Com o mesmo intuito e para habilitar o magistério do interior do Estado, o Secretário do Interior designava professores da Escola Normal e das Escolas Complementares para, sem prejuízo do ensino nesses institutos, realizarem nos meses de junho e julho, assim como no período das férias anuais e em locais de fácil convergência, cursos especiais para professores. Esses docentes recebiam um pagamento complementar por esse trabalho, não podendo recusar a realização do mesmo sem justificativa de força maior.

Durante os meses de junho e julho deviam realizar-se, nas Escolas Normal e Complementares, conferências sobre assuntos relativos ao ensino, não só pelos professores da Escola como também por professores públicos e quaisquer outras pessoas que se inscrevessem, submetendo à aprovação do Diretor da Escola o assunto escolhido.

Como pudemos observar, a questão da formação didático-pedagógica dos professores rio-grandenses constituiu-se em elemento problemático para os planos dos dirigentes educacionais, dado que esses professores haviam sido formados pela tradicional Escola Normal de Porto Alegre ou nas Escolas Complementares, tendo tido uma preparação com sérias limitações, especialmente sob o ponto de vista metodo-

lógico. Além disso, o processo de expansão do número de escolas sem a correspondente ampliação dos estabelecimentos destinados à formação de professores, implicou no aproveitamento de numerosos professores interinos, sobretudo nas áreas rurais, o que significou também um empobrecimento qualitativo do trabalho docente. Os depoimentos oferecidos particularmente pelos inspetores regionais apontam essa situação sobretudo nas regiões coloniais e da Campanha.

## Considerações finais

Os elementos que apresentamos, sobre as condições que cercaram a constituição da categoria docente, no Rio Grande do Sul, no período da Primeira República, são parte da caracterização mais ampla, que ainda incluiria outros aspectos que não pudemos aqui abordar, pelo limite estabelecido para a dimensão formal do artigo. No entanto, a partir do exposto, já é possível perceber a situação dos professores públicos, sobretudo os primários, cuja origem social esteve vinculada ao processo de constituição das camadas médias no Estado.

As condições salariais negaram terminantemente a prioridade governamental para com a educação primária, além de inviabilizarem a qualificação profissional mais ampla dos próprios docentes, mesmo que medidas paliativas tenham sido tentadas sem maior efeito. Revelou-se, em relação às condições materiais dos docentes gaúchos, a origem da defasagem salarial estrutural que tem sido enfrentada pelos professores do Estado do Rio Grande do

Sul até os dias de hoje. Ao longo do tempo, as falas governamentais têm se repetido, afirmando a melhoria dos salários e o respeito à dignidade do magistério. Desde a época dos positivistas no governo do Estado até os dias atuais, a realidade tem sistematicamente negado essa afirmativa.

A mulher no mercado de trabalho capitalista, como professora, revelou o quanto ela foi usada para a manutenção de uma política salarial comprimida, que levou os professores homens à busca de novas alternativas profissionais. Num mercado urbano de trabalho que se expandia, para as mulheres, normalmente discriminadas em outras profissões, a abertura das vagas docentes significou a oportunidade única, em termos da manutenção de sua própria vida. Tiveram, portanto, serventia para a política republicana que buscou expandir a educação a baixos custos.

O controle disciplinar e as regras a que estava submetida a atividade dos professores demonstrou o quanto o princípio da ordem foi levado às últimas conseqüências nas escolas públicas do Rio Grande e em todo o sistema escolar. A política e a organização educacionais constituíram uma escola pública que se transformou num instrumento importante do projeto conservador, modernizante, elitista e excludente dos líderes positivistas rio-grandenses.

## Notas:

<sup>1</sup> Para um maior esclarecimento do processo de deslocamento dos imigrantes italianos das regiões coloniais do Rio Grande do Sul em direção ao oeste do Paraná e de Santa Catarina, cf.: GIRON, Loraine; CORSETTI, Berenice. As companhias de colonização

- a reprodução do sistema colonial. In: DE BONI, Luis Alberto (org.). *A presença italiana no Brasil*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia; Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990, vol. II, p. 483-501.

<sup>2</sup> ROCHE, Jean. *A colonização Alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969, p. 319-39.

<sup>3</sup> Esclarecemos que a publicação desse quadro não seguiu o mesmo critério ao longo de todo o período, o que inviabilizou a formação de séries de dados completas para toda a fase estudada. Os dados nele contidos são regulares no período de 1899 a 1906, após o que as publicações não foram feitas de forma a listar todas as escolas, mas apenas as modificações realizadas em relação ao quadro anterior. Esta mudança de critério dificultou a utilização dos dados de forma serial.

<sup>4</sup> Quadro das escolas públicas da 1ª região escolar (município de Porto Alegre). Decretos n° 221, de 27.02.1899 e 789, de 17.01.1905. Leis Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1899 e 1905, p. 160-9 e 61-9, respectivamente.

<sup>5</sup> Decretos n° 791, de 21.01.1905 e 793, de 30.01.1905. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1905, p. 72-83 e 85-100, respectivamente.

<sup>6</sup> Decreto n°797<sup>A</sup>, de 07.03.1905. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1905, p. 123-35.

<sup>7</sup> Jaime Giolo apontou a questão, ao tratar dos professores e dos prédios escolares. Cf.: *Estado, igreja e educação no RS da Primeira República*. São Paulo, 1997, p. 357-63. Tese (Doutorado) – USP.

<sup>8</sup> Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, João Abbott Anexo n. 6 do Relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 31.08.1894, p. 92.

<sup>9</sup> Ato n° 35, de 02.04.1895. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1895, p. 326. Os recursos para esse aumento foram previstos no orçamento para 1895, lei n. 6, de 22.11.1894. Leis, Decretos e Atos de 1894, p. 4.

<sup>10</sup> Relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 31.08.1894, p. 89 e 92-3.

<sup>11</sup> Relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 24.08.1927, p. XX.

<sup>12</sup> O quadro comparativo de salários do setor públi-

co foi por nós montado a partir das fontes históricas disponíveis, com a intenção de possibilitar uma visualização mais concreta das condições materiais que cercaram a vida cotidiana dos professores públicos de Rio Grande do Sul, com as decorrências previsíveis nas atividades das escolas. A tabela apresenta dados de cinco anos tomados aleatoriamente, no período que investigamos. Procuramos manter, como critério, um espaço aproximado de dez anos entre as datas escolhidas, sempre que fosse possível. Apenas o último ano fugiu à regra, por ser fim do período. Os cargos elencados na tabela dos salários foram escolhidos intencionalmente, ou seja, além daqueles vinculados ao setor educacional, como inspetores e professores, listamos alguns cargos maiores do setor público, como os de presidente e secretário de Estado, bem como cargos de menor expressão na hierarquia estatal, como porteiros e contínuos. Com isso, objetivamos enfocar comparativamente os padrões salariais, buscando compreender o conteúdo político que norteou a ação do Estado na definição dos mesmos. As lacunas que aparecem no quadro salarial são explicadas em função das alterações ocorridas nos cargos, envolvendo sua criação ou extinção. Assim, certos cargos como os de presidente e secretário de Estado tiveram vigência por todo o período. Da mesma forma, os cargos de professores primários não foram alterados, podendo ser observados por toda a série. Outros cargos, entretanto, tiveram existência limitada, sendo substituídos. Os dados, todavia, permitem que acompanhem razoavelmente a seqüência dos mesmos, visualizando sua trajetória salarial.

<sup>13</sup> Merece um esclarecimento a situação dos professores dos colégios distritais que, em função dos cortes temporais realizados na confecção do quadro comparativo, não aparecem, até em virtude da curta duração desses estabelecimentos. Todavia, sua situação se insere na mesma lógica implementada em relação às escolas complementares. Podemos exemplificar através dos dados de 1902, quando um professor do colégio distrital da capital percebia 3:480\$000 e os dos colégios do interior 2:400\$000. É possível observar que esses valores se mantêm para os docentes das escolas complementares, conforme apresentado na tabela de salários, em relação ao

ano de 1907. Para os dados aqui citados, cf.: Lei n. 42, de 25.11.1902. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1902, p. 20-6.

<sup>14</sup> Regulamento da Instrução Pública de 1897. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1897, p. 179-84.

<sup>15</sup> As informações relativas aos processos administrativos de que foram alvo professores faltosos foram extraídas dos regulamentos da Instrução Pública de 1897 e 1906. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1897 e 1906, p. 185-8 e 119-122, respectivamente.

<sup>16</sup> Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1905, p. 140-151.

<sup>17</sup> Relatório do Inspetor Regional José Penna de Moraes, em 16.12.1897, no relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 30.07.1898, p. 541.

<sup>18</sup> Mensagens enviadas à Assembléia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antônio Augusto Borges de Medeiros, em 20.09.13 e 20.09.1914, p. 11 e 18, respectivamente.

<sup>19</sup> As informações relativas ao curso de férias e aos cursos especiais para professores foram extraídas do Regulamento do Ensino Normal de 1929. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1929, p. 335-6.

## ANEXO

QUADRO COMPARATIVO DE SALÁRIOS NO SETOR PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL: 1897/1930 (VALORES ANUAIS)

CARGOS	1897	1907	1916	1926	1931
Presidente do Estado	35.000\$000	35.000\$000	48.000\$000	72.000\$000	72.000\$000
Secretário do Interior e Exterior	12.000\$000	12.000\$000	24.000\$000	36.000\$000	36.000\$000
Inspetor/Diretor Geral da I. Pública	8.000\$000	9.600\$000	.....	24.000\$000	24.000\$000
Inspetor Regional	7.200\$000	.....	.....	.....	.....
Inspetor Escolar 3ª entidade	.....	2.760\$000	.....	.....	.....
Inspetor Escolar 2ª entidade	.....	2.400\$000	.....	.....	.....
Inspetor Escolar 1ª entidade	.....	2.040\$000	.....	.....	.....
Inspetor Escolar	.....	.....	2.838\$000	4.270\$200	.....
Inspetor Ens. Normal/Complementar	.....	.....	.....	.....	12.000\$000
Inspetor Ens. Elementar	.....	.....	.....	.....	10.560\$000
Inspetor Médico-Escolar	.....	.....	.....	.....	8.600\$000
Inspetor Educação Física	.....	.....	.....	.....	9.600\$000
Prof. Esc. Normal/N. Aperfeiçoam.	2.880\$000	.....	.....	.....	74.29\$000
Prof. Esc. Complementar/ Capital	.....	3.480\$000	4.200\$000	6.754\$000	74.29\$000
Prof. Esc. Complementar/Interior	.....	2.400\$000	.....	.....	6.600\$000
Prof. Primário 3ª entidade	2.400\$000	2.400\$000	2.640\$000	4.743\$200	5.217\$500
Prof. Primário 2ª entidade	2.040\$000	2.040\$000	2.244\$000	4.163\$500	4.579\$800
Prof. Primário 1ª entidade	1.680\$000	1.680\$000	1.848\$000	3.583\$800	3.942\$000
Prof. Curso Elementar/Esc. Compl.	.....	.....	3.600\$000	6.177\$600	6.795\$000
Prof. Colégio Elementar 1º grupo	.....	.....	3.600\$000	.....	.....
Prof. Colégio Elementar 2º grupo	.....	.....	3.240\$000	.....	.....
Prof. Colégio Elementar 3º grupo	.....	.....	2.880\$000	.....	.....
Prof. Colégio Elementar 4º grupo	.....	.....	2.640\$000	.....	.....
Prof. Colégio Elementar 3ª entidade	.....	.....	.....	6.151\$200	6.766\$300
Prof. Colégio Elementar 2ª entidade	.....	.....	.....	5.623\$200	6.185\$500
Prof. Colégio Elementar 1ª entidade	.....	.....	.....	4.743\$200	5.227\$500
Porteiro/Gabinete da Presidência	2.000\$000	2.640\$000	3.240\$000	4.882\$000	6.000\$000
Porteiro/Secretaria do Interior	2.000\$000	2.400\$000	2.800\$000	3.720\$000	5.400\$000
Porteiro/Inspeção Geral I. Pública	1.600\$000	.....	.....	.....	.....
Porteiro-Continuo/Esc. Normal	.....	.....	.....	.....	4.186\$600
Porteiro-Continuo/Esc. Complem.	.....	2.400\$000	.....	.....	.....
Zelador/hosp. Alunos/Esc. Complem.	.....	.....	2.400\$000	.....	.....
Continuo/Secretaria do Interior	1.800\$000	1.800\$000	1.920\$000	3.806\$000	4.186\$600
	.....	.....	.....	2.940\$000	3.840\$000

FONTE: Leis, Decretos e Ato do Governo do Estado do Rio Grande do Sul dos anos de 1897 (decretos que estabeleceram, de acordo com o orçamento, os valores salariais indicados), 1906, 1915, 1925 e 1930 (Leis que orçaram, entre as diversas despesas, os valores salariais apontados).

# Questionamento sobre a preparação dos profissionais da Educação Física com relação à Educação Física especial ou adaptada

Edison Martins Miron\*

Maria da Piedade Resende da Costa\*\*

\* Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, SP.

\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, SP.

e-mail: piedade@power.ufscar.br

## Resumo

O objetivo do presente estudo foi fazer alguns questionamentos sobre a formação do profissional da área de Educação Física da cidade de São Carlos e o nível de preparação que os mesmos vêm recebendo, com relação à Educação Física Especial ou Adaptada como forma de garantir a qualidade da atuação dos mesmos junto a pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. Os resultados obtidos indicaram que o simples fato da existência de uma disciplina em seu curso de formação que trata da Educação Física Especial ou Adaptada, não garante que o futuro profissional se sinta preparado para uma atuação segura junto aos portadores de necessidades educativas especiais.

## Palavras-chave

Educação Física Especial; preparação profissional; inclusão.

## Abstract

The aim of the present study was to question professional preparation in the area of Physical Education in the city of São Carlos and the level of preparation that they have been receiving, in relation to Special or Adapted Physical Education as a form of guaranteeing the quality of the performance of the teachers when with bearers of special educational needs. The obtained results indicated that the simple fact of the existence of a discipline in the course that handles Special Physical or Adapted Education does not guarantee that the future professional feels prepared for handling the situation for bearers of special educational needs.

## Key words

Special Physical Education; professional preparation; inclusion.



## Introdução

A Educação Física, não é de hoje, tem procurado encaminhar seus estudos na direção de apontar a importância desta disciplina, como fator favorecedor da integração de pessoas portadoras de necessidades especiais. Oliveira (1987) enfatiza este aspecto ressaltando que a educação física desenvolve potencialidades humanas, como processo individual e como fenômeno social, podendo ajudar o homem a estabelecer relações com o grupo a que pertence.

Os estudiosos clássicos da psicomotricidade como Picq; Vayer (1977), Lapierre (1986) e Le Boulch (1989) já ressaltavam que o exercício das atividades motoras executadas pelas crianças além de exercerem papel preponderante no seu desenvolvimento somático e funcional, estimulam e desenvolvem as suas funções psíquicas. Daí, a razão de ser da educação do corpo como instrumento e como fator de equilíbrio geral do organismo.

A Carta Internacional de Educação Física e Desportos, aprovada pela conferência da UNESCO, já em 1978, também ressaltava outro aspecto importante sobre o acesso efetivo de todos nas atividades da Educação Física:

[...] em consequência, o acesso de todo ser humano à Educação Física e aos desportos deve ser assegurado a todos. Os programas devem dar prioridade aos grupos menos favorecidos no seio da sociedade, e sua prática é indispensável na expansão da personalidade, intelectualidade e moral das pessoas, e garantido em todos os níveis (citado por Juncknen, Oliveira, Malta, 1987, p. 13).

Neste mesmo sentido, a Carta Internacional citada, procura dar definição sobre o nível dessa atividade, em seu artigo 2º:

A Educação Física e o Desporto, dimensões essenciais na Educação e Cultura, devem desenvolver em todo ser humano, as aptidões, a vontade e o domínio próprio e favorecer sua plena integração dentro da sociedade. A continuidade da atividade física e da prática dos desportos deve ser assegurada durante a vida, mediante uma educação global, permanente e democratizada (citado por Juncknen, Oliveira, Malta, 1987, p. 13).

Carmo (1985), no tocante a participação dos menos favorecidos nas atividades da Educação Física, faz uma importante observação:

Fica claro que os deficientes, sejam eles de qualquer classe ou grau, passam claramente pela seleção "natural" dos indivíduos. Nesta seleção natural dos indivíduos, logicamente os alunos pertencentes às camadas mais baixas da sociedade, e que por acaso estão na escola, são sumariamente eliminados desta prática (Educação Física), uma vez que, em decorrência de suas condições econômicas e sociais, apresentam várias deficiências físico-orgânicas, como também anomalias que poderiam ser recuperáveis dentro da própria atividade físico-desportiva (Carmo, 1985, p. 42).

Mazotta (1982) defende que os portadores de necessidades especiais devem ser colocados frente às mesmas situações desenvolvidas pelas pessoas ditas "normais", tentando, assim, não aumentar os efeitos de sua limitação que podem se agravar com a segregação ou isolamento.

Mesmo com as mais variadas formas de tentativas de tornar possível uma educa-

ção inclusiva, por meio da Constituição Federal (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N. 9394/96), da Conferência Mundial Sobre a Educação para Todos, da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), entre outras, ainda hoje podemos notar que não conseguimos implantar um modelo adequado de escola/educação inclusiva (Verardi, 1993; Miron, 1995; Carvalho, 1997 e Costa, 1998).

Este fato pode ser confirmado em estudos como o de Carmo (2001) e Goffredo (1999), que mostra a discrepância entre a idealização e a efetiva mudança de consciência ou paradigma geral da sociedade. Não é mais possível admitir, nos dias de hoje, uma educação especial vista em separado da educação como um todo (Carmo, 2001).

Na Educação Física, vem sendo tema de importantes debates o papel da escola frente a este alunado. Parece ser quase unanimidade o fato de que a escola e os profissionais envolvidos neste processo devem se preparar para atuar com os alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Na Educação Física, a inclusão de uma disciplina obrigatória que tratasse especificamente da Educação Física Especial ou Adaptada foi o primeiro passo para preparar os futuros professores.

Escobar (1985) já alertava em seu trabalho, os possíveis perigos da prática da Educação Física por alunos portadores de necessidades especiais quando não adaptadas às suas características próprias. Merece destaque sua preocupação com a necessidade da inclusão de informações re-

ferentes à população especial, nos currículos da graduação do curso de Educação Física, alertando sobre a existência de particularidades que cada deficiente possui, das quais o futuro professor deverá ter ciência, para que não se cometam erros que poderiam frustrar ainda mais essas pessoas.

Noronha (1974), outra estudiosa clássica da Educação Especial, também já mostrava sua preocupação na preparação do profissional que irá lidar com o portador de deficiência:

Consideramos essencial para uma pessoa que se dedique à educação de uma criança deficiente conhecer as etapas do desenvolvimento biopsicossocial dessa criança, o qual se processa com as características peculiares ao seu tipo de deficiência (p. 5).

A simples inclusão de uma disciplina no currículo do profissional da Educação Física, não garante uma atuação segura deste frente aos mais diferentes tipos de deficiência e suas implicações.

O ponto de vista que defendemos é que, além de cursar uma disciplina específica, o futuro profissional deverá participar de estágios práticos com a população especial como forma de garantir a ele uma atuação consciente e segura.

Esta pesquisa procurou verificar se a inclusão de uma disciplina específica para a clientela especial oferecida aos futuros professores de Educação Física está sendo eficaz para a sua prática, como forma de garantir uma atuação segura e consciente por parte deste profissional e qual a sua opinião sobre esta formação. Os dados referentes a esta indagação foram obtidos segundo a ótica do professor e do próprio aluno do curso de graduação de Educação Física.

## Método

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi um questionário elaborado visando levantar futuras discussões sobre a necessidade de complementar a formação específica na área de Educação Física Especial ou Adaptada, através da inclusão de estágios práticos envolvendo pessoas portadoras de necessidades especiais.

Os participantes, alunos e profissionais, que responderam ao questionário foram selecionados observando os seguintes critérios: a) ter participado, no seu curso, de uma disciplina específica para a clientela especial; e b) estar no último semestre de formação ou ter se formado a menos de dois anos. Estes critérios procuraram garantir que os dados obtidos demonstrassem uma realidade recente sobre a formação destes profissionais.

Para tanto foram propostas as seguintes questões:

- A formação obtida na graduação qualifica o profissional a atuar com uma população portadora de necessidades especiais?
- Que dificuldades poderá ter em sua atuação frente a clientela especial?
- Qual o referencial teórico utilizado para direcionar o trabalho?
- Em que nível existe o interesse dos profissionais envolvidos na área em questão?
- Existe o conhecimento sobre a legislação que inclui a pessoa portadora de necessidades especiais na rede regular de ensino?

Para melhor avaliar a validade do conteúdo e a clareza das perguntas, apli-

camos o questionário a três futuros profissionais de Educação Física. Este estudo piloto forneceu informações quanto à operacionalidade do instrumento.

A partir daí, o contato com os demais participantes foi feito por meio de alunos estagiários de Educação Física de um clube social existente na cidade de São Carlos, que preenchiam as questões formuladas anteriormente. O referido clube social foi o local onde as entrevistas foram realizadas.

Os professores responderam ao questionário individualmente, juntamente com o entrevistador que esclarecia possíveis dúvidas. Os comentários que ocorreram durante o tempo de contato entre o entrevistador e o entrevistado também foram anotados pelo entrevistador.

O presente estudo envolveu 12 professores ou futuros professores de Educação Física.

Do total dos profissionais envolvidos neste estudo, oito participantes eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino, sendo que seis deles já estavam formados e seis em seu último semestre do curso. Todos os envolvidos encontravam-se na faixa etária dos 20 aos 30 anos.

Todos eles se formaram ou irão se formar em uma instituição pública e tiveram, no decorrer do seu curso, uma disciplina que tratava especificamente sobre portadores de necessidades especiais. Esta disciplina recebe o nome nesta instituição de Educação Física para Populações Especiais.

Dos participantes envolvidos apenas um do sexo feminino salientou ter participado de um seminário específico de Educação Especial. Entendemos que este é um

meio que o profissional tem para se qualificar em sua profissão. O interessante é que em comparação com outras áreas de atuação, podemos notar que todos os envolvidos já fizeram algum tipo de curso específico de outras modalidades, como ginástica, futebol, voleibol, preparação física, etc.

Todos os participantes tiveram durante a disciplina Educação Física para Populações Especiais uma vivência com pessoas portadoras de deficiência.

Um dado interessante é que quando questionados sobre qual assunto específico da Educação Física eles se sentiam mais seguros para atuarem, nenhum deles colocou a Educação Física Especial como uma delas. O que mais preocupa é que entre os assuntos colocados por eles, alguns que não estão entre as disciplinas oferecidas pelo curso, como karatê, capoeira, tênis, aparecem como resposta.

Dos participantes (oito deles) colocaram a Recreação como a área em que se consideraram mais seguros para atuar.

Quando questionados sobre como se consideravam para o trabalho com um aluno portador de algum tipo de deficiência, nenhum deles se sentia totalmente preparado e seguro. Supõe-se que o curso oferecido nesta disciplina pelo período de seis meses não foi suficiente para preparar o aluno no sentido de atuar frente a uma clientela especial. Este dado se confirma pelo fato de que a Educação Física Adaptada não aparece entre as áreas em que os mesmos se dizem seguros em atuar.

Para a questão que perguntava sobre algum contato com pessoas portadoras de necessidades educativas especiais

todos os participantes disseram ter tido contato com deficientes físicos e deficientes mentais e um deles também tinha tido contato com um aluno cego. Este contato aconteceu durante uma vivência oferecida na faculdade.

Todos os envolvidos também acreditam que para o aluno portador de alguma necessidade especial participar das aulas de Educação Física, ministradas nas diferentes instituições de ensino e lazer, as aulas precisariam ser adaptadas. Isto pode demonstrar talvez, um excesso de "zele" por parte dos profissionais que por desconhecimento ou medo, poderiam deixar de utilizar todo o potencial da pessoa portadora de alguma deficiência de maneira geral.

Os participantes ainda responderam sobre o seu conhecimento ou não a respeito da existência de uma legislação que garante o acesso ao ensino regular das pessoas portadoras de necessidades especiais. Todos os participantes responderam afirmativamente. Este fato mostra que todos estão conscientes da possibilidade de atuarem com uma clientela especial durante sua vida profissional.

Questionados sobre a sua participação em estágios na área de Educação Especial durante o período de curso ou após o mesmo, onze deles responderam negativamente. Apenas uma participante havia realizado um estágio no SESC São Carlos, por meio de um projeto desenvolvido por aquela instituição, que atende pessoas cegas.

Também quando questionados sobre a possibilidade de ser oferecido a eles um curso de especialização (360 horas) sobre vários assuntos relacionados com a sua

profissão, de dez opções oferecidas, cinco deles optaram em colocar a "Educação Especial" como no mínimo a quinta opção, sendo que sete deles deixariam a educação especial como a última opção. Isto mostra que a "Educação Especial" não é uma modalidade de atuação atraente para os futuros profissionais.

Embora todos eles reconheçam que o ensino regular seja o local adequado para alunos portadores de necessidades especiais, sete profissionais afirmam que a participação deste aluno nas aulas de Educação Física, como acontece nas escolas, acabaria "atrapalhando" o seu andamento. Cinco deles, embora também compartilhem desta idéia, optaram em responder que esta dificuldade acabaria enriquecendo o conteúdo das aulas.

Isto pode ser confirmado, pois quando questionados por meio de uma pergunta que simulava um tipo de deficiência em relação a uma atividade da Educação Física, havia quase sempre uma restrição, ou seja, segundo a grande maioria dos participantes (oito deles), um deficiente físico de cadeira de rodas teria inúmeras restrições em participar das aulas de Educação Física que hoje são ministradas nas escolas. Todos estes dados talvez demonstrem um "preconceito" sobre as possibilidades dos deficientes. Apenas uma participante respondeu que de maneira geral os deficientes podem participar de todas as atividades.

Um lado muito importante que apareceu no do questionário foi a respeito de alguns sentimentos que os mesmos dizem poder vir a sentir quando em contato com pessoas portadoras de deficiência. Nove de-

les dizem ter "muita dó", e também, medo de, durante as suas atuações, virem a prejudicar o aluno. Apenas três alunos responderam que os sentimentos seriam os mesmos que aparecem com a população dita normal. Isto nos leva a inferir que o pouco tempo que tiveram de contato com a disciplina não foi suficiente para deixá-los à vontade ou encorajados a lidar com esta população.

A única participante que teve a oportunidade ou interesse em estagiar com uma população especial (deficientes visuais), comentou que, no pouco contato que teve com estes alunos, mudou radicalmente sua visão sobre alunos deficientes, inclusive alguns sentimentos ou medos que anteriormente apareciam e que este interesse surgiu por motivos familiares (uma pessoa da família portador de cegueira).

## Conclusão

Uma grande vitória por parte dos profissionais e das instituições de prestação de serviços relacionados com a Educação Física, foi a inclusão de uma disciplina que trata exclusivamente da Educação Física Especial ou Adaptada. Tal fato garante ao futuro profissional adquirir conhecimentos importantes para a sua atuação frente a alunos portadores de alguma necessidade especial.

No desenvolver deste estudo procuramos levantar dados que pudessem ser relevantes na análise sobre até que ponto, a simples presença de uma disciplina específica no curso de Educação Física pode preparar o futuro professor para atuar fren-

te a uma população Especial.

Após a análise dos dados obtidos, podemos inferir que:

- a disciplina cursada pelos participantes não os levou, em sua maioria, a ter confiança em atuar com a clientela portadora de necessidades especiais;
- a formação dos profissionais de Educação Física envolvidos, mesmo com a inclusão no currículo do curso de uma disciplina específica, não garante a qualidade de sua futura atuação com esta clientela;
- diante disto, existe a necessidade destes mesmos alunos, durante a sua formação, em caráter obrigatório, atuarem 'praticamente' frente a populações especiais;
- os profissionais de Educação Física ao se formarem, caso venham a atuar frente a populações especiais, o farão por estarem inseridos no contexto sem, porém, se identificarem com a área;
- a Educação Física Adaptada ou Especial

só é atraente na maioria das vezes, a pessoas que por necessidade familiar acabam procurando cursos específicos na área;

- existe uma gama de preconceitos e sentimentos por parte do profissional que acabam tornando a área pouco atraente.

Desta forma, sugerimos:

- oferecer oportunidade ao aluno do curso de Educação Física estagiar com esta população, uma vez que a legislação garante o acesso das pessoas portadoras de necessidades especiais participarem do ensino regular;
- promover, na rede regular de ensino, a oportunidade dos profissionais que lá se encontram, de participarem de estágios e cursos técnicos específicos da Educação Física Especial ou Adaptada;
- criar, na própria universidade, cursos "práticos" de atuação com os portadores de deficiência que mais merecem atenção específica do profissional.

## Referências bibliográficas

- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto (1994). *Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Secretaria de Educação Especial / MEC (SEESP).
- BRASIL, Diário Oficial. *Lei no. 9394/96*. Brasília: Imprensa Nacional, no. 248, dezembro de 1996.
- CARMO, A. A. do. *Educação física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.
- \_\_\_\_\_. Inclusão escolar e a Educação Física: que momento é este. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: UEL, 2001. p. 92-5.

- COSTA, M. P. R da A educação inclusiva. In: MARQUESINE, C. (Org.) *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. 1. ed. Londrina: UEL, 1998. v. 1, p. 379-80.
- EDLER CARVALHO, R. Falando da integração da pessoa deficiente. In: *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1997.
- ESCOBAR, M. O. *Natação para portadores de deficiências*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- GOFFREDO, V. L. F. S. et al. A escola como espaço inclusivo. In: *Educação especial: tendências atuais*. Rio de Janeiro: Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto, [s.d.]. p. 19-22.
- JUNKKINEN, J. T.; OLIVEIRA, S. C. de; MALTA, S. T. M. *O esporte na vida do deficiente mental*. Rio de Janeiro: Rotary Club do Rio de Janeiro, 1987.
- LAPIERRE, A. *A educação psicomotora na escola maternal: uma experiência com os pequeninos*. Tradução de Lígia Elizabeth Henk. São Paulo: Manole, 1986.
- LE BOULCH, J. *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Sup. Enrique C. Romero Rest. Tradução de Suzana Demmer de Greco. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1989.
- MAZOTTA, M. J. S. *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.
- MIRON, E. M. *Avaliação de um programa de iniciação ao voleibol, aplicado em um grupo de deficientes auditivos*. São Carlos, 1995, 124p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.
- NORONHA, M. H. *O deficiente da audição e a educação especial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- OLIVEIRA, V. M. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PICQ, L; VAYER, P. *Educacion psicomotriz y retrazo mental*. Barcelona: Científica-Médica, 1977.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.
- VERARDI, P. H. *Análise da atuação do professor de Educação Física da rede regular de ensino, junto ao aluno portador de deficiência auditiva na cidade de São Carlos*. Campinas, 1993, 22p. Monografia (Especialização em Educação Física Adaptada) – Universidade Estadual de Campinas.

# Formação de professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries: escola normal e pedagogia

Ester Bufa\*  
Paolo Nosella\*\*

\* Doutora em Ciência da Educação (Université de Paris VI).  
Professora Titular do Departamento de Educação da UFSCar.  
e-mail: ester@power.ufscar.br

\*\* Doutor em Educação (PUC-SP). Professor Titular do Departamento de Educação da UFSCar.  
e-mail: nosellap@terra.com.br

## Resumo

O artigo em questão discute o papel educacional que a Escola Normal da Primeira República representou não só para a sua época, mas, também, o legado que ela deixou para a própria história da educação brasileira. Centra a reflexão sobre a formação dos professores normalistas em duas idéias recorrentes no debate educacional dos últimos anos. Uma delas, evitada de saudosismo, populismo e corporativismo, também identificada como uma espécie de idéia-força, consiste na revitalização da antiga instituição Escola Normal. A outra é a formação no terceiro grau, tendência histórica, defendida pelos autores como a proposta de formação para as quatro séries iniciais da escolarização no Estado de São Paulo.

## Palavras-chave

História da educação; escola normal; formação de professores.

## Abstract

The article in hand discusses the educational role that the Normal School (Teacher Training School) of the First Republic represented not only at that time but also the legacy which the School left for the actual history of Brazilian education. The reflection is centered on the training of teachers prepared at the Normal School into two recurring ideas in the educational debate of recent years. One of them steeped in yearning, populism and corporativeness, also identified as a type of task-idea, consisting of the revitalization of the old institution of the Normal School. The other is training at University, a historical tendency, defended by the authors as a proposal for training for the four initial school grades in the state of São Paulo.

## Key words

History of Education; normal school; teacher training.



## 1. Revitalizar o passado?

Não resta dúvida de que, nos últimos anos, os educadores que discutem os problemas relativos à formação de professores de 1<sup>ª</sup> à 4<sup>ª</sup> séries, a todo momento, recorrem à idéia da revitalização da antiga Escola Normal. Por ser essa uma idéia-força bastante difundida em âmbito estadual e até mesmo nacional, acreditamos que merece ser analisada.

Evidentemente, a antiga Escola Normal, ao menos até a Reforma de Fernando de Azevedo (1933), marcou profundamente a memória brasileira. Não há nenhuma grande ou média cidade do Estado (e até do país) que não se orgulhe de um belo prédio que abrigou, em outros tempos, uma boa escola. As normalistas, de azul e branco, permanecem na memória de muitos. Também são lembradas a erudição e a seriedade dos professores, os eventos culturais que animavam a Escola, as solenidades, a formatura, a rica biblioteca, os laboratórios, o extenso currículo a incluir estudos de latim e francês.

Na verdade, a Escola Normal da República Velha foi para o Brasil uma verdadeira "Schola Mater", oficina de formação de professores que alimentava cultural e tecnicamente os Grupos Escolares, as Escolas Isoladas e até mesmo as Escolas Particulares. Trata-se, é certo, de uma instituição muito importante sobre a qual já existem vários estudos.

No atual quadro educacional tão desolador, é compreensível que essa antiga Escola Normal se torne uma referência. Tal fato demonstra que os educadores

brasileiros não estão totalmente perdidos; dispor de uma tradição é um valor cultural. Lembrar-se da antiga Escola Normal é referir-se a uma instituição séria, competente e, em parte, vitoriosa. Significa, ainda, valorizar um ensino básico público e de qualidade para todos.

No entanto, não se pode esquecer que o prestígio da antiga Escola Normal não decorria prioritariamente da formação do professor nem de seu engajamento no magistério e sim do rigor dos estudos de cultura geral necessária à formação e distinção das moças comerciantes que encontravam nessa Escola a máxima e, ao mesmo tempo, a única escolarização praticamente possível naquela época.

Não se pode esquecer também que a antiga Escola Normal vivia e reproduzia um clima cultural típico de uma sociedade agrária, pré-industrial, marcado por uma profunda ruptura com o trabalho. Com certeza, subjacente ao currículo dessa Escola encontra-se o humanismo tradicional que entende a sociedade como naturalmente dividida entre dirigentes e dirigidos, trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais, cimentada por uma liderança de cima para baixo e voltada, sobretudo, para os valores das civilizações passadas. Sob essa ótica é que os clássicos eram lidos e assimilados. Por isso, a atividade mecânica manual contrapunha-se à cultura humanista, desinteressada.

E, suma, o que nunca se pode esquecer é que a cultura humanista clássica que informava o currículo da antiga Escola Normal tinha por função principal a distinção

social do grupo que a possuía consagrando seu afastamento do trabalho mecânico e manual. Afinal, era o mesmo grupo dominante de período Imperial que, na República, ainda no centro do poder, apropriava-se da Escola Normal, secundarizando o objetivo de formação profissional e priorizando a produção e a reprodução de uma cultura geral distinta para suas filhas.

Conclui-se, pois, que a antiga Escola Normal foi a típica escola da República Velha, historicamente importante, mas também datada. Embora progressista, era excludente. Certo saudosismo por essa Escola camufla, talvez, desejos de distinções e privilégios perdidos. Consideramos, em síntese, que o legado da antiga Escola Normal constitui, ainda hoje, um mito coletivo na memória dos educadores que, se por um lado, gera estímulos positivos, por outro, pode dificultar a compreensão da nossa sociedade industrial e de sua escola.

## 2. A crise da escola tradicional

Todos os estudiosos da sociedade brasileira frisam que os anos de 1930 marcam o declínio da produção agrária e o início da hegemonia da produção industrial. Ainda que essa industrialização tenha sido agressiva e inorgânica, o fato é que minou profundamente as bases da antiga sociedade agrário-extrativista. Esse processo atingiu, obviamente, a velha escola que, a partir de então, saiu à procura de novos modelos, tentando, de alguma forma, incorporar o trabalho industrial como novo princípio pedagógico.

Assim, a hegemonia absoluta de um determinado modelo pedagógico, aquele

que vincula cultura e escola aos valores do humanismo clássico tradicional, é posto em discussão a partir de então. Repetimos: esse modelo pedagógico não desapareceu nem se tornou secundário, mas, pela primeira vez, dividiu o espaço pedagógico com outros importantes modelos escolares. Tudo isso foi determinado pelo fortalecimento da indústria que, cada vez mais, relaciona ciência, tecnologia e produção. Enfim, é o trabalho como princípio pedagógico que entra em cena não apenas na fórmula assistencialista das Escolas de Aprendizizes e Artífices (1909) para meninos pobres e sim pleiteando uma nova hegemonia cultural e educacional através principalmente das Escolas Técnicas. De fato, na década de 1930, o governo estadual criou belas e importantes Escolas Profissionais, enquanto a União criou nos Estados as famosas Escolas Técnicas Federais. Observe-se que essas Escolas Profissionais não mais se destinavam aos pobres e "desfavorecidos da sorte" que ocuparão as posições mais baixas da hierarquia ocupacional. São importantes escolas profissionais, com prédios imponentes, bem localizadas, inauguradas com aplausos de todos, visando à formação moral e técnica dos trabalhadores qualificados. Quem se formava nessas escolas gozava de grande reputação e ocupava os melhores postos técnicos da indústria paulista em expansão. É claro que essas escolas não tinham o prestígio de que desfrutavam as Escolas Normais, mas tinham suficiente força para pôr no debate pedagógico o confronto entre o modelo humanista tradicional e o tecnológico. Essa

discussão irá longe, deslocando-se, mais tarde, para o terceiro grau, em que o prestígio dos cursos técnicos ultrapassará o dos cursos humanísticos. É desse confronto que surge a proposta de escola unitária de segundo grau que aponta para a necessidade de se elaborar uma nova concepção de cultura geral e de humanismo, no qual o ideal humano não mais seria representado pelos homens do poder da sociedade greco-romana (Alexandre Magno, Júlio César) e sim, pelos homens do conhecimento produtivo (Galileu, Leonardo da Vinci).

Com a industrialização e a complexificação do mundo do trabalho, complexificava-se também a rede escolar no Brasil e no mundo, uma vez que cada ramo produtivo tende a criar seus próprios cursos e escolas, por exemplo, Química, Eletrotécnica, Agrimensura, Construção Naval, Minas e Metalurgia. Assim, se no início do século o problema educacional urgente era a difusão orgânica e sistemática do ensino primário (e por isso a necessidade das Escolas Normais), depois de 1930, outro problema sério se criava: o da organização do ensino profissional de segundo grau. A reforma Francisco Campo de 1932 e as Leis Orgânicas dos anos de 1940, visaram justamente resolver esse problema.

Devido à complexificação do ensino médio, a Escola Normal tradicional deixou de ser, mesmo para as moças bem nascidas, a única opção escolar. O trabalho como princípio pedagógico antes de influenciar modelos escolares difundira-se e influenciara todo o mundo da cultura e, em geral, os valores sociais da época. Esse novo clima cultural atingia as jovens que, cada vez

menos, contentavam-se em ser esposas e mães e desejavam exercer uma profissão.

É claro que o trabalho como princípio pedagógico tem que ser entendido num sentido amplo, ou seja, não pode ser reduzido à questão da profissionalização e da complexificação do ensino médio. A organização do trabalho na sociedade influi historicamente na própria ideologia geral e na valorização da profissão como um elemento importante para a realização pessoal, inclusive a das moças de bens. O trabalho industrial interfere, sobretudo, na configuração da sociedade e, evidentemente, em sua escolarização. Nesse sentido, é inegável que a industrialização paulista, principalmente a partir de 1940, tenha causado grande êxodo rural e um enorme crescimento da população urbana. Os antigos subúrbios pobres que, em certa medida, partilhavam com o centro urbano o mesmo núcleo de valores ético-culturais, transformaram-se, com isso, em periferia antagônica e hostil à cidade. É uma periferia que traz as marcas de uma industrialização tardia, desorgânica, autoritária, destrutiva e violenta.

O impacto do aumento da população urbana se fez sentir na rede escolar: grande expansão de matrículas do ensino primário e médio, aumento do número de escolas, de turnos, inclusive à noite, classes superlotadas e ensino supletivo. A opinião mais recorrente é a de que o rebaixamento da qualidade do ensino da Escola Normal deveu-se à difusão e diversificação do ensino médio, ao fim do exame de seleção dos alunos, aos cursos noturnos, ao desprestígio da profissão de professor e aos baixos salários.

De fato, esses aspectos precisam ser contextualizados. Não nos esqueçamos de que a ênfase e a organização dadas anteriormente às Escolas Normais deviam-se à priorização do ensino primário. Na organização do ensino médio realizada pelo Ministro Francisco Campos (1931), a antiga Escola Normal passou a ser uma das modalidades, entre várias outras, do ensino médio e nem mesmo a mais importante. Assim, os prédios das antigas Escolas Normais abrigaram também, como reflexo dessa nova política, cursos que, pela primeira vez, não se relacionavam com a formação de professores, como o Curso Fundamental (depois ginásio) a partir de 1933 e o Curso Colegial, clássico e científico, a partir de 1944. Dessa forma, a tradicional formação do professor pelo Curso Normal não tem mais a seu inteiro dispor todo o prédio. O clima é outro.

Entretanto, a diversificação e a complexificação do ensino médio não bastariam para explicar tamanho rebaixamento da qualidade do ensino. É óbvio que, sobretudo a partir de 1930, o aumento da população escolar do primeiro e do segundo graus no Brasil foi enorme. Nesse ano, apenas 36% dos brasileiros de 7 a 14 anos freqüentavam escolas; hoje, 88% dessa faixa etária é atendida pela rede pública de ensino (Folha de São Paulo, 1993). No Estado de São Paulo, de 78 mil matriculados em 1940 passa-se a 1.225.427 em 1970 (Beisiegel, C.R. *Estado e educação popular*, p. 12).

Tamanha expansão escolar altera totalmente os padrões escolares existentes. Para a manutenção da mesma qualidade seria necessária uma política educa-

cional que proporcionasse as condições adequadas a essa explosão escolar. Isso não aconteceu. O que de fato houve foi uma política educacional populista que proclamava a importância da educação enquanto construía pobres e cinzentas escolas nas periferias, superlotava as classes, multiplicava os turnos, desafiando até o ritmo natural do dia, rebaixava o salário médio dos professores, desvalorizava os diplomas, permitindo uma enorme expansão de escolas particulares de terceiro grau de qualidade duvidosa. De fato, o populismo foi uma conciliação conservadora entre o arcadismo agrário e a modernidade industrial.

Por populismo educacional entendemos a forma política com que o Estado tratou a escola nessas últimas décadas: enquanto capitalizava eleitoreiramente a demanda por educação, desqualificava os conteúdos e o próprio diploma. Assim, à medida que os filhos dos trabalhadores entram nas salas de aula, a qualidade do ensino diminuiu espantosamente, quer pelas condições econômico-sociais das famílias, quer pelas condições da própria escola.

Essa política educacional populista encontrou apoio ideológico num certo discurso pedagógico preocupado apenas com a quantidade por identificar equivocadamente quantidade com elitismo. Por exemplo, força-se uma professora a aceitar alunos em excesso numa classe (60, 70), força-se o diretor a multiplicar os turnos diários em nome da democratização do ensino. Da mesma forma, avaliações, seleção, exames são considerados mecanismos elitistas.

Essa política começou a bombardear a Escola Normal principalmente a partir dos anos 50 (século XX). Primeiramente os cursos ginasial e colegial começaram a funcionar também no período noturno e depois, o próprio curso Normal, por se considerar injusto negar o direito de estudar a quem trabalha. Em tese, isso é verdade, porém o populismo educacional, em vez de oferecer condições equivalentes de estudo para todos, promove um aligeiramento dos conteúdos e das exigências escolares. Successivas leis e decretos atormentam a escola, eliminando qualquer resquício de autonomia e impedindo que uma determinada tradição histórica lhe confira personalidade própria. Atualmente, a Escola Normal é apenas uma escola a mais da rede estadual de escolas de segundo grau. Seus pátios, corredores e salas estão cada vez mais abarrotados de alunos e de professores desanimados, com salários aviltantes e péssimas condições de trabalho.

Em suma, historicamente, foi alterando a clientela da antiga Escola Normal: da primeira clientela, constituída quase totalmente de filhas de fazendeiros que buscavam na Escola complementação cultural do dote matrimonial, passou-se a uma segunda que buscava na Escola Normal um diploma para uma distinção social e uma realização profissional com o magistério, descartando o curso Normal em favor de outros cursos propedêuticos, ou nele ingressando para depois seguir cursos superiores. O curso Normal e o magistério acabaram sendo o "destino escolar/profissional" das moças mais pobres.

Diante desse quadro, a tentação de

saudosismo é grande. Muitos gostariam de ver reanimarem-se as antigas fotografias de normalistas dos anos 1910 e 1920. Mas isso não só é impossível como também indesejável. O industrialismo é um processo histórico positivo e irreversível. Se aqui no Brasil foi inorgânico, agressivo e excludente, cabe torná-lo integrado, orgânico, auto-sustentado e democrático. Em todo caso, o industrialismo como novo princípio pedagógico abriu uma outra perspectiva para o ensino de segundo grau, no Brasil e no mundo. Ou seja, reconquistar hoje a qualidade do ensino dessa escola não significa reeditar a velha Escola Normal pautada na tradicional cultura humanista distintiva e sim, reinventar uma escola pautada no humanismo que se inspira na ciência, na técnica e nas artes modernas.

### 3. Superação da crise

As profundas mudanças econômico-sociais da sociedade brasileira provocaram, como vimos, um impacto na escolarização resultando no que se convencionou chamar de dualidade escolar: o ensino propedêutico calcado na cultura humanista tradicional de um lado, e o ensino profissionalizante pautado na necessidade e na preocupação com o mundo do trabalho, de outro.

Essa dualidade escolar, reflexo da divisão social, sempre foi uma contradição e um desafio para os educadores do Brasil e do mundo. Já Anísio Teixeira pensava na escola única como superação dessa dualidade. Os idealizadores da Lei 5692/71 encontraram nessa idéia de escola úni-

ca, a grande justificativa para sua proposta de profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau. Hoje, a proposta de escola única ou unitária ainda está presente no debate dos educadores, com todo vigor. A busca de uma escola unitária é, sem dúvida, uma preocupação correta e, em certa medida, consensual. A polêmica aparece na definição do estatuto pedagógico específico do ensino de segundo grau. Entretanto, se já não é simples entender os conceitos imbricados na expressão escola unitária, mais difícil ainda é pensar sua realização numa sociedade cada vez mais desigual.

A escola unitária é, em síntese, aquela que consegue formular currículos e métodos com base no trabalho produtivo como princípio pedagógico, sem, no entanto, renunciar à dimensão desinteressada e universal da cultura clássica. Empreender a construção dessa escola é tarefa difícil, complexa, pois não se trata de formular um modelo pedagógico abstrato. Na verdade, a construção da escola única caminha *pari passu* com a construção da sociedade unitária. Talvez devido a esse descompasso entre o modelo de escola unitária e a sociedade desigual é que muitos educadores acabem propondo alterações, desconsiderando a proposta de escola única para o segundo grau. Assim, apresentam projetos de reformulação dos cursos de formação de professores, acreditando que, com isso, conseguirão garantir a qualidade dessa formação.

Em que pesem as reais dificuldades de construção da escola única, sabemos que reeditar antigos modelos, mesmo reto-

cados, além de não resolver a contradição fundamental, acrescenta-lhe um tom de anacronismo. Como é possível acreditar, por exemplo, que com uma clientela formada por jovens que precisam trabalhar para sobreviver seja possível reeditar a antiga Escola Normal das moças bem nascidas? Uma clientela radicalmente nova necessita de uma escola radicalmente nova.

Atualmente, a formação de professores de primeira à quarta séries, no Estado de São Paulo, em âmbito de segundo grau, é feita na Habilitação Específica para o Magistério – HEM – e nos Centros para a Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs. Em ambos os casos, tratam de cursos profissionalizantes de segundo grau. Tal afirmação não é desnecessária, uma vez que a tradicional Escola Normal, pela ampla formação que proporcionava acabou deixando na penumbra a dimensão profissionalizante. Pouco se reflete sobre o fato de que a razão última do prestígio da gloriosa Escola Normal não foi propriamente a formação do professor e seu engajamento no magistério e sim o rigor nos estudos de cultura geral necessária à formação e distinção do dirigente da sociedade tradicional. Em outras palavras, a antiga Escola Normal vivia e reproduzia um clima cultural marcado por uma profunda ruptura com o trabalho, não apenas o trabalho produtivo (que pedagogicamente ignorava), mas, até mesmo, com o trabalho intelectual para o qual preparava. Historicamente, a linha de prestígio da Escola Normal foi em direção decrescente enquanto a linha de inserção no mercado de trabalho (magistério) seguiu em sentido oposto.

Em todo caso, ultimamente, no estado de São Paulo, com a expansão do ensino de terceiro grau, a formação do professor no segundo grau é cada vez mais contestada. Em geral, toda instituição posta em dúvida entra em crise e, com o tempo, ou resolve-se a dúvida ou a instituição desaparece. Muitas foram as tentativas – reformulação de currículo, transformação da Escola Normal em Habilitação Específica para o Magistério, criação de projetos especiais – de melhorar a formação do professor de primeira à quarta séries e de consolidar essa escola profissionalizante de segundo grau, no sentido de resolver a crise. No entanto, no geral, a tese de que o terceiro grau é o espaço próprio para toda profissionalização, enquanto o segundo grau deve oferecer formação de caráter unitário, reforça-se cada vez mais.

Essa tese não é mera conclusão de reflexões abstratas de pedagogos. Tem aceitação ampla no país e tem fundamento no processo evolutivo do homem que aos 15, 16 anos, procura formação sistemática e racional para o exercício da responsabilidade, da autonomia e da criatividade, rejeitando uma profissionalização precoce. Além disso, nas sociedades modernas, a vida profissional começa mais tarde. Essa tendência pode ser comprovada quando se analisa atentamente os anseios dos jovens que cursam/cursaram escolas profissionalizantes de segundo grau. Depoimentos desses alunos revelam claramente sua aspiração a diferentes cursos de terceiro grau. Mesmo aqueles que não chegaram ao terceiro grau – e são muitos – confirmam esse desejo, mostrando que fo-

ram vencidos pela sorte, porém não convencidos. Ex-alunas do CEFAM, por exemplo, empregam-se, de fato, como comerciárias, secretárias, professoras de escolinhas particulares ou entram no final da fila do magistério público, para sofridas e eventuais substituições. Pouquíssimos realizam o sonho de todos que é entrar numa faculdade.

Bem sabemos que a violência da catástrofe social do Brasil condena a maioria dos jovens à prematura e desesperada procura de alguma atividade produtiva para sustentar a si próprio e a sua família. Entretanto, pensamos que o descalabro social que nega à maioria dos jovens uma escola de segundo grau unitária, de qualidade, não deve provocar nos educadores o desejo de adaptar a escola à irracionalidade social que aí está. De fato, não será deformando a escola que eliminaremos a miséria.

Portanto, admitindo a necessidade de preparação profissional precoce, caberia às instâncias escolares profissionalizantes (Faculdades, Academias) ou às entidades industriais e comerciais adequarem-se ao estado de violência social e organizarem cursos de capacitação profissional. Mas, se a escola regular renunciar à formação educativa unitária, ninguém a substituirá nessa função.

No contexto atual de desenvolvimento das ciências, da escolarização e considerando, sobretudo, o grande contingente disponível de professores para o primeiro e segundo graus, no Estado de São Paulo, acaba apenas engrossando o exército de reserva. Trata-se de um exército formado

ultimamente até mesmo por ex-alunos do CEFAM a quem se prometera emprego certo. Essa promessa, se verdadeira, seria injusta.

## Conclusão

Em função do que afirmamos, fica clara nossa proposta: a formação de professores para as quatro séries iniciais da escolarização deve ser feita, no Estado de São Paulo, no terceiro grau. A tendência histórica é essa. Contra essa tese levantam-se argumentos, a nosso ver, eivados de saudosismo, populismo e corporativismo. Saudosismo da antiga Escola Normal, considerada uma escola de qualidade. Populismo em relação aos desfavorecidos sociais que não podem chegar ao terceiro grau e aos quais se facilita a entrega de uma profissão – magistério de primeira à quarta séries – complexa e delicada. Corporativismo cego que teme a perda de espaços profissionais, quando a perspectiva histórica é outra.

Destacamos, ainda, duas outras ordens de objeções: uma preocupada com o segundo grau unitário e a outra, com a formação profissional efetuada no terceiro grau. Seria esse segundo grau unitário a universalização do antigo secundário propedêutico, elitista e generalista? Como confiar na formação de professores em Faculdades de beira de estrada? Tais instituições, com certeza, não são melhores que as antigas Escolas Normais.

Trata-se, é verdade, de objeções importantes e sérias. Quanto à primeira preocupação, referente à escola unitária de se-

gundo grau, o que se pode dizer é que ainda não existe um modelo pronto, pois o processo de produção dessa escola está por vir e, como dissemos, a sua construção caminha *pari passu* com a construção de uma sociedade unitária. O certo é que há um consenso entre os educadores de que não se trata de universalizar o antigo secundário propedêutico pautado no humanismo tradicional, pois, de fato, o industrialismo moderno, na sua acepção mais ampla e complexa, introduzindo o trabalho como princípio de uma nova cultura e de uma nova escola, põe em xeque toda a concepção do humanismo tradicional, oferecendo uma nova concepção de homem e de valores universais. Ou seja, estamos diante do novo humanismo tecnológico ou do trabalho que rompe com o humanismo tradicional do não trabalho. A crise profunda pela qual passa hoje a escola é também reflexo de sua incapacidade pedagógica de reformular currículos e métodos que incorporem o trabalho produtivo sem, no entanto, renunciar à dimensão desinteressada e universal da cultura clássica. A dificuldade de construir essa escola unitária de segundo grau aumenta ainda mais quando se sabe que é preciso também lidar com adolescentes que apresentam várias tendências “profissionais”. Por não ser possível diferenciar *a priori* as tendências autênticas das ilusórias, o educador precisa considerá-las com seriedade, sem precipitadas ilusões. Mais ainda: há certas profissões (no campo da música, no estudo de línguas antigas, por exemplo) para as quais exercícios precoces podem ser importantes. A solução desse



complexo problema parece passar por um maior respeito à autonomia de cada escola e de sua "vocação", resguardando um núcleo curricular de unitariedade.

Com referência   segunda preocupa o, relativa   atual precariedade de muitas Faculdades de Educa o, observamos, primeiramente, que tal precariedade não   maior que a existente nas HEM e nos CEFAMS. Em segundo lugar,   fácil entender que o descalabro do ensino de terceiro grau   fruto de uma política educacional conjuntural desastrosa e mesquinha. A

melhoria da qualidade do ensino depende da reversão dessa política e do empenho dos educadores na profunda revisão curricular dos cursos de Pedagogia.

#### Nota:

Para a reda o deste texto usamos como referência básica o Relatório Final de Pesquisa, por nós elaborado, intitulado: A Escola Normal de São Carlos, 1911-1931: uma velha Escola conta sua história, São Carlos, fevereiro/94 e também o artigo de Paolo Nosella - "O Ensino de Segundo Grau" publicado na Revista de Educa o da APEOESP, n  6, 1991 (São Carlos, março de 1994).

#### Bibliografia

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado de educa o popular*: um estudo de caso sobre a educa o de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Schola Mater*: a antiga escola normal de São Carlos (1911-1933). São Carlos: EDUFSCar, 1996.

# Imaginário social e processo de institucionalização da produção acadêmico-científica sobre a questão do professor\*

Janete Magalhães Carvalho\*\*  
Regina Helena Silva Simões\*\*

\*\* Coordenadoras da linha de pesquisa "Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor", no Curso de Mestrado do PPGE/CP/EFES.  
e-mail: janetemc@terra.com.br  
e-mail: reginahe@terra.com.br

## Resumo

Estudos têm sido encaminhados na perspectiva de que a formação, a prática pedagógica e a identidade/profissionalidade docente devam ter como suporte a relação entre o saber teórico e o saber técnico com as vivências e significações sócio-históricas que os agentes escolares estabelecem com o conhecimento científico. O presente estudo enfoca a análise de "fragmentos" do imaginário sociopolítico e pedagógico presentes no discurso de professores atuantes no curso de Pedagogia em confronto com a teorização expressa em periódicos nacionais, na década de 90, sobre: concepção de educação e ciência; formação inicial; formação continuada; prática pedagógica e identidade profissional do professor. A análise do material discursivo obtido, em pesquisa documental e de campo, foi "iluminada" pelas categorias: imaginário social, práxis/poiésis, autonomia e ação política.

## Palavras-chave

Imaginário social; educação/ciência; formação de professores.

## Abstract

Studies have been carried out from the perspective that the training, pedagogical practice and teacher identity/professionalism must be founded on the relationship between theoretical knowledge and technical knowledge; the experiences and the socio-historical significations that school agents have established through scientific knowledge. This study focuses on the analysis of "fragments" of the sociopolitical and pedagogical imagery that are conveyed by the discourse of Pedagogy teachers in contrast with the theories presented by national periodicals in the 90s on: concepts of education and science; initial training; continuous training; pedagogical practice and professional identity of the teacher. The analysis of the oral material obtained through documentary and field research was "enlightened" by the following categories: social imagery, praxis/poiesis, autonomy and political action.

## Key words

Social imagery; education/science; teacher training.

---

\* Este estudo é parte de pesquisa mais ampla da mesma autoria: CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. *A formação do professor, em nível superior, para atuar no ensino básico*. Construindo pontes entre a teoria, o imaginário social e a prática pedagógica. Relatório Final de Pesquisa, Registro PRPPG/UFES n. 163/98, Vitória: DFEOP/PPGE - UFES, 2001.

## Os caminhos buscados

Considerando que a produção científica nacional e/ou o conhecimento científico não apresenta, necessariamente, correspondência direta com o pensamento e ação dos professores atuantes em ensino superior e/ou que o saber produzido em uma área não provoca alterações diretas na prática de professores atuantes nessa área ou campo de estudo, esta pesquisa buscou relacionar a produção teórica da comunidade acadêmico-científica com o imaginário social visto como âmago de toda formação social-histórica.

De acordo com Castoriadis (1982, p. 61),

Uma formação social-histórica se constitui instituindo-se, o que quer dizer, em primeiro lugar (embora não apenas) instaurando um magma de significações (termos e referências) imaginárias (não redutíveis a um real ou racional qualquer) sociais. A análise teórica poderá efetuar uma série de composições e de recomposições sobre o que se manifesta na superfície da vida da formação considerada (mostrando, por exemplo, que as conexões mais importantes não estão onde os participantes pensam explicitamente que elas se situam); mas o que ela vai encontrar, como princípio e momento decisivo da organização latente que revelará, ainda será um magma de significações imaginárias, colocado pela formação social-histórica considerada, e que se modifica ao longo de sua história - ou mais exatamente, cuja modificação contínua constitui uma dimensão decisiva dessa história.

Castoriadis observa, assim, que qualquer transformação, ou possibilidade de instauração, de uma prática inovadora não

é possível em si mesma e nem compreensível a nós se não posta em relação com o magma de significações imaginárias sociais que o sistema sociopolítico, econômico e cultural gera e que faz com que ele (o sistema) permaneça em nós de forma latente, impedindo a ultrapassagem do conhecimento espontâneo ao conhecimento científico e à prática inovadora.

Pergunta-se, então: que ousadias tornarão possível o fazer pedagógico inovador? Qual o papel desempenhado pelas teorias no plano da "ampliação" ou da "redução" do campo do possível e/ou do desejável em cursos de formação de professores? Como se expressa o "imaginário social" na representação que os professores trazem sobre a educação, a formação inicial e continuada do professor, a prática pedagógica, a identidade/profissionalidade docente e sobre as "marcas" a serem "impressas" nas práticas pedagógicas?

Visando a adentrar na trama dessas relações, o recorte efetuado e/ou o problema investigado, neste estudo, veio a ser: qual a relação entre o discurso expresso pela comunidade acadêmico-científica, na década de 90 \_ período 1990-1997 \_ publicado em periódicos nacionais, sobre o processo de formação e práxis político-pedagógica do professor e o discurso sociopolítico e pedagógico manifesto pelos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo?

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental bibliográfica em dez periódicos nacionais, a saber: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (20%); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

(16%); Tecnologia Educacional (14%); Revista da Faculdade de Educação da USP (11%); Teoria & Educação (9%); Caderno CEDES (8%); Educação & Realidade (7%); Educação e Sociedade (6%); Em Aberto (6%), Revista Brasileira de Educação (3%)<sup>1</sup>, combinada com a pesquisa de campo realizada por meio de entrevista semi-estruturada aplicada aos professores do Curso de Pedagogia da UFES.

Constituíram-se como sujeitos na pesquisa de campo, com os quais foi realizada entrevista semi-estruturada para levantamento e análise de "fragmentos" do imaginário sociopolítico e pedagógico do discurso de professores atuantes no Curso de Pedagogia da UFES, aproximadamente 20% do total de professores do Curso (10 de 53), que foram aqueles que se dispuseram a ser entrevistados, sendo, portanto, uma amostra intencional, baseada na adesão dos professores atuantes no Curso de Pedagogia.

As dimensões e/ou categorias de análise, consideradas como unidades temáticas básicas presentes nos artigos dos periódicos analisados, assim como no conteúdo dos discursos dos professores atuantes no Curso de Pedagogia da UFES, foram: o conceito de formação do professor; o conceito de formação inicial; o conceito de formação continuada; o conceito de prática pedagógica; o conceito de identidade profissional; as formas, como no âmbito do Curso de Pedagogia da UFES, são propostas e realizadas a formação inicial, a formação continuada, a prática pedagógica e a identidade profissional; como se efetiva a relação teoria e prática nas atividades de ensino, pesquisa e ex-

tensão no Curso de Pedagogia da UFES; como se efetiva a ação política; qual o espaço para a criticidade e criatividade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no Curso de Pedagogia da UFES; qual o conceito de educação e a concepção sobre se a educação se exerce ou deveria ser exercida como ciência.

A análise do material discursivo obtido foi realizada mediante o emprego da técnica de análise de conteúdo, "iluminada", no processo de análise, pelas categorias de imaginário social, práxis/poiésis, autonomia e ação política.

A perspectiva de imaginário social aqui adotada apóia-se, entre outros autores lidos de forma intertextual, nas obras de Cornelius Castoriadis (1982, 1987a, 1987b, 1992a, 1992b, 1999).

## A tessitura entre os discursos

Para Castoriadis, a sociedade se estabelece e se institui (instituições) sobre as dimensões do econômico-funcional, mas também pela dimensão do simbólico. Assim, o real, o racional e o simbólico se entrecruzam e interpenetram na formação do imaginário social que fornece identidade a dada sociedade pelo magma de significações.

Dito de outra forma, toda sociedade conta com um sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente. Trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria, instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia.

O campo do instituído (história feita, hegemônica) aparece como um campo de reprodução e/ou de esfera da heteronomia, da reificação, da tecnoburocracia, etc. O campo instituinte e/ou da história se fazendo e a ser feita surge como um campo de possibilidades, como projeto de autonomia, participação e luta contra-hegemônica. A política, a psicanálise e a educação, quando veiculadas à reflexão, deliberação, práxis/poiésis, respeito à alteridade, criatividade e liberdade, aparecem como áreas fecundas da esfera da transformação e/ou criação histórico-social e, portanto, como forças potencializadoras do campo instituinte.

Sendo assim, as investigações sobre o imaginário social se colocam como um novo olhar sobre os sentidos que a educação e a escola vêm assumindo em nossa sociedade. O professor, assim como o aluno, ao chegar à escola não abandona os mitos, as crenças, as idéias próprias de seu grupo social e nem conseguiria fazê-lo, pois carrega consigo processos de subjetivação e/ou formas de subjetividade de alguma forma instituídos a partir de um sistema sociopolítico, econômico e cultural. Assim, pode-se dizer que não existe Escola, mas escolas, assim como uma multiplicidade de significados/significações/representações (Ferreira & Eizirik, 1994, p. 6).

Portanto, o imaginário social não se institui como objeto de conhecimento, de tal forma que possamos identificá-lo por procedimentos imediatos. Investigá-lo significa adentrar pelas vias da linguagem, dos ritos e dos mitos, admiti-lo como algo que institui/instituindo sentido à vida humana e so-

cial. Sendo assim, a/s escola/s e a educação só poderão vir a se constituir como campo de possibilidades se não "naturalizarem" as suas práticas, cristalizando-as e aprisionando-as na rotina/heteronomia de seu cotidiano. Como afirma Barbier (1985, p. 32):

A educação penetra evidentemente neste campo das representações imaginárias da cultura legítima. Afirmando assim a identidade docente em termos de transmissão de saber, os responsáveis ministeriais atingem o cúmulo do imaginário enganador: a crença ingênua na racionalidade educativa. Tudo que serve para formar (valores, normas, instituições, idéias e materiais pedagógicos) engendra ipso facto um magma de representações e de significações imaginárias que se insere na práxis educativa e em suas realizações.

Dessa forma, é de se esperar que a teorização veiculada na década de 90, em periódicos nacionais, sobre a concepção de educação e ciência, a formação inicial, a formação continuada, a prática pedagógica e a identidade/profissionalidade docente, apresente-se, na teorização dos professores atuantes na formação de professores do Curso de Pedagogia da UFES. Interessa, em especial, analisar como tais discursos se afastam e se aproximam, produzem subjetividades/significações para averiguar se, no espaço cotidiano de formação de professores do Curso de Pedagogia, estão sendo "naturalizadas" de forma heterônoma as práticas discursivas e os discursos práticos.

Inicialmente, cumpre destacar que, de maneira geral, o discurso dos periódicos é bastante politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente,

definindo concepções, práticas e políticas de formação de modo mais genérico e incisivo que nos trabalhos de teses e dissertações de alunos de pós-graduação e/ou relatos de pesquisa. Esses discursos dos periódicos tendem, por sua própria natureza, mais opinativa, a representar as correntes e tendências dominantes no seio da comunidade acadêmico-científica e, sendo assim, expressam de certa forma a heterogeneidade de pensamento e propostas que caracterizam a transição paradigmática do final de século no seio das ciências e, no caso específico, das ciências humanas e sociais e, nestas, das concepções e propostas sobre ciência e educação, formação inicial e continuada de professores, prática pedagógica e identidade/profissionalidade docente.

De modo geral, o discurso dos professores entrevistados, atuantes no Curso de Pedagogia da UFES, apresenta similaridades e diferenças com a teorização veiculada em artigos publicados em periódicos nacionais, na década de 90.

Sobre o conceito/concepção de formação de professores, o discurso veiculado nos periódicos, como dito anteriormente, bastante politizado, denuncia a dificuldade de transposição das idéias e teorias produzidas para a prática, argumentando pela necessidade de promover a articulação entre as ações do Estado (políticas públicas), das agências formadoras e agências contratantes. São, também, bastante assumidas, explícita ou implicitamente, no discurso veiculado nos periódicos, as diretrizes para formação de professores, emanadas da ANFOPE, com destaque para a necessi-

dade de formação intensiva de qualidade, condições dignas de trabalho e formação continuada do profissional da educação.

Na perspectiva pedagógico-curricular de reconstrução da formação do professor, três são os enfoques principais: a qualidade do conteúdo específico; a integração, ao longo do curso, entre o conteúdo pedagógico (que, muitas vezes, nos discursos veiculados nos periódicos, se confunde com as disciplinas Didática e Prática de Ensino) e o conteúdo específico; e as diversas conotações tomadas pela relação teoria-prática-teoria nos cursos de licenciatura, inserida nesse enfoque a questão da interdisciplinaridade. É, também, expresso com bastante intensidade um discurso dirigido à integração dos saberes da docência, que, para além dos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos instrumentais, refere-se aos fundamentos da educação e ao saber experiencial e/ou "saber de experiência feito" (Freire, 1992).

Há uma diferenciação entre os discursos veiculados nos periódicos dirigidos às licenciaturas específicas e os das licenciaturas de atuação multidisciplinar (Pedagogia, Habilitação Magistério Séries Iniciais e Habilitação em Educação Infantil). Ressalta-se a importância de integrar a discussão sobre o Curso de Pedagogia ao debate sobre os demais cursos de licenciatura, em face dos pontos comuns a serem revistos para a reconstrução dos processos de formação do professor, dentre os quais se destacam: o isolamento de cursos e conteúdos; a ênfase ao bacharelado em detrimento da licenciatura; o distanciamento entre os cursos de licenciatura e as escolas de educação básica; a

perda do significado da relação profissional versus sociedade; a fraca demarcação da identidade e do objeto epistemológico dos cursos de formação de professores; o distanciamento entre a Faculdade de Educação das demais unidades responsáveis pela formação do professor; a Prática de Ensino caracterizada como reino da técnica, em detrimento da relação entre teoria e prática; a ausência de projetos coletivos interdisciplinares/transdisciplinares.

Coloca-se ênfase, também, no desafio dirigido ao professor, entendido como agente de transformação social. Aparece com muita clareza a necessidade da construção de um projeto nacional de educação a partir das bases, ou seja, diz-se da necessidade de reconstrução dos cursos de formação de profissionais da educação, de forma a estabelecer uma base comum nacional, buscando superar a fragmentação e a desarticulação no interior da profissão docente. Construção esta que deveria ancorar-se na concepção do educador coletivo e suas responsabilidades político-pedagógico-sociais.

O compromisso social aparece como componente fundamental no processo de formação e práxis/poiésis do professor. Nos discursos expressos nos periódicos analisados, práxis e poiésis aparecem como conceitos distintos. Em nossa análise, entretanto, apoiamos-nos na unicidade dos dois conceitos, de acordo com Castoriadis (1999, p. 61-62) que assim se exprime:

Para Aristóteles, a práxis é a atividade que tem fim em si mesma, e não em um resultado que lhe é exterior. Notemos de passagem, que a distinção aristotélica

práxis/poiésis depende da categoria da substância, forma ligada de maneira persistente a uma matéria. O que dizer, então, de Temístocles ou de Nijinsky, da batalha naval ou da performance do bailarino? Pertencem eles à práxis ou à poiésis? [...] Para mim, a práxis é uma modalidade do fazer humano. É uma atividade que considera o outro como ser podendo ser autônomo, e tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia [...]. Portanto, a práxis não tem e não pode ter seu fim em si mesma: ela visa a uma certa transformação de seu objeto (humano). Esse objeto – o outro – pode ser concreto, nomeadamente dado: psicanálise, pedagogia. Pode, também, ser indefinido: política. Eis por que, retomando a questão (1968a), a defini como atividade práxico-poética.

O confronto da teorização sobre a concepção de formação de professores de formação inicial e de formação continuada expresso nos periódicos com o discurso dos professores entrevistados, atuantes no Curso de Pedagogia, evidencia: em primeiro lugar, a concordância quanto à concepção de formação inicial de professores como aquela que diz respeito à iniciação profissional desenvolvida em agência específica e que envolve, ou deveria envolver, uma relação de continuidade com a formação continuada e a experiência profissional; e, em segundo lugar, uma menor associação entre formação docente e ação política. Aparece a perspectiva de formação do professor como processo crítico associado à ação política transformadora no discurso de apenas um professor, assim como somente em dois fragmentos do discurso dos professores sobre formação inicial foi apontada a perspectiva da formação como instrumentalização para a docência do

ponto de vista político-pedagógico.

Se, porém, é menor, na fala dos professores entrevistados, a associação entre formação docente e ação política transformadora, é bastante intensa a noção de compromisso social entendido como adequação da formação às necessidades concretas sociais. Dessa forma, aparecem fragmentos de discurso com concepção de formação do professor como relação teoria e prática e/ou como processo de articulação com a realidade socioeconômica e cultural concreta, assim como fragmentos de discurso sobre formação inicial como instrumentalização para o exercício do magistério. A quase totalidade dos discursos dos professores visualiza a formação continuada como processo de renovação, após a formação inicial, por meio de estratégias múltiplas. Esse processo é associado à possibilidade de acesso por parte dos professores aos bens culturais e/ou às políticas de formação do professor.

Sendo assim, diríamos que os discursos se afastam quanto à ação política transformadora, mas se aproximam quanto à perspectiva de compromisso social, no sentido da melhoria da relação teoria e prática e/ou da melhor adequação do curso ao contexto escolar e às demandas sociais. Nesse sentido, o fazer pedagógico reflexivo é destacado no âmbito da ação-reflexão dos indivíduos e grupos, mas não na perspectiva de um coletivo orientado para ação política transformadora e questionadora além da escola e/ou do seu ambiente próximo imediato, ao contrário do discurso veiculado nos periódicos. Dito de outra forma, transparece como dominante no discurso

dos professores entrevistados a noção de formação que envolve cidadania concebida como cidadania privada afeta ao âmbito da profissionalidade docente. Poucas vezes, aparece nos discursos dos professores a concepção de formação inicial ou continuada como cidadania política que se insere no coletivo social mais amplo.

Assim, diríamos que o discurso predominante entre os professores entrevistados sobre formação de professores, formação inicial e continuada se afasta do discurso manifesto nos periódicos nacionais da década de 1990, principalmente quanto à sua politização, aproximando-se, porém, na perspectiva da formação, com compromisso social para o exercício adequado da profissionalidade docente e/ou âmbito da cidadania pessoal/grupal por meio do pensamento prático reflexivo.

Com respeito aos discursos sobre a concepção de prática pedagógica, entretanto, essa tendência não se mantém, ocorrendo maior aproximação entre os discursos veiculados nos artigos dos periódicos e o discurso dos professores entrevistados.

O discurso expresso nos periódicos nacionais sobre prática pedagógica indica que o saber construído pelo professor sobre a sua própria prática necessita ser valorizado, investigado e refletido pelo conjunto dos atores dessa prática, tomados individual e coletivamente, visto que o professor necessita conhecer as bases que sustentam a sua ação para transformá-la, assim como a ação docente deve ser pensada individual e coletivamente no cotidiano da sala de aula, da escola e para além do espaço escolar.



São considerados no discurso expreso nos periódicos com relação ao cotidiano de sala de aula: a) os aspectos ideológicos e teórico-filosóficos da prática docente; b) as bases teórico-metodológicas do processo de ensino (a epistemologização dos saberes da docência e a didática e prática na formação dos professores); c) a construção da pesquisa e do saber docente pelo professor. Com relação à prática escolar, são destacadas: a) as contradições entre a teoria e a prática; b) as contradições entre o conhecimento acadêmico e a prática escolar concreta; c) a organização do trabalho escolar e a autonomia dos professores; d) a relação entre sociedade, escola e cultura. Quanto à relação entre escola e sociedade, são enfatizados: a) o descompromisso das políticas neoliberais com relação à educação exigindo posicionamento pedagógico-político do conjunto de professores e do conjunto da sociedade; b) a responsabilidade também docente em face do fracasso escolar; c) as relações entre educação, cultura e sociedade; d) a necessidade da produção/construção de práticas educacionais emancipatório-políticas.

O discurso dominante entre os professores entrevistados sobre prática pedagógica é bastante similar, visto que é enfatizada a prática pedagógica como prática profissional do professor numa situação real e dirigida para a realidade sociopolítica mais ampla e/ou como política cultural que implica visão de mundo e de ação político-pedagógica, no e para o mundo, ancorada em processo reflexivo individual/coletivo de fazer educação com o outro e para o outro.

Os limites apontados para a transformação qualitativamente necessária da prática pedagógica, nos dois discursos em confronto, são muito próximos, ligados ao desempenho do professor, à organização das escolas, à estrutura curricular, à organização e funcionamento dos cursos de formação de professores, às políticas públicas.

Dessa forma, o confronto entre os discursos pareceu indicar que os professores entrevistados assumem uma perspectiva mais politizada com relação à prática pedagógica do que com relação à formação inicial e continuada de professores. Os discursos, porém, parecem indicar que a literatura visitada já foi incorporada de forma expressiva ao discurso dos professores entrevistados no que diz respeito aos principais aspectos destacados para melhoria da profissionalidade docente, tanto no que se refere aos processos de formação inicial e continuada quanto à concepção de prática docente.

Com referência à concepção sobre identidade/profissionalidade docente, observou-se que os dois discursos assumem explicitamente a sua crise. Os fatores apontados, nos dois âmbitos de fragmentos de discurso ora em análise, são muito semelhantes/convergentes. Destaca-se, entretanto, uma maior profundidade e amplitude de análise na literatura dos periódicos.

No discurso presente nos periódicos, a identidade/profissionalidade do professor aparece como categoria central, definida por meio das seguintes subcategorias: a) proletarização/profissionalização do magistério; b) gênero e/ou feminização do magistério; c) condições de trabalho e remuneração.

neração; d) socialização para e no trabalho; e) práticas culturais e saberes dos professores; f) organização político-sindical; g) políticas públicas educacionais. Destacando-se, pela intensidade/freqüência com que são abordadas, as categorias referentes à proletarianização/profissionalização do magistério e à questão de gênero.

No conjunto, essas subcategorias dirigem-se a fatores de natureza sociocultural e pedagógica, mas, predominantemente, a fatores político-econômicos. Dentre os fatores de natureza sociocultural, destacam-se os seguintes argumentos: a heterogeneidade sociocultural da categoria docente e seu crescimento numérico; o impacto das inovações tecnológicas e/ou metodológicas sobre o exercício profissional; o papel social do professor; a sexualização/feminização do magistério e a pressão do estereótipo social da função da mulher; o acesso aos bens e práticas culturais; o individualismo exacerbado pela "sociedade de consumo", etc. Dentre os fatores de ordem pedagógica, destacam-se: a deficiência dos processos de formação inicial; a ausência de formação continuada; a burocratização/hierarquização presente no sistema escolar; a ausência e/ou precariedade de socialização para a profissão; a ausência de projetos político-pedagógicos coletivamente orientados, etc. Os fatores de ordem político-econômica são os mais freqüentes, destacando-se, entre eles: a demanda por escolarização e conseqüente aumento do número de alunos e rebaixamento da qualidade do ensino; a frustração com a profissão derivada dos baixos salários; a ausência de condições para o exercício profissio-

nal; o processo de organização dos trabalhadores em educação; a ambivalência da profissão que coloca o professor como um semi-profissional; a definição das políticas públicas para a formação e exercício profissional, etc.

Como dito, o discurso apresentado pelos professores entrevistados, não apresentando a mesma amplitude e profundidade de análise dos periódicos, apresenta bastante semelhança quanto aos fatores e/ou limitações apontados. Com relação às dimensões de análise, também convergem, visto que, nos periódicos, a discussão atravessa questões de ordem político-econômica, de ordem sociocultural e de ordem pedagógica e, no discurso dos professores entrevistados, essas dimensões aparecem nas duas perspectivas dominantes, a saber: a identidade/profissionalidade como um processo híbrido, multifacetado, imbricado com a identidade pessoal e perpassado por fatores sociopolíticos, econômicos e culturais; e como processo proporcionado/facilitado por atualização constante no exercício teórico e prático da profissão, por meio do desenvolvimento de competências/potencialidades para realizar o trabalho pedagógico, tendo como núcleo desse processo a docência.

Assim, o discurso expresso pelos professores aparece subdividido em duas tendências: a) a identidade profissional construída/produzida social, histórica, política e economicamente; b) a identidade profissional centrada no exercício docente adequado. O discurso que enfatiza o pedagógico, nesse caso, parece secundarizar a dimensão do sócio-histórico-político-cultural,

enquanto, no discurso expresso nos periódicos nacionais, a dimensão pedagógica aparece articulada às demais com maior intensidade. Cabe, entretanto, lembrar que a possibilidade de articulação do discurso é bem maior na produção de um texto escrito para ser publicado que numa entrevista e esse fato pode ter influenciado a bifurcação de caminhos percebida no discurso dos professores entrevistados.

A passagem do discurso ideal (concepção) para o real (como, no âmbito do Curso de Pedagogia, são propostas e realizadas a formação inicial, a formação continuada, a prática pedagógica e a identidade profissional) não altera os posicionamentos detectados.

Com relação à formação inicial, em síntese, são apontados fatores relacionados com o processo formativo propriamente dito e/ou com o perfil do aluno. Sobre o processo de formação, destacam-se os seguintes posicionamentos: quando o curso tem propostas consistentes não tem recursos para viabilizá-las; a indefinição quanto ao Curso de Pedagogia se reflete na indefinição do perfil do profissional que se vai formar e no estabelecimento de metas; a distância entre a teoria e a prática é uma realidade só em parte atenuada por iniciativas individuais e isoladas; a ausência de uma coordenação pedagógica dificulta a integração inter e transdisciplinar; a ausência de um projeto político-pedagógico no âmbito do Curso de Pedagogia, coletivamente articulado, fragmenta a formação do aluno. Quanto ao perfil do aluno, são ressaltadas: a passividade; a inserção no mercado de trabalho, dificultando maior parti-

cipação no curso; a escolha do curso por falta de opção.

Quanto à formação continuada, as argumentações são dirigidas ou para a responsabilidade das políticas públicas federais, estaduais, municipais ou para a responsabilidade local/institucional (UFES). No primeiro caso, destacam-se discursos muito semelhantes aos encontrados nos periódicos, em análise de experiências, tais como: a valorização de cursos/capacitações com alto investimento e pouco resultado; a ausência de política clara e articulada por parte dos governos federal, estadual e municipal. No segundo caso, são ressaltadas: a ausência de uma política institucional no âmbito da UFES para oferta de formação continuada aos docentes das redes de ensino; a pobreza de opções, em face da falta de estrutura da universidade em termos de recursos humanos, materiais e financeiros; a fraca divulgação da produção científica local. É enfatizada como muito positiva a iniciativa, apesar de ainda não acessível a todos, no âmbito do Centro Pedagógico, de criação de espaços alternativos, como núcleos de estudo, linhas de pesquisa e extensão, laboratórios de ensino, etc. que, ao proporcionarem maior unidade entre teoria e prática, têm, indiretamente, favorecido a melhoria dos processos de formação inicial e continuada.

Com relação à prática pedagógica, basicamente, ressaltam: a rotatividade dos professores; o individualismo e descompromisso por parte de alguns professores; o discurso crítico associado a uma prática conservadora; a desarticulação teoria e prática; a prática tardia (estágio tardio); a for-

mação teórica fraca; a organização curricular compartimentalizada; a ausência de espaços para trocas/compartilhamento de experiências; a ausência de projeto político-pedagógico coletivamente produzido e articulado na prática; a necessidade de conexão da prática pedagógica com a realidade social mais ampla.

Sobre a identidade/profissionalidade docente, as argumentações são as mesmas de quando solicitados a falar sobre sua concepção.

Dessa forma, a análise sinaliza que o discurso dos professores entrevistados sobre o real toma por base o ideal (concepção) e que esse ideal concebido é bastante próximo das idéias divulgadas pela comunidade acadêmico-científica, em periódicos nacionais, na década de 90.

Cabe, entretanto, registrar algumas "contraditoriedades" intrínsecas ao discurso dos professores entrevistados.

Enquanto nos periódicos o discurso dominante aparece sempre bem articulado com respeito à unidade entre teoria e prática, não transparecendo a teoria como suporte da prática, em parte significativa dos fragmentos de discurso dos professores entrevistados se encontra ora a teoria conduzindo a prática, ora a prática conduzindo a teoria. Possivelmente essa seja uma dimensão do imaginário social que atua no âmbito do coletivo anônimo pedagógico herdado pelos modelos e exemplos vividos na história da educação brasileira e que produz reflexos na relação entre a reflexão teórica e a prática, assim como sobre a possibilidade de transformação da prática pedagógica, dos processos de formação de

professores e da produção/construção da identidade/profissionalidade docente.

Sobre o conceito de educação e seu exercício como ciência, o confronto entre os discursos evidencia que a concepção dominante entre os professores entrevistados se afasta da coerência detectada no discurso dominante nos periódicos. Nestes, como naqueles, estão presentes, de forma dominante, três paradigmas epistemológicos: o objetivo-técnico, vinculado ao racionalismo, positivismo e neopositivismo (tecnicismo); o subjetivo-compreensivista, vinculado à fenomenologia, ao existencialismo, ao pragmatismo e ao construtivismo sociointeracionista; o emancipatório-político, apoiado na teorização crítica do neomarxismo e pós-crítica (pós-estruturalismo e pós-modernismo). Entretanto, no caso dos professores entrevistados, ocorre uma superposição paradigmática pouco razoável entre o paradigma objetivo-técnico e o paradigma emancipatório-político, oscilando os discursos entre um e outro.

Ressaltam-se, ainda, as prováveis conseqüências para a produção/construção da prática pedagógica em face da concepção dominante, no discurso dos professores entrevistados, sobre a educação ser ou não ciência, visto que diferenciam Educação de Pedagogia e os que a consideram ciência o fazem como campo de aplicação ("ciência interdisciplinar") das chamadas "ciências-mãe" (Psicologia, Sociologia, etc.).

## Saber-fazer-poder: um campo de possibilidades iluminado pela práxis/poiésis, autonomia e ação política

Retomando a posição anteriormente enunciada de definição da práxis e da poiésis como a inter-relação entre as racionalidades cognitivo-instrumental, moral-prática e estético-expressiva e destas com o campo do real e do simbólico, tem-se um delineamento do campo de possibilidades das práticas socioculturais e da criação histórica (Castoriadis, 1992b).

Perpassa a análise da educação como campo de possibilidades a relação entre teoria e prática, entre práxis/poiésis e entre autonomia e ação política.

A relação teoria e prática remete à relação entre práxis/poiésis e projeto, ou seja, entre **saber** e **fazer**. Para Castoriadis (1999a), a Pedagogia não apresenta uma teoria completa e nem o acaso, mas uma teoria aberta se fazendo na concretude da atuação práxico-poiética na qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agentes essenciais ao desenvolvimento de sua própria autonomia.

Sendo o programa a concretização do projeto, deve estar voltado para a análise das significações instituídas, pois é possível trabalhar as resistências, incentivar as forças criadoras do grupo, os processos de valorização da alteridade e do coletivo escolar, quando se conhecem os mitos, os símbolos que lhe servem de suporte. O social-histórico refere-se ao coletivo numa perspectiva de produção/construção. A criação é posição de novas determinações, a capaci-

dade de fazer surgir o que não estava dado.

Considerando que o sujeito é portador de qualidades intrínsecas, é importante destacar que uma delas é referida à possibilidade de criação, diferenciando-se, fundamentalmente, a criação da técnica. Enquanto a primeira é originalidade, a segunda é cópia, reprodução. Quando Castoriadis trabalha com o conceito de imaginário, ou criação imaginária, o sentido é de reconhecer a inventividade, introduzir o novo (não a novidade) na relação reflexão, ação e expressão. Dessa forma, a práxis/poiésis seria o fazer de seres autônomos que, envolvendo um projeto, guarda o princípio da reflexibilidade e da deliberação, sendo, portanto, diferente da atividade puramente reflexa ou puramente racional. Remete ao conceito de autonomia coletiva e à relação entre **saber**, **fazer** e **poder**.

Considerando, como o faz Castoriadis (1982), política como diferente do político, visto que é ação participativa (e não apenas representativa) inserida no cotidiano e na história, política envolve a participação como um modo determinado de socialização e, portanto, de educação. A política é uma ação instituinte e, por conseguinte, é um esforço e uma proposta de nos fazer conscientes do nosso próprio evoluir histórico e nos fazer autores desse evoluir.

Se a política de autonomia envolve participação e deliberação, a heteronomia representa a regulação pelo outro. Entretanto, não obstante a onipresença do poder instituído e/ou do outro, as rupturas podem e devem acontecer de forma consciente, para garantir conquistas reais.

Um coletivo autônomo supõe: liber-

dade, reflexibilidade e, portanto, educação em sentido amplo. A liberdade implica a existência para todos os indivíduos das mesmas possibilidades efetivas de participar do poder existente na sociedade. Implica o exercício do poder.

Quando perguntados sobre a ação política existente no âmbito do Curso de Pedagogia, a opinião dominante entre os professores entrevistados é de que, apesar de localizada apenas em parte dos professores ("sempre os mesmos"), ela existe como um coletivo em produção/construção.

Esse parece ser um indicativo do campo de possibilidades, mesmo restrito, para a instauração de uma ação política conseqüente no âmbito do processo de formação e atuação de professores no Curso de Pedagogia da UFES.

Assim sendo, a representação dos professores entrevistados, expressa em seus discursos, sobre a existência de ação política no âmbito do Curso de Pedagogia, como um coletivo em produção/construção, remete à constatação de um fluxo criativo/crítico em direção à instauração de um projeto político-pedagógico coletivamente orientado.

Sobre a criticidade e criatividade, a opinião dominante entre os professores entrevistados é de que existe espaço para elas principalmente nas atividades de pesquisa, extensão, nos laboratórios de ensino, nos núcleos de estudos, etc. Nas atividades de ensino, esse espaço aparece somente com referência ao Estágio, pois a opinião dominante é de que o curso é distante da realidade do sistema educacional e, portanto, pouco crítico e criativo e bastante formal, ou seja, baseado na

racionalidade formal (atividade racional) e/ou na rotina (atividade reflexa).

A educação, como atividade práxico-poiética, tem um papel ímpar. Ela, como práxis/poiésis, não pode ser reduzida a uma técnica no sentido da mera transmissão de conhecimentos previamente elaborados. A sua tarefa é mais substancial, principalmente quando se considera que há uma penetração muito grande de variadas formas de bloqueio à autonomia e que, se os educadores não refletirem sobre a sua própria prática e expressividade, correm o risco de estar corroborando, consciente e inconscientemente, com o projeto de domesticação e alienação da escola como um todo. Tem-se, porém, que considerar que se o projeto de autonomia é um projeto possível, não é um projeto certo, assegurado. É necessário, nesse processo, ressaltar a tarefa da Pedagogia dizendo que ela deve propiciar oportunidades de julgamento e escolha como pré-requisitos para a vida democrática.

No dizer de Castoriadis (1982, p. 14), o imaginário social, como rede de sentidos "...consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, conseqüências e significações, no sentido amplo do termo) e fazê-los valer como tais, ou seja, a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou grupo considerado". Imaginário é, portanto, igual a criação incessante indeterminada de figuras, formas e imagens no plano social, histórico e psíquico. Porém, é importante frisar que o imaginário social, para Castoriadis, apresenta uma dimensão paradoxal, ou seja, pode ser a raiz da alienação como

também da criação na história.

As significações obedecem a uma lógica histórica que é material e cultural. São sistemas sancionados resultantes das atividades da razão e da imaginação. O Imaginário não é assim reflexo da realidade, mas seu fragmento e, como um amálgama, ele institui, histórica e culturalmente, o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente.

Conclui-se, portanto, que os fragmentos dos discursos dos professores entrevistados, mesmo que em alguns momentos se manifestem de forma inconsistente e confusa, refletem, em certa medida, as representações elaboradas a partir da teorização veiculada e difundida no meio acadêmico, em contato com a história e o dia-a-dia de tais professores em suas contradições, pois o imaginário social contém o racional como o real, e o simbólico e a força do simbólico, como coletivo anônimo, é diretamente proporcional à existência de autonomia/heteronomia e/ou de ação política, no sentido da existência/construção de um coletivo instituinte dos sujeitos em seus processos de produção de práticas discursivas e discursos práticos no cotidiano do Curso de Pedagogia da UFES.

Hoje, importantes reflexões mostram o quanto os próprios professores estão distantes de um projeto de autonomia e, portanto, de uma Pedagogia transformadora, emancipatória. Estão, na verdade, compactuando com uma lógica que fere os princípios da democracia, da criação e da autonomia, demonstrando que a classe docente ainda não se apropriou do poder que tem e do que deve fazer (haja vista

que apenas 20% dos professores do Curso se dispuseram a pensá-lo conosco).

Como crítico das condições históricas, Castoriadis propõe um grande desafio à sociedade do presente. Ela deve, segundo ele, gerar uma nova forma histórica e essa nova forma não pode deixar de transformar radicalmente as instituições. Engendrar novos ciclos sempre foi uma constante na história, pois o presente é sempre constituído por um passado que o habita e um futuro que o antecipa.

Na perspectiva aqui exposta, o ser vivo se produz continuamente através das teias e redes de interações que estabelece e, sendo assim, a dimensão praxica e autopoética deve expressar a autonomia do ser vivo em se autoproduzir, considerando a relação entre o psíquico-social-universal, visto que a vida é, não uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia.

Essa dimensão (práxico-poiética) parece estar presente como uma semente a ser adubada nas representações dos professores entrevistados atuantes no Curso de Pedagogia da UFES e como fruto a ser colhido, crítica e criativamente, nos discursos da comunidade acadêmico-científica veiculados em periódicos nacionais no Brasil, na década de 90 (1990-1997).

#### Nota:

<sup>1</sup> O percentual refere-se ao número de artigos encontrados nos periódicos pesquisados que abordavam o processo de formação inicial e continuada do professor, a prática pedagógica e a identidade/profissionalidade docente.

## Referências bibliográficas

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. *A formação do professor, em nível superior, para atuar no ensino básico*. construindo pontes entre a teoria, o imaginário social e a prática pedagógica. Relatório Final de Pesquisa. Vitória: DFEOE/PPGE – UFES, 2001.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto II*. domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto III*. o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
- \_\_\_\_\_. *Feito a ser feito*. as encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CASTORIADIS, C.; TORRES, J.C.B.; ROSENFELD, L. D. *A criação histórica*. São Paulo: Artes e Ofício, 1992b.
- FERREIRA, N. T.; EIZIRICK, M. F. Educação e imaginário social: revendo a escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 5-14, jan./mar. 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.





# A Escola Normal no século XIX: as contribuições de Rui Barbosa para a educação pública e a formação de professores

Maria Cristina Gomes Machado\*  
Anaete Regina Schelbauer\*\*

\* Doutora em Filosofia e História da Educação, pela Faculdade de Educação da UNICAMP, professora da Universidade Estadual de Maringá.  
e-mail: mcgmachado@uem.br

\*\* Doutoranda em História da Educação e Historiografia pela Faculdade de Educação da USP, professora da Universidade Estadual de Maringá.

## Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar uma discussão acerca da importância que a formação de professores e a consolidação da Escola Normal, como tarefa do Estado, recebe na obra de Rui Barbosa, em consonância com o final do século XIX. Neste período, no Brasil, concomitantemente à Europa e à América do Norte, crescem as campanhas em favor da organização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. A formação de professores se coloca como uma questão fundamental para as nações que almejavam organizar os seus sistemas nacionais de ensino. Rui Barbosa, através de seus pareceres sobre a "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública" (1882), oferece um importante diagnóstico sobre a situação do ensino no país e uma relevante contribuição quanto às inovações pedagógicas consideradas necessárias para desencadear as reformas da instrução pública no Brasil.

## Palavras-chave

Escola normal; educação pública; formação de professores.

## Abstract

The purpose of this paper is to present a discussion on the importance that teacher training and the consolidation of the Normal School (Teacher Training School), as a task of the State, is given in the work of Rui Barbosa, in consonance with the end of the XIX century. In that period in Brazil, as in Europe and North America, ideas favoring the organization of a secular, free and obligatory government school were growing. Teacher training was a fundamental question for the nations aiming at organizing their national education systems. Rui Barbosa, with his essay on the "Review of the Elementary Schools and Some Complementary Institutions of Public Instruction" (1882), gives an important diagnosis on the educational situation in Brazil and the essay is a relevant contribution in relation to pedagogic innovations, necessary for initiating the reforms in government school instruction in Brazil.

## Key words

Normal school (teacher training); government education; teacher training.

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca da importância que a formação de professores e a consolidação da Escola Normal, como tarefa do Estado, recebe na obra de Rui Barbosa, em consonância com as idéias que marcam o final do século XIX. Neste momento, a profissionalização dos professores e a produção de um discurso científico em matéria de educação se tornam marcantes no campo educacional (Nóvoa, 1996, p. 02). No Brasil, concomitantemente à Europa e à América do Norte, crescem as campanhas em favor da organização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Esta escola exigia um repensar de seu programa, sua estrutura, seus conteúdos, seus métodos, seus prédios, o horário das aulas, sua duração, entre outros. Era voz sonante que o método antigo de decorar e repetir não estava adequado às novas necessidades sociais. No bojo dessa discussão, a formação de professores se colocou como questão fundamental.

A opção pelos Pareceres e por Rui Barbosa, para discutir a escola normal no século XIX, deu-se tanto pela importância que os Pareceres receberam como um valioso documento para a história da educação brasileira, quanto pelo fato de se caracterizarem como um importante diagnóstico da situação do ensino no país, bem como da proposição de inovações educacionais em consonância com as nações mais civilizadas. Rui Barbosa escreveu a "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública", em 1882, em que defendeu a organização dos Sistemas Nacionais de Ensino. Esta refor-

ma originou-se da análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Leônicio de Carvalho, que reformava o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império.

Ao se preocupar com a organização do ensino desde o jardim de infância até a universidade, destacou a necessidade de cuidados especiais com a formação de professores. As péssimas condições das escolas normais existentes no país e a precariedade da formação dos mestres fizeram com que Rui recomendasse a contratação de professores no exterior para trabalhar em algumas áreas com a finalidade de organizar escolas normais que pudessem efetivamente preparar as futuras gerações de mestres, imbuídos de espírito científico e de nova metodologia. Para Rui Barbosa o êxito de toda reforma de ensino dependia fundamentalmente dos professores, esta questão será aprofundada na primeira parte deste artigo. Na segunda, discutir-se-á a questão destacada pelo autor em relação à ênfase dada a importância da formação moral dos mestres.

### **A reforma dos mestres e a reforma dos métodos: os eixos da reforma de ensino**

De acordo com Schelbauer (1998) e Machado (1999), a defesa pela educação popular e pela criação de um Sistema Nacional de Ensino, que aparece na obra de Rui, em consonância com o movimento universal de difusão da escola pública no final do século XIX, apresenta uma particularidade. A reforma do ensino e a conseqüente organi-

zação do Sistema seriam iniciadas pelo ensino superior, pela formação de professores para então alcançar o ensino primário e a educação popular. Por este aspecto já se pode perceber a ênfase que a formação de professores recebe nos Pareceres.

Neles, Rui Barbosa, após expor os pontos fundamentais da reforma: a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, enfatizou a necessidade de repensar os programas e métodos, para reverter à primazia do catecismo e da memorização. A reforma da instrução pública, na sua visão, configurava-se na:

Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas, - a rotina pedagógica.

Cumprir renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumprir *criar* método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é, pelo contrário, o método de inabilitar para aprender. A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irremovível simpatia pela realidade com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir e amar "o divino prazer de conhecer", a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambi-

ente enérgico e luminoso do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada (Barbosa, 1947, tomo II, p. 33-4).

A educação devia estar subordinada à fisiologia; os métodos dominantes, porém, eram hostis às exigências da vida humana. Era preciso estimular a curiosidade e não apenas a memorização, como se estava fazendo. A criança não era estimulada a entender nem o significado das palavras que repetia. No Brasil, essa educação mecânica era encontrada da escola primária ao liceu, deste às faculdades, passava-se pelas cartilhas, pelos pontos de exames e pelas apostilas acadêmicas. Este quadro apontava a necessidade fundamental de que o ensino fosse reorganizado sobre novas bases. Rui Barbosa citou Herbert Spencer:

O mais sério voto da reforma, portanto, deve ser predispor as circunstâncias para um sistema de ensino popular, em que o espírito da criança não seja contrariado e tolhido no seu desenvolvimento pelas lições mecânicas de mestres incapazes (*stupid*); em que a instrução, em vez de ser, para o preceptor e o discípulo, um mútuo incômodo, seja um prazer comum, satisfazendo, na ordem apropriada, às faculdades, cada uma das quais veementemente aspira a uma instrução apresentada sob a devida forma (Barbosa, 1947, tomo II, p. 48)

Para derrotar o ensino mecânico era necessária a adoção de um novo método, baseada na intuição, de forma a proporcionar o desenvolvimento geral do espírito humano. Este novo método não apresen-

tava dificuldades para ser colocado em prática e era mais atraente para a criança. Para tanto, fazia-se necessário mestres habilitados para utilizar-se dessa nova metodologia e destacou a importância de se cuidar da formação desse professor.

Rui Barbosa dedicou um longo capítulo dos pareceres enfatizando a importância da boa formação dos mestres e propunha a criação de escolas normais, sob a responsabilidade do Estado, uma vez que as iniciativas existentes encontravam-se a cargo dos Governos Provinciais. Na visão do autor, a Escola Normal Primária de seu tempo não poderia ser acusada de formar maus professores, pois lhe faltava caráter técnico, realidade profissional e ação pedagógica. Rodolfo Dantas, ministro do Império em 1882, no relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa compartilha das idéias de Rui Barbosa sobre a importância do professor:

A reforma dos métodos e dos programas, porém, com todos os seus embaraços, é, em qualquer caso, menos árduo problema que a reforma do pessoal ensinante. Para atingirmos esse alvo dificultoso, carece o Estado de meter mãos deliberada e inflexivelmente à criação de escolas normais, não co-educativas para ambos os sexos, mas discriminadas. Pesada e ineficaz, a organização das nossas escolas normais encarna perfeitamente o antigo automatismo, em que se molda entre nós toda a instrução, desde a aula primária até os cursos superiores, e as mantém desviadas do fim profissional que deve caracterizá-las (Dantas In: Barbosa, 1946, p. 164-5).

A reforma de ensino que propunha para ofertar uma nova educação exigia uma grande participação do professor pri-

mário, pois ela implicava na adoção de novas bases metodológicas. Assim, Rui Barbosa destacava a dificuldade de se praticar um determinado método e o quanto seu sucesso dependia do professor:

"Muito importa o método de ensino", diz um conhecido pedagogo inglês, "mas de muito mais importância é a qualidade do mestre". Por mais racional, com efeito, que seja um método, por mais eficazes que sejam as suas propriedades educadoras, não podem constituir nem um complexo de fórmulas algébricas, que se resolvam em soluções precisas e infalíveis para cada dificuldade, nem um aparelho, que obedeça fatalmente a certas combinações mecânicas de força e movimento. O método, em pedagogia, não é senão o sistema, indicado pela natureza, de cultivar a vida física, moral, intelectual, no período inicial e decisivo do seu desenvolvimento humano; e a vida pode ser encaminhada senão pela vida. Neste sentido, pois, não é menor o preço do mestre que o do método, porque, sem o mestre o método seria uma concepção ideal; porque o método é inseparável do mestre; porque o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo (Barbosa, 1946, tomo III, p. 119).

Para Rui Barbosa, o método não possuía regras rígidas a serem seguidas, mas dependia da capacidade improvisadora do professor que a cada aula poderia enfrentar novos problemas. Desta forma, o mestre tinha maior relevância que o próprio método. Nas suas palavras:

O mestre, o verdadeiro mestre, é uma como encarnação pessoal do método: dependem mutuamente um do outro; e seria mais ou menos igual, de parte a parte, a reciprocidade, se aos requisitos intelectuais que o método impõe, e dirige, não acrescessem, no tipo do educador, as quali-

dades morais, que não entram no sistema do método, mas a que os frutos deste, em grande parte, estão subordinados. Por isto escreveu um célebre metodizador e organizador em matéria de ensino que "de resultados melhores é capaz, com um mau método, a índole afetuosa, dedicada e simpática do professor, do que o melhor dos métodos, se o professor é mau". É não só a assimilação completa do gênio, permiti-nos a expressão, do gênio do método, como a formação desses dotes morais e do senso educativo, sexto sentido, por assim dizer peculiar à vocação do professorado, - é isso o que torna a preparação do educador primário tão difícil, quanto fundamental, numa reforma sincera (Barbosa, 1946, tomo III, p. 120-1).

Desta forma, podia-se utilizar a definição de que "o mestre faz a escola", destacando-se que toda reforma para ser bem sucedida devia ser precedida da formação de professores capazes de executá-la. Por este motivo Rui Barbosa se preocupou com a situação dos professores no país, estes somavam um pequeno número, muitos deles eram professores leigos e desconheciam a nova metodologia proposta.

Neste sentido, o ponto de partida de qualquer reforma deveria ser a educação dos professores, todos os países civilizados já reconheciam esta necessidade e estavam mantendo grande número de escolas normais, como exemplo citou a Alemanha (Prússia, Saxônia, Baviera, Württemberg, Alsácia-Lorena) que, em 1882, possuía 180 escolas com vinte mil alunos. Além deste país, apresentou dados sobre o número de escolas normais na Bélgica, na Dinamarca, na Escócia, na Finlândia, na França, na Holanda, na Inglaterra, na Itália, na

Espanha, na Noruega, na Rússia, na Suécia, na Suíça, na república Argentina, no Canadá, nos Estados Unidos e em outros países. A preocupação desses países com a formação de professores, revelou um objetivo comum entre eles: o de organizar os sistemas nacionais de educação. Mas esta não era a realidade brasileira, aqui, dizia Rui, pouco se fazia em matéria de ensino.

Rui Barbosa mostrou que no quadro apresentado mundialmente, no qual os países se preocupavam em organizar a escola pública, o Brasil se revelava uma exceção, pois apenas uma escola funcionava na capital do Império - salvo as escolas provinciais - sob o nome de Escola Normal Primária. Entretanto, destacou que ela não correspondia ao nome adotado, pois lhe faltava a pedagogia, faltava-lhe expressão prática, era preciso que o aluno experimentasse as lições recebidas. Assim, definiu o objetivo dessas escolas: "*Ensinar a ensinar, educar no método de educar*: eis em que constitui a essência e o fim deste gênero de estabelecimentos" (Barbosa, 1946, tomo III, p. 135). Para tanto, estas escolas deveriam funcionar em regime integral, sendo inadmissível o ensino noturno. Foi neste sentido que se fundamentou para criticar a existência dos cursos noturnos que impossibilitavam ao aluno/professor praticar o que aprendia. Citou Guizot, Lorde Brougham e Horácio Mann que defendiam a necessidade dos alunos terem ao lado das aulas teóricas, aulas práticas.

Para reforçar o argumento da necessidade de cuidados especiais com a formação do professorado, citou o comissário

nacional da instrução pública dos Estados Unidos, Dr. J. M. Gregory. Este escreveu, em 1879, que as escolas de qualidade se faziam devido ao caráter dos professores. Assim, era preciso associar a capacidade de ensinar, o saber, a inteligência disciplinadas com a moralidade. A moral era fundamental no sistema de ensino que se defendia, esta poderia ser estimulada através de uma boa preparação dos professores, de forma a garantir as condições para o sucesso da educação popular. Tendo em vista esta questão, Rui Barbosa considerava fundamental ampliar o número de escolas normais para que todos os professores empregados pudessem ser instruídos.

### **A moral e a ciência: o conteúdo da escola normal**

A reforma de ensino proposta por Rui Barbosa procurava preparar o aluno para a vida. Esta preparação requeria o estabelecimento de um ensino diferente do ministrado até então. Era preciso privilegiar novos conteúdos, como ginástica, música, canto, desenho e, principalmente, o ensino de ciências e de moral e cívica. Esses novos conteúdos, associados aos conteúdos tradicionais, deveriam ser ministrados de forma a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. Para tanto, o método que guiaria este aprendizado basear-se-ia na observação e experimentação, procurando cultivar os sentidos e o entendimento. Recomendava, portanto, a adoção do método intuitivo. Para o autor em estudo, essas mudanças no sistema de ensino eram fundamentais para tornar o Brasil uma nação

civilizada. Destacou em vários momentos dos Pareceres sobre educação, que no século XIX, a instrução popular tornara-se uma necessidade imperiosa. A escola a ser difundida deveria estar voltada para a vida, esta deveria estar carregada de conteúdos científicos e moralizantes, formando o trabalhador e o cidadão.

Rui Barbosa também se preocupou em fixar um programa para essas instituições, novamente recorreu às experiências das nações mais ilustradas, aproveitando-se assim da sabedoria entesourada pelo tempo, apresentou o programa de várias escolas normais, distinguindo as escolas de homens das escolas de mulheres. Dedicou vinte e nove páginas ao estudo dos programas de diversas escolas normais, concluiu:

O que de todos eles, porém, resulta, é que todos olham como essencial abran-ger no currículo das escolas normais, não só os conhecimentos necessários para formar o espírito do professor, dando-lhe uma cultura elevada, como especialmente os que têm por fim disciplinar, no aluno-mestre, as qualidades educadoras. O intuito da escola normal, já o dissemos, está em habilitar para a prática real da educação. O programa da escola normal, portanto, há de ser modelado pelo programa da escola primária. Naquela vai o aspirante de magistério elementar receber a preparação necessária para comunicar aos seus futuros alunos as influências intelectuais e morais indicadas no plano de estudos da primeira idade (Barbosa, 1946, tomo III, p. 168).

A escola normal deveria ter dois gêneros de conteúdos, primeiro os estudos e aplicações sobre a ciência e arte de educar, segundo as disciplinas e aplicações do

programa da escola primária. Ao detalhar o programa enumerou:

- 1º) A língua materna, a que se acrescenta a sua literatura.
- 2º) Aritmética, álgebra elementar e escrituração mercantil.
- 3º) Geometria, com elementos de agrimensura e levantamento de planos; taquimetria; leitura das cartas de estado maior do país.
- 4º) Mecânica e astronomia.
- 5º) Física e química.
- 6º) História natural. Noções de mineralogia e geologia.
- 7º) Fisiologia humana. Higiene. Higiene escolar.
- 8º) Geografia. Cartografia. Execução de relevos geográficos. Cosmografia.
- 9º) História.
- 10º) Instrução moral e cívica. Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política.
- 11º) Pedagogia e métodos.
- 12º) Método Froebel.
- 13º) Caligrafia.
- 14º) Desenho Geométrico, de ornato e industrial.
- 15º) Música vocal e instrumental.
- 16º) Uso dos principais instrumentos nos ofícios manuais (para homens)
- 17º) Prendas de agulhas (para mulheres).
- 18º) Ginástica.

Estes eram os conteúdos a serem ensinados ao futuro professor. A necessidade de se fixar um programa especial para a escola normal era traduzida por esse currículo proposto para essas escolas que deveriam não só fornecer os conteúdos que formariam o espírito do professor, através

de uma elevada cultura, como também era fundamental que existissem conteúdos que tivessem como finalidade disciplinar suas qualidades educadoras e moralizadoras. Ela deveria habilitar o aluno-mestre para a prática real da educação, assim seu conteúdo seria o conteúdo da escola primária. O professor deveria estar preparado para ensinar aos seus alunos os conteúdos intelectuais e morais indicados nos primeiros anos escolares.

Rui Barbosa propunha que a escola primária destacasse também o ensino da língua materna e da gramática, a partir do método intuitivo. O ensino de ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no Kindergarten, a partir da observação e da experimentação. Para tanto, far-se-ia necessário que os professores destas escolas recebessem formação especial. Acerca do conteúdo da escola normal, os Pareceres também enfatizaram o ensino da pedagogia, da matemática elementar e da taquimetria; da geografia e cosmografia; da história; dos rudimentos de economia política; e finalmente da cultura moral e cívica, considerados por Rui Barbosa como parte fundamental do plano escolar. Este conteúdo teria uma influência civilizadora; por isso, todas as matérias de estudo teriam, dentre seus objetivos, que ressaltar a ação moralizadora como pontuado anteriormente. O professor tinha papel fundamental, pois era o eixo, a força onipotente de toda educação moral.

Rui Barbosa colocou como exigência a presença do aluno na escola, contrapondo-se à livre freqüência presente no



Decreto e defendeu que a duração do curso normal fosse de quatro anos. Um dia da semana deveria ser dedicado a aulas práticas. Para ele, este tempo era necessário para formar a compleição moral e o tino profissional do mestre.

As escolas normais deveriam ter algumas condições para admissão dos alunos-mestres. Como preparatório exigir-se-iam o curso primário superior; o conhecimento de uma língua estrangeira e do latim. Estes deveriam ter entre dezesseis e vinte e um anos para serem admitidos, bem como assumir o compromisso de trabalhar em escolas públicas.

### À guisa de conclusão

Para o desenvolvimento deste estudo priorizamos como fonte os Pareceres de Rui Barbosa sobre as Reformas do Ensino Primário e Secundário, por seu caráter precursor quanto à proposta de criação de um órgão de coordenação e difusão do ensino, objetivando a formação de um sistema de educação. Para isso ele toma como exemplo as nações por ele consideradas como as mais liberais e individualistas mas que, no entanto, reconhecem, "...cada vez

com mais força, a necessidade crescente de uma organização nacional do ensino desde a escola até as faculdades..." (Barbosa, 1947, p. 85-6). Essas nações, que para Barbosa deveriam ser contrárias a qualquer princípio de centralização, já estavam organizando seus sistemas nacionais de educação. Esse era o exemplo de que se utilizava para dizer que se o Brasil quisesse alcançar a civilização precisaria segui-lo, dando uma organização nacional ao ensino, sob os cuidados do Estado. (Schelbauer, 1998, p. 87)

Assim, nos Pareceres, de acordo com os princípios universalmente veiculados na campanha pela difusão da escola pública: a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade, o método pelo qual o professor deveria ensinar se fundamentava na intuição, assim como o conteúdo escolar proposto, que formaria os novos mestres estava amparado no ensino das ciências associado ao sentimento geral de amor à pátria e ao trabalho, ou seja, a ciência associada a moral laica. Moral esta que estaria desvinculada de qualquer princípio religioso, cabendo ao Estado a tarefa de supri-la, principalmente por meio da Escola (Leonel, 1994, p. 239).

## Referências bibliográficas

BRASIL Decreto-lei n. 7.247, de 19 de abril de 1879. *Reforma do ensino primário, secundário no município da Corte e superior em todo o Império*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879.

BARBOSA, Rui. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. Vol. IX, tomo I: Reforma do ensino secundário e superior.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. Vol. X, tomo I ao IV: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. Vol. IX, tomo II: Discursos e trabalhos parlamentares.

LEONEL, Zélia. *Contribuição à história da escola pública*. (Elementos para a crítica da teoria liberal da educação). Campinas, 1994. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade*. Campinas, 1999 Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

NÓVOA, Antônio. *O processo de profissionalização do professorado*. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em novembro de 1996.

SCHELBAUER, Anaete Regina. *Idéias que não se realizam*. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: Eduem, 1998.



# Notas sobre a história da formação para o magistério

Maria José Aviz do Rosário

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestra em Educação (UNIMEP-SP).  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.  
e-mail: mrosario@ufpa.br

## Resumo

Este artigo é fruto de discussões e incursões teóricas que dão sustentabilidade ao projeto de pesquisa, "Memórias de professoras: um estudo sobre a escolarização em educandários paraenses nos anos 50/60", do CED/UFPA, que discute o processo de formação e profissionalização de professores(as), desde sua gênese até os dias atuais, e tem dupla tarefa: a primeira de discutir e refletir, ainda que de forma introdutória, o papel ou papéis desempenhado(s) historicamente por professores(as) bem como o processo de sua formação e, a segunda, servir de referencial (introdutório) para o processo de discussão acerca de temática tão necessária e, ao mesmo tempo, remeter à academia e grupos ligados à temática, elementos outros para a compreensão e debate sobre a produção do conhecimento nessa área.

## Palavras-chave

Formação de professores; educação; profissionalização.

## Abstract

The article in hand is the result of theoretical discussions and incursions which give support to the research project "Memories of teachers: a study on the schooling in state educational institutions in the 50's and 60's", from CED/UFPA (Federal University of Para, Brazil) which discusses teacher training and the professionalism process from its genesis until the present, having two tasks: first to discuss and reflect on (even in an introductory way) the role or roles historically carried out by teachers as well as their training process; the second is an introductory reference to the discussion process on the very necessary theme, and at the same time, goes back to academy and groups linked to the theme, which are other elements for the understanding and debate on the production of knowledge in this area.

## Key words

Teacher training; education; professionalism.

A formação de professores(as) para o exercício do magistério deve ser balizada pela compreensão de que estes(as) profissionais desempenham funções de suma importância para o desenvolvimento político/social; logo, a concepção norteadora de sua ação deve levar em consideração o mundo que os cerca e o contexto no qual as políticas públicas educacionais são elaboradas e implementadas e, sobretudo, o lugar onde as pessoas podem definir suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos, aspectos importantes e sem os quais a sua ação fica incompleta,

Assumindo essa perspectiva de educador(a), o(a) professor(a) consegue ampliar suas responsabilidades para além da tarefa de transmitir conhecimentos para se constituir naquele que constrói seus caminhos juntamente com seus semelhantes num compartilhar constante e, nesse compartilhar, manifesta-se e em se manifestando se reconhecem e em se reconhecendo realizam seus propósitos quer educacionais, políticos e sociais.

Discutir as dimensões formação e profissão de professores(as) é também discutir o processo de construção do conhecimento ao qual professores(as) são intimamente ligados. É discutir também sua importância no processo de transmissão deste dito conhecimento historicamente construído e sistematizado.

Escreveu Kant (1783, p. 516) ao discutir o que seria esclarecimento na perspectiva de construção do conhecimento que esse processo "é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é

culpado [...]". Para sair dessa menoridade é preciso o uso da razão. O uso da razão torna os homens sábios que, dotados dessa sabedoria, a utilizariam nos espaços público e privado.

No entanto, ao analisar o papel do professor, ressalta o quanto a sua ação é limitada no emprego da razão "o uso que um professor **empregado** faz de sua razão diante de sua comunidade é unicamente um uso privado porque é sempre um uso doméstico, por grande que seja a assembléia" (Kant, 1783, p. 516).

Nóvoa (1992, p. 17) discute também esta particularidade à qual professores(as) estão sujeitos quando da construção do conhecimento em sua ação cotidiana envolvidos(as) no processo de ensino aprendizagem. "Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores".

O pensamento de Kant e de Nóvoa, resguardada a temporalidade que os afasta, são importantes quando se discute conhecimento, porque nesse processo a figura do(a) professor(a) assume no campo da educação formal, papel de destaque. Muitas vezes estes(as) profissionais não se dão conta da complexa tarefa e das responsabilidades que lhes são colocadas, quando da criação e recriação do conhecimento.

Por outro lado, o conhecimento não é algo abstrato. Luckesi (1984, p. 47) adverte para o fato de que: "O conhecimento – como entendimento do mundo – não é, pois, um enfeite ou uma ilustração da mente da memória, mas um mecanismo funda-

mental para tornar a vida mais satisfatória e mais plenamente realizada”.

Professores(as) foram e estão intimamente ligados e agem como elementos catalisadores do conhecimento, logo, encontram-se na fronteira da emoção, paixão e rigor formal, dimensões materializadas na profissão e exercício da docência, desde tempos imemoriais, como o surgimento dos preceptores, que eram incumbidos de educar tendo por base o afeto e o exemplo, nos séculos XII ao VIII a.C. (cf. Costa, 1995).

E como se portariam ou como se portaram esses(as) agentes gnosiológicos do conhecimento diante da dura tarefa de construção do conhecimento mediado pelas relações sociais, na ação cotidiana do processo de ensino aprendizagem?

Como a fronteira da emoção e do rigor formal, dimensões essenciais na produção, são mediatizadas e balizadas na ação docente?

Essa longa história é matizada de muitas cores, sabores, cantos e encantos, mas como se trata também de uma outra dimensão – a humana – a história é também matizada de muitos desencantos, dis-sabores, horrores....

Se a trajetória da produção do conhecimento se confunde com a própria história da humanidade, há de se pensar que a história de professores(as), só pode ser ou fazer parte da construção desse processo histórico, enquanto ação cognoscente. Processo mediado pela impregnação cultural<sup>1</sup> no qual a assimilação e intercâmbio de valores culturais, de normas de vida coletiva, representações simbólicas (cf. Costa, 1995).

Seguindo a trajetória de desenvolvimento da humanidade, nos deparamos na Grécia com Homero, que, de acordo com Platão, o grande escrutir e educador, na própria *Iliada*, observa se há notícias de outros educadores:

[...] há outros educadores, embora nenhum seja claramente definido como Fênix. [...] A *Iliada* também nos apresenta o centauro Quíron, que não é propriamente um educador, mas um perito ou um mestre na medicina: Aquiles ensina a Pátroclo os remédios que Quíron lhe ensinara, este é também um mestre de armas, já que as artes de médico e guerreiro são muito relacionadas, até complementares: quem lança fere, com remédio sara (Manacorda, 1997, p. 43).

A ação desses homens, na Grécia, ainda que impregnada de uma aura mitológica, fez a mediação entre a arte de ensinar de um modo geral e o desenvolvimento da humanidade.

A busca pela apreensão do novo e sua transformação em conhecimento, seguindo sua trajetória, impulsionou a necessidade e, conseqüentemente, o surgimento de professores(as). Vale ressaltar que o processo de explicação dos fenômenos naturais e sociais passava pelo embate das explicações divinas e científicas, logo, também pela tutela da igreja católica. Isto pode ser observado principalmente na Idade Média, quando a Igreja assume a supremacia como formuladora das principais idéias que davam sustentabilidade à ação de professores(as).

A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em ver-

dadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente (Nóvoa, 1992, p. 15-6).

Entretanto, esse processo de formação vem sendo construído de acordo com o contexto do qual emergem interesses e convergências no trato da produção do conhecimento. Ao se perscrutar essa trajetória nos deparamos, novamente na Grécia, com um tipo de escola. "Podemos então dizer que no início do século V a. C., antes da vitória dos atenienses sobre os persas em Maratona, já existia **uma escola de letras** (grámmta) ou de bê-à-bá, que é a progenitora direta da nossa escola" (Manacorda, 1997, p. 50) (grifos meus). Se existia escola, existiam professores.

Como esse percurso de formação se confunde com o desenvolvimento social, sua relação com o processo de construção do conhecimento é patente e latente ao mesmo tempo. No Brasil, a formação acompanhou a orientação traçada pelo país colonizador - Portugal.

Deste modo, a nossa formação escolar esteve, inicialmente, a cargo da ordem religiosa Companhia de Jesus, criada para combater a reforma protestante. É um bom exemplo dessa formação inicial, e que até hoje, guardadas as mediações, faz parte da nossa organização escolar. No Brasil, esses religiosos, foram quase que os nossos únicos professores de 1549 a 1759.

As atividades educacionais dos religiosos eram pautadas em um método de

estudos, adaptado pelo padre Manoel da Nóbrega<sup>2</sup>, no qual a carga de dogmatismo é observada com muita nitidez, "[...] se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente" (apud Ribeiro, 1992, p. 27).

Em princípio, as atividades de nossos primeiros professores se contrapõem ao pensamento que estava sendo gestado em relação ao processo de conhecimento, naquele período, como se observa em Rousseau (1992, p. 06):

A literatura e o saber de nosso século (XVIII) tendem mais a destruir que a edificar. Censurar-se em tom de professor. Para propor é preciso outro, em que o nível filosófico se compraz, menos. Apesar de tantas obras que só têm como objetivo, dizem, ser úteis ao público, **a primeira de todas essas utilidades, que é a arte de formar os homens, permanece esquecida** (grifos meus).

No século XVIII, as transformações ocorridas, pelas quais passaram as nações<sup>3</sup> e o modelo de produção, a exemplo da Revolução Francesa, o Estado passa a controlar a ensino público colocando-o sob sua responsabilidade e para isso foi preciso a criação de normas que permitissem um maior controle acerca do papel do professor - responsável pelo ensino.

A partir do final do século XVIII não é mais permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preenchem um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.) (Nóvoa, 1992, p. 17).

As mudanças, guardadas as pro-

porções, encontram ressonância no Brasil, uma vez que Portugal encontrava-se numa situação desfavorável em relação aos demais países da Europa, no que diz respeito ao desenvolvimento e diante das turbulências local e nacional, era preciso pensar em possibilidades de acompanhar o desenvolvimento; o ensino era visto como arma importante. Entretanto o ensino, no Brasil, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, era considerado atrasado não servindo para a política de desenvolvimento que os portugueses tencionavam empreender. O atraso educacional foi uma das justificativas para a expulsão da mesma da Colônia.

O ministro de D. José, celebrado pela pena imaginosa e vibrante de Camilo como um déspota sanguinário, não era, sem dúvida, muito afeito às amenidades da tolerância que os filósofos do setecentos andavam preconizando. Seu despotismo, entretanto, nem sempre decorreu do exercício de um direito majestático absoluto. Ao contrário, no seu governo, manifestam-se propósitos que traduzem, dentro das tradições portuguesas, um estilo novo de política no qual os objetivos econômicos da monarquia “fundada e conservada com espada” deveriam ser substituídas por outras que melhor se compadecessem com o trabalho e a indústria (Carvalho, 1972, p. 78).

Os atritos envolvendo a Companhia de Jesus do Brasil e a Metrópole Portuguesa fizeram com que a Companhia fosse expulsa, desfazendo-se desta forma a política missionária e colonizadora que assegurava à Companhia de Jesus os meios de sua extraordinária expansão em terras brasileiras (cf. Carvalho, 1972).

Com a expulsão, a instrução pública tanto em Portugal como no Brasil sofre um duro golpe. Eram necessárias providências urgentes, ou seja, edificar um sistema de educação estatal. Para tanto, o Marquês de Pombal estatuiu o Alvará, em 28/06/1759 o qual

[...] criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobre, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores (Ribeiro, 1992, p. 34).

Igualmente, o Alvará teve preocupação para com a idoneidade dos que se ocupavam do exercício do magistério. “[...] foi aberto um inquérito com o fim de verificar quais os professores que lecionavam sem licença e quais usavam os livros proibidos” (Ribeiro, 1992, p. 35).

Para além disso, o Alvará preconizava:

Cabrá ao professor ensinar, por intermédio da língua portuguesa, “desde o nominativo até a construção inclusive, sem distinção de classes como até agora se fez com reprovado e prejudicial erro de que não pertencendo a perfeição dos discípulos ao mestre de algumas das diferentes classes, se contentavam todos os ditos mestres de se encherem as obrigações enquanto ao tempo, exercitando-as perfunctoriamente quanto aos estudos e aproveitamentos dos discípulos (Carvalho, 1972, p. 82).

Apesar da expulsão dos jesuítas, no limiar do século XIX, mesmo com todas as dificuldades contextuais, as escolas confes-



sionais resistiram e continuaram tendo a prerrogativa de formação. Tal formação era em maior número destinada aos meninos e em menor para meninas e, as professoras – meninos estudavam com professores e meninas com professoras. As tarefas estavam mais voltadas para a doutrina cristã e só depois as especificidades, ou seja, para os meninos o estudo de geometria e para as meninas bordado e costura (cf. Louro, 2000).

No século XIX, os(as) professores(as) passam a contar com um novo elemento, o da expansão escolar, impondo para a educação e o ensino propriamente a tarefa de contribuir com a ascensão social e para isso era necessária a criação de instituições formadoras de professores – Escolas Normais

Louro (2000, p. 448), ao discutir o papel das escolas normais, ressalta que o contexto da sociedade brasileira possibilitou a criação de escolas voltadas para a formação docente – escolas normais, diz ela:

O abandono da educação nas províncias brasileiras, denunciado desde o início do Império vinculava-se, na opinião de muitos, à falta de mestres e mestras com boa formação. **Reclamavam, então, por escolas de preparação de professores e professoras.** Em meados do século XIX, algumas medidas foram tomadas em resposta a tais reclamos e, em algumas cidades do país, logo começaram a ser criadas as primeiras escolas normais para formação docente (grifos meus).

Nóvoa (1992, p. 18), ao discutir o papel das escolas normais como elementos de conquista do processo de ensino, se manifesta:

[...] as escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações dos séculos XIX e XX.

As escolas normais<sup>4</sup> foram criadas numa tentativa de acabar ou amenizar a presença de professores leigos ou práticos experimentados como também extirpar a idéia da benemerência não remunerada ou como meio de transição para outras profissões; esse requisito é notado também em outros países, e, o processo de industrialização e urbanização foi um dos impulsores dessa preocupação.

Ainda que inicialmente as escolas normais estivessem destinadas aos homens (professores) e mulheres (professoras), aos poucos, as mulheres foram se constituindo no grupo majoritário, no interior dessas instituições. Esse movimento registrado em quase todas as províncias, daria origem à chamada “feminização do magistério”.

Da proclamação da República brasileira até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN, lei nº 4.024/61, o país experimentou um processo intenso de mudanças no campo político/econômico/social.

Dos anos 30<sup>5</sup> em diante, o debate evidenciou a preocupação dos educadores para com o destino da educação. O debate era encaminhado por dois grandes grupos.

No setor educacional o processo de reorganização é muito intenso, objetivando orientação da organização escolar. Esse

contexto possibilitou a organização dos professores, chamados de liberais, que movidos pela proposta de 'educação nova' pretendiam modificar a concepção de educação no país, até então caracterizada de tradicional, e ao mesmo tempo forjar um fenômeno educativo, baseado nas profundas mudanças pelas quais a sociedade passava (Rosário, 1998, p. 12).

A Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino, aprovada aos poucos, decreto a decreto, durante a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), no tocante à formação de professores(as), organizava o curso normal da seguinte forma:

1º Ciclo (4 anos)

Curso Normal Regional (forma o professor primário)

2º Ciclo (3 anos)

Escola Normal (forma o professor primário)  
Instituto de Educação (forma o regente, o professor e o administrador escolar) (AEC do Brasil, 1965, p. 22).

Nesse período, as dificuldades educacionais eram muitas, e as análises apontam na direção da estratificação social como elemento importante para ser observado.

Lemme (1988, p. 83) em suas memórias, referindo-se ao período em questão, discute que os trabalhadores têm a sua educação preterida em favor das classes mais privilegiadas, diz ele:

[...] tudo o que não visar à transformação da estrutura do sistema social que condiciona a distribuição das oportunidades de educação e ensino é atividade superficial, marginal, quando não conscientemente diversionista, criadora de ilusões ou grosseiramente demagógica, como a "revolução pela escola" de certos governadores eleitos pelos equivocados da classe

média atemorizada. E, em certo sentido, mesmo que se queira ficar simplesmente no terreno da técnica pedagógica, que constitui os antolhos de muitos educadores, está-se apenas aumentando os privilégios dos já privilegiados, e ainda que isso possa repugnar à consciência dos educadores; na prática, está-se escarneando daqueles milhões de espoliados e servindo aos aproveitadores da "farsa democrática", que é o regime em que vivemos.

A observação de Leme é bem apropriada ao se analisar o (re)início do debate educacional. Os debates reiniciaram até aprovação da LDBEN, em dezembro de 1961. A formação e os demais aspectos relativos ao exercício do magistério, são tratados, no capítulo IV, nos artigos, 52 a 61<sup>6</sup>.

Art. 53 - A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginasial.

Art. 54 - As escolas normais de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55 - Os Institutos de Educação, além dos cursos de grau médio referidos no art. 53, ministrarão cursos de especialização de administradores escolares e de aperfeiçoamento, aberto aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56 - Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57 - A formação de professores,

orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimento que lhes preservem a integração no meio.

Art. 58 - Os que se graduarem nos cursos referidos nos art. 53 e 55, em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos, terão igual direito a ingresso no magistério primário oficial ou particular cabendo aos Estados e ao Distrito Federal, regulamentar o disposto neste artigo.

Art. 59 - A formação de professores do ensino médio para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica. Parágrafo único - Nos Institutos de Educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Art. 60 - O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de título e provas.

Art. 61 - O magistério nos estabelecimentos de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente (AEC do Brasil, 1965, p. 28-31) (grifos meus).

A LDBEN, como se pode observar, não conseguiu acabar com a figura do(a) professor(a) leigo(a), logo há de se inferir que o Estado, como o principal gestor das políticas públicas, incluindo-se aí, a formação de professores(as), foi incapaz de propor uma qualificação adequada aos padrões exigidos à época<sup>7</sup>.

Em relação à formação "adequada" para professores(as), Martins (1987, p. 25), tem a compreensão de que:

[...] ao criticarmos a ausência de uma formação adequada dos professores não estamos nos referindo à qualificação técnica exclusivamente, isto é, que por força de uma mentalidade mais técnica o ensino fosse de melhor qualidade, mas referimo-nos justamente à ausência de unidade e certamente de coerência, enfim, o enfraquecimento da atividade docente sem força para reivindicar melhores condições de trabalho, e a falta de repercussão desta atividade no âmbito do social para reorganização dos próprios grupos sociais.

A mesma autora chama atenção para a dicotomia entre o teórico e o prático no encaminhamento da formação, no âmbito das instituições formadoras.

Os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, adjetivados de Institutos Superiores de Cultura Livre e desinteressada, traziam o germe da dicotomia: teóricos (cultura livre e desinteressada) e práticos (de caráter utilitário) indicando a inexistência de vínculos entre o teórico e o prático resultando aquele num mero exercício intelectual para idealizadores sem compromissos com o prático (Martins, 1987, p. 31).

Nos anos de 1970, durante a ditadura militar, a formação de professores(as) foi disciplinada pelas leis 5.540/68 e 5.692/71, que tratavam respectivamente dos níveis superior e de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

Já na década de 1980, que no plano mais geral constitui-se no processo de (re)democratização do país, a formação de professores(as) sofre influência desse processo e, novamente, o governo e os movimentos sociais organizados colocam para o debate a questão da associação entre teoria e prática como um elemento importante

para a resolução dos renitentes problemas identificados na educação brasileira.

Porém, como conseguir essa associação? Uma vez que governo e movimentos sociais, cada qual ao seu modo, despenderam esforços e, quando se faz um ligeiro passeio sobre a história de tal formação, verifica-se que estamos longe do processo ideal.

Nesse período, nota-se nos documentos oficiais<sup>8</sup>, a constante preocupação para com pelo menos três aspectos relacionados à educação brasileira – a universalização, a qualidade da educação e formação de professores(as) –, sem que esses aspectos tenham sido superados nos últimos 15 anos, mas apenas apresentados com roupagem nova para atender às exigências do grupo responsável pela elaboração das políticas públicas.

A própria legislação atual, lei 9.394/96, é uma lei que reflete o acúmulo de discussões produzidas tanto na academia como nos movimentos sociais e, deste modo, reconhece a importante contribuição dos(as) professores(as) da educação básica e atribui-lhes papel relevante como elementos importantes do processo social.

Essa relevância é colocada no artigo 13:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integral-

mente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento.

No artigo 62, é estabelecido o mínimo de formação para a atuação na escola básica, incluso neste artigo a formação para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Colombo, 1997, p. 51) (grifos nossos).

Neste particular, a reflexão se faz necessária, porque se a lei não se contrapõe de todo à versão da lei 5.692/71<sup>9</sup>, que disciplinava a formação para o ensino fundamental, exige como formação mínima a habilidade normal, acabando com as exceções previstas na lei 5.692/71.

Nas disposições transitórias, a atual LDB vai mais além e institui a década da educação 1997-2007, estabelecendo que ao seu final só poderão exercer a profissão de professor(a) na educação básica os(as) habilitados(as) em nível superior, “até o final da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Colombo, 1997, p. 87).

Deste modo, os sistemas de ensino terão que fazer a devida adequação de seu quadro funcional para o atendimento das prerrogativas legais.

A formação em nível superior é a mais “adequada” e oferece mais “suporte teórico” para o exercício do magistério, nas séries iniciais, porque é nessa ocasião que se forma o arcabouço para o futuro de toda aprendizagem do indivíduo e nada melhor do que esta aprendizagem seja acompanhada por professores(as) qualificados(as). Por outro lado professores(as) mais qualificados(as) podem fazer valer seus direitos e com isso fortalecer mais a educação. Entretanto, há uma inobservância deste pré-requisito que deveria ser básico.

O Estado do Pará constitui-se num bom exemplo dessa condição; segundo o Plano Estadual de Educação 1995-1999 acusa um percentual bastante preocupante, 40,2% de professores leigos. A preocupação é maior porque existem professores cuja formação escolar não atingiu o antigo 1º grau completo.

Permitindo-se pensar que os aspectos formação e profissão são apropriados somente como jargões de “campanhas políticas” e de programas governamentais, convertendo-se dessa forma, em estratégia para suprir e manter interesses das diversas redes de poder que se entrelaçam na dinâmica social.

Então, pergunta-se: como será resolvida essa situação num prazo tão exíguo? Quais são as possibilidades e alternativas para qualificar e assegurar o trabalho de professores(as)?

Ao analisar essa questão à luz da histórica política da educação brasileira, verifica-se que é pouco provável o atendimento de tal exigência (legal), no prazo previsto, 2007. De um lado, pelas condições

acima mencionadas, e de outro pela falta de empenho dos responsáveis administrativamente e politicamente pelo ensino no Brasil. A título de exemplo, cita-se a Constituição de 1988, que também nas disposições transitórias orientava para um esforço concentrado no sentido de erradicação do analfabetismo em dez anos. O prazo terminou e pelo percentual de analfabetos existentes no país, 16,02%, percebe-se que a orientação transformou-se em mais uma das chamadas “letra morta”.

Para que o mesmo não aconteça com a LDB, é preciso que se repense urgentemente o preceito constitucional, não no sentido de negá-lo, mas de adequá-lo aos interesses da maioria da população que necessita estudar, logo precisa de professores(as) qualificados(as) que estejam atentos(as) à dinâmica social como um todo. Ou seja de um(a) profissional,

[...] que sabe e sente que os problemas existentes e sentidos pela comunidade são fruto de estruturas socioeconômicas que levam a marca da opressão, da expropriação e do autoritarismo. Se toma consciência que esses problemas são frutos de determinações mais amplas não deve transferir para a comunidade um fardo e um ônus que ela não quis e nem sobre os quais foi chamada a opinar (Cury, 1996, p. 87).

Corroborando com Cury, infere-se que a qualificação em nível superior para o ensino fundamental fica um tanto quanto prejudicada pelas condições objetivas. Condições essas que vão da falta de recursos humanos para qualificar o pessoal até a falta de infra-estrutura mínima dos órgãos de administração educacional.

Neste particular a reflexão caminha no sentido de discutir as propostas para a formação de professores(as), veiculadas recentemente e que causaram um certo desconforto nos meios educacionais nacionais e regionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em 1996, em relação à formação inovou em pelo menos dois aspectos: no que diz respeito aos Institutos Superiores (10) e o curso normal superior. Para tanto, urgia a necessidade do órgão normatizador da educação nacional, Conselho Nacional de Educação – CNE, disciplinar os institutos bem como os cursos normais superiores.

Em sendo assim, o CNE, tem procurado meios de viabilizar as diretrizes norteadoras dos referidos institutos. Em agosto de 1999, foram aprovados um parecer e uma resolução sobre os institutos:

Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e a educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica. Terão como objetivos favorecer os conhecimentos e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da educação básica e das metodologias e tecnologias a eles associadas, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola (Parecer, 115/99 – CNE).

O Presidente da República, no afã de normatizar de vez as instituições formadoras e os que formariam os(as) professores(as) baixou o decreto nº 3276/99. A par-

tir daí, a formação para o exercício do magistério, na educação infantil e das quatro séries do ensino fundamental, dar-se-ia exclusivamente nos cursos normais superiores.

Indubitavelmente que o CNE deveria e deve traçar o perfil e as características das agências formadoras de professores(as), além do mais essa questão está posta na própria LDB. Entretanto, o que foi elaborado e aprovado em forma de decreto vai para além das possibilidades do próprio CNE e da sociedade civil organizada, uma vez que o decreto atropelou as discussões relacionadas à temática.

Neste particular, a reflexão se faz necessária. Porque a partir desse novo elemento – o da exclusividade – que fere a LDB, a discussão tinha o norte de apontar possíveis alternativas para a formação e, de agora em diante, além da preocupação para com a formação em nível superior até 2007, tem-se que se dar conta ou negar a nova exigência para a formação da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental

Em maio, de 2000, o decreto sofreu uma importante alteração, atendendo aos reclames das associações representantes dos professores, como ANFOPE, ANPED, ANPAE. A partir de então, a dimensão concernente à **exclusividade** foi substituída pela dimensão da **preferência**.

Entretanto, a alteração é acompanhada de um voto em separado, da Professora Eunice Durans, criticando a postura do pleno do CNE, indicando a continuação do debate e o caminho a ser trilhado em busca de uma formação que atenda aos

anseios da maioria da população, com qualidade.

A reflexão não pode ser realizada somente a partir das atuais necessidades das instituições formadoras, dos anseios da sociedade e das políticas governamentais, antes de qualquer coisa, torna-se imprescindível e urgente que se faça um retorno à tessitura social, na qual encontram-se costuradas a profissão e formação de professores(as) para, deste modo, buscar compreender tal fenômeno. A pesquisa intitulada: "Memórias de professoras dos educandários paraenses de 1950 a 1960", procura suprir e subsidiar teoricamente as agências de formação de fontes científicas.

O período que o grupo se propôs a investigar, encontra-se fixado nos anos de 1950 e 1960, quando da vigência da Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino e da criação, consolidação, tramitação e vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Este período é demarcado no campo da educação por suas contradições agudas e, às vezes, inconciliáveis, mas de suma importância para a reflexão acerca da formação de professoras e professores do Brasil, logo o debate contribui sobremaneira para o fortalecimento da educação brasileira.

Neste particular, ao adentrar-se em instituições formadoras, como os educandários, confessionais de orientação católica, paraenses, procura-se buscar a relação inaudita entre a emoção e o rigor formal que certamente estão entranhados nessa fantástica aventura humana que é: a tare-

fa de ensinar e aprender num mesmo ritmo e movimento. Isso de fato, se constitui numa grande ousadia, e nós queremos ousar.

## Notas:

<sup>1</sup> Ver em: SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

<sup>2</sup> Ver quadro comparativo em: RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

<sup>3</sup> Para saber mais sobre a formação das nações, consultar HOBBSBAMM, E. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

<sup>4</sup> As primeiras Escolas Normais datam do século XIX. Em Niterói, 1835, na Bahia, em 1836, no Ceará, em 1845, em São Paulo, 1846 e a do Rio de Janeiro, em 1880 (AZEVEDO, Fernando, apud Martins [1987, p. 22]).

<sup>5</sup> É importante ressaltar para efeitos da pesquisa em realização, nos educandários paraenses, que a formação dos anos de 1950 era disciplinada pela leis Orgânicas do ensino – a conhecida Reforma Capanema.

<sup>6</sup> Essa formação contida na lei 4.024/61, percorreu todo a década de 1960 só sendo alterada em 19961, quando da aprovação da lei 5.692/71.

<sup>7</sup> Os educadores liberais preconizam entre outras coisas, "Estabelecimento de um sistema complexo, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual [...] (Ribeiro, 1992, p. 97).

<sup>8</sup> Um documento que retrata muito bem essa situação é do na Nova República, intitulado "A educação para todos", de autoria do Ministério da Educação e Cultura - MEC, 1985.

<sup>9</sup> Esta lei tornou o ensino profissionalizante e para isso a formação de professores foi pela primeira vez definida

<sup>10</sup> A primeira LDBEN, Lei 4.024/61, previu os Institutos de Educação, para formação de professores.

## Referências bibliográficas

- AEC DO BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Olímpica, 1965.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. In: HOLLANDA, S. R. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- CIPRIANO, Carlos Luckesi. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1984.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.
- KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fenari. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LEMME, Paschoal. *Memórias*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org). *História das mulheres do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARTINS, Maria Anita Viviane. *O professor como agente política*. São Paulo: Loyola, 1987.
- NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto-Portugal: Editora Porto, 1992.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ROSÁRIO, Maria José Aviz. *A organização da educação do Município de Belém-PA De 1937 a 1945*. Piracicaba, 1998. 145p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Bertrand, 1992.
- SAVANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: LDB trajetórias limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1999.





# O ofício de ensinar: dos preceptores aos professores

Marisa Bittar  
Amarilio Ferreira Junior

Professores do Departamento de Educação da UFSCar e  
Doutores em História Social pela USP  
e-mail: bittar@power.ufscar.br / ferreira@power.ufscar.br

## Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar, em linhas gerais, as origens históricas do ofício de professor, que, acompanha, tal como a história da própria educação, a passagem de formas restritas e domésticas para as públicas e universais. Na forma de ensaio, a idéia foi buscar os traços distintivos que caracterizam esta profissão, privilegiando questões como: origem social, formação e prática docente. A necessidade de usar um longo período histórico justificou-se não em função do seu detalhamento ou da pretensão de abrangência sistemática, mas, sobretudo, de tentar captar a relação existente entre as transformações impostas por determinadas épocas e o processo de evolução de um ofício privado para público.

## Palavras-chave

História da educação, professores, concepções de educação.

## Abstract

The aim of the article in hand is to present an overview of the historical origins of the role of the teacher, which accompanies, as well the history of education itself, the moving away from restricted and domestic forms to those public and universal. In the form of an essay, the idea was to seek out the distinctive traits which characterize this profession, giving special attention to questions such as: social origin, teacher training and practice. The necessity of using a long historical period is justified not in function of details or of the intention of making a systematic coverage, but, above all, of trying to gain a vision of the existing relationship between the transformation imposed by certain epochs and the process of evolution of a private role to a public one.

## Key words

History of education; teachers; conceptions of education.

## Preceptores, pedagogos, mestres e escribas na antiguidade

A mais antiga notícia que temos de uma atividade pedagógica, na tradição ocidental, remonta ao século IX a.C. Homero, na *Ilíada*, relata-nos como Fênix, que fora preceptor de Aquiles, educou o filho de Peleu e Tétis. Num discurso, ele descreveu a concepção pedagógica que formou Aquiles e o transformou no mais perfeito guerreiro grego no cerco de Tróia. A certa altura da sua afetiva oratória o desterrado Fênix assim se referiu: “por Peleu fui mandado seguir-te [...] ainda na infância, igualmente inexperto nas guerras penosas e nos discursos das ágoras, onde os heróis se enaltecem”. A intenção era ensinar a Aquiles “como dizer bons discursos e grandes ações pôr em prática”<sup>1</sup>. Assim, a mitologia narra a epopéia do primeiro mestre da educação ocidental.

Séculos depois, o cenário educacional era outro. Agora, estamos numa praia do Mar Mediterrâneo em pleno século II d.C. O retor Floro, obrigado a abandonar Roma, ali encontra um antigo admirador, que lhe indaga de que ele vive agora. À sua resposta de que vive ensinando as letras do alfabeto, o interlocutor exclama: “Ó coisa indigníssima! E com que ânimo consegues suportar sentar na escola e ensinar às crianças?”<sup>2</sup>. Floro responde que ele também pensara assim. Exercendo uma profissão que tanto o havia enfadado, ele chegara a intitular-se o homem mais miserável do mundo, mas, refletindo sobre o assunto e comparando a sua condição com a de outros ofícios, descobriu “quão mara-

vilhosa” era a atividade por ele empreendida: “Ó meu Deus! É tarefa de imperador ou de rei sentar numa cátedra para ensinar os bons costumes e os estudos das sagradas letras, ora lendo poesias que ensinam a bem falar e a bem pensar, ora lendo sentenças que educam o coração!...”<sup>3</sup>.

Manacorda, em seu livro *História da Educação*, nos põe em contato com este e inúmeros outros excertos de preciosos documentos de época, para nos mostrar o julgamento ambíguo que caracteriza o ofício de ensinar desde que ele existe. Da condição mais miserável, a uma condição de rei. Entre esses dois pólos oscilava a condição de mestre nos vários graus de escola, do gramático que ensinava o bê-á-bá, ao *rhetor*, isto é, o mestre de retórica, o mais bem colocado na hierarquia.

Partimos dessas alusões, tão recuadas no tempo, para empreendermos uma reflexão sobre os mestres e seu ofício ao longo da história.

Mestre, pedagogo, instrutor, preceptor. Mestre de ginástica, de cítara, do bê-á-bá, de gramática e de retórica. Figuras lendárias, mitológicas, escribas, sábios e filósofos. Ex-combatentes, prisioneiros que, para escaparem da morte, se sujeitavam a ensinar o bê-á-bá na condição de escravos de guerra. Eis as figuras que vão surgindo nas primeiras páginas deste livro e que vão nos dando os contornos iniciais daquela que talvez seja uma das mais antigas profissões de que se tem notícia.

Ser mestre: ofício que, no Egito (2450 a.C.), já estava vinculado à importância do “falar bem”, não no sentido estético-literário, como se poderia imaginar e, sim, à arte

política por excelência, ou seja, à educação para governar. As finalidades políticas da instrução aparecem nitidamente, por exemplo, na resposta que um escriba recebe do faraó para ensinar o futuro político, o homem do palácio: "Ensina-lhe antes de tudo a falar, de modo que possa valer de exemplo aos filhos dos nobres"<sup>4</sup>. E prossegue adiante:

A palavra é mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito. São artistas aqueles que falam no conselho. Reparem todos que são eles que aplacam a multidão, e que sem eles não se consegue nenhuma riqueza<sup>5</sup>.

O falar bem era, então, conteúdo e objetivo do ensinamento. Por essa razão, o ofício de escriba era o principal, perante o qual todos os demais apareciam em segundo plano, afirma Manacorda. Documento antiquíssimo que apresenta um rol dos numerosos ofícios da época no Egito, conclui:

Eis que não existe uma profissão sem alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele que dá ordens. Se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei<sup>6</sup>.

Aspectos da educação do Egito passaram para a antiga Grécia, embora com características diferentes. A separação dos processos educativos segundo as classes sociais se manifestava no paradigma homérico do homem completo: para os filhos das classes dominantes uma escola visando preparar para as tarefas do poder: o "falar", isto é, a política, e o "fazer", isto é, as armas. Na juventude, a educação para o guerreiro; na velhice, a arte de governar, mas ambos os processos educativos exclusivos

de uma minoria. Esta era, em essência, a paidéia grega. A concepção de homem completo reservada à classe dominante. Eis porque os mestres de música (aculturação ao patrimônio ideal, transmitido através de hinos, pois não havia transmissão escrita) e de ginástica (preparação para a guerra) são os primeiros de que temos notícia na história da educação grega.

A escola de letras ou de bê-á-bá nasce na Grécia por volta do século V a C envolta na mecanicidade do método, na vara e no chicote. Era o "sadismo pedagógico" florescendo debaixo de qualquer céu, como nos ensina Manacorda, e acompanhando os séculos, completa Antonio Rugiu. Tratando do ensino nas Corporações de Ofício medievais, este último alude ao "método duro, até drástico", que, de certo modo, era uma extensão da educação doméstica, e que fica claro quando um pai entrega seu filho de dezesseis anos como aprendiz de mercador em Barcelona dando ao mestre um "mandato educativo" que previa bater no menino "como a um cão". Escreve Rugiu:

Mas se assim se comportava os pais, onde chegavam os mestres das Corporações e todos aqueles que tinham autoridade sobre os meninos e os jovens no período do seu aprendizado?<sup>7</sup>.

Mas, o nascimento da escola de letras na Grécia mostra também a origem da profissão docente que nasce, historicamente, do trabalho servil. O mestre como pessoa decaída, como mendigo, o prisioneiro de guerra, aquele que, para escapar da perseguição política, ensinava o bê-á-bá. Manacorda cita um fragmento de Luciano falando "dos grandes da terra" que, pro-

vocariam as maiores risadas, pois, de soberanos, passaram a praticar a mendicância ou a ensinar o bê-á-bá "e serem insultados" como "os mais abjetos de todos os escravos"<sup>8</sup>. Aristóteles, defensor da idéia de que a educação deveria "ser um encargo público, e não privado"<sup>9</sup>, distinguia, porém, razão prática de razão teórica excluindo da educação dos livres toda disciplina que objetivasse o exercício profissional, pois o homem livre devia visar a própria cultura. Daí decorre que, para Aristóteles, que fora preceptor de Alexandre, o futuro rei da Macedônia, a quem ensinara os seus melhores conhecimentos, só era digno ensinar

[...] conhecimentos que não tornam vulgares as pessoas que os adquirem. [...] Uma atividade [...] deve ser considerada vulgar se seu conhecimento torna o corpo, a alma ou o intelecto de um homem livre inúteis para a posse e a prática das qualidades morais. Eis porque chamamos vulgares todas as artes que pioram as condições naturais do corpo, e as atividades pelas quais se recebem salários; elas aborvem e degradam o espírito<sup>10</sup>.

Percebemos aqui uma concepção aristocrática e conservadora, porém, em consonância com uma sociedade baseada no trabalho escravo.

Já assinalamos que havia uma hierarquia nos graus da educação da época. Aquele julgamento ambíguo de que fala Manacorda pode ser relacionado à seqüência dos mestres e de seus respectivos ensinamentos, assim transcritos pelo autor citando as "taças das Musas" a respeito da escola romana de tipo grego:

A primeira taça, que é ministrada pelo mestre de bê-á-bá, livra do analfabetismo;

a segunda, pelo gramático, fornece a instrução; a terceira, pelo retor, dá as armas da eloquência<sup>11</sup>.

Mas foi em Roma que se registraram os primeiros reconhecimentos do Estado para com os mestres e a educação. Quando, por exemplo, no ano 6 a.C., na ocasião de uma grave crise, Augusto decidiu expulsar da cidade grande contingente de escravos e estrangeiros, para poupar alimentos, excluiu dessa expulsão médicos e mestres. Depois, com Vespasiano, encontramos o primeiro salário estatal para uma cátedra de retórica, a de Quintiliano, grande reformador do ensino. Mais interessante ainda nessa breve incursão histórica é o *Edito sobre os preços das coisas venais*, de 301 d.C., que estabelecia os ordenados dos mestres dos vários graus, como também os salários de outras profissões, "sórdidas" ou "honestas"<sup>12</sup>. Nesta lista podemos observar que ao pedagogo eram pagos "50 denários mensais", como também ao mestre do alfabeto; enquanto que "ao gramático, 200" e "ao orador ou sofista, 250"<sup>13</sup>, o que revela a distância enter os mestres das primeiras letras e os filósofos.

### Padres, goliardos e mestres livres no medievo

O que era valorizado pela civilização greco-romana como ideal de educação, a formação do governante, portanto, a arte do falar, foi substituído pelo modelo de educação hebraico-cristã na era medieval. Em vez do cidadão, importava formar o cristão e essa formação será inspirada no exemplo da sinagoga que, além da repeti-

ção coral, lega ao cristianismo a tese de não exclusão das classes populares da instrução. Dissemos tese, o que implica em compreender que a exclusão diminui mas não desaparece, até porque no feudalismo as classes trabalhadoras não são escravas, mas servis, e novas relações sociais advêm dessa mudança estrutural.

Quem serão os mestres da era cristã-medieval? Os padres da Igreja naturalmente, com a sua dupla estrutura organizacional, o clero secular atuando nas escolas das paróquias, e o clero regular ensinando nos mosteiros. Nestes, onde os dogmas eclesiásticos eram a base da formação, toda a tradição grega se perde mais rapidamente; enquanto subsistem, nas cidades, "ilhas livres de romanidade clássica"<sup>14</sup>. Entretanto, há que se entender que entre os próprios padres, de início, predominava o analfabetismo, o que determinou, ao longo dos séculos V e VI, principalmente, a edição de regras, oriundas de inúmeros Concílios, para que, não apenas os padres aprendessem antes de ensinar, mas também fixando o que se podia e o que não se podia ensinar.

Devido à ignorância e, talvez, à escassez dos sacerdotes, procurava-se instruí-los criando nas paróquias verdadeiras escolas e recrutando libertos, para que fossem ao mesmo tempo clérigos e servos. Um pouco como acontecia e acontecerá na relação de aprendizagem artesanal, em que cada mestre de ofício forma o seu jovem aprendiz<sup>15</sup>.

E o que aprendiam os meninos e adolescentes que estão com o clero? Aqui nos vem à mente a obra de Umberto Eco *O nome da Rosa* na qual é possível acom-

panharmos o itinerário pedagógico de um menino entregue aos cuidados de um monge que deveria ser para ele mestre de doutrina e exemplo de vida. Nos mosteiros, tal como o retratado neste livro, os *oblati*, ou seja, meninos esquecidos, pobres, doados, eram submetidos ao modelo educativo cristão baseado na dupla preocupação com a moral e com a instrução. Mas a primeira sobrepujava a segunda.

Mas foi das entranhas do próprio feudalismo que, por volta do ano 1000, nasceram duas experiências destinadas a dar uma guinada na história da educação: as Corporações de Ofício e as universidades. As primeiras, com seus mestres procurando manter o mistério da arte, o segredo do ofício, como escreve Antonio Ruggiu, e nas quais, segundo Manacorda, não há separação entre trabalhar e aprender. "Não é uma escola do trabalho, pois o próprio trabalho é a escola; somente se vão acrescentando a eles aspectos intelectuais"<sup>16</sup>.

Nas universidades, formadas pela união entre mestres livres e clérigos vagantes e nascidas no interior e sob o poder da Igreja, três campos distintos de ensino se estruturaram: artes liberais, medicina e jurisprudência. Por estudo, nas universidades, se entendia simplesmente a união de mestres e estudantes, que se realizava em qualquer lugar da Europa com o objetivo de aprender. Cambi, em sua *História da Pedagogia*, mostra que os estudos universitários organizaram-se segundo o modelo da *lectio* escolástica e em torno da figura de um tipo novo e inquieto de intelectual, representado pelos *goliardos* ou clérigos vagantes<sup>17</sup>.

Quem são esses novos mestres, esses intelectuais? Deixemos Le Goff defini-los:

É como um artesão, como um profissional, que se sente o intelectual urbano do século XII. Sua função é o estudo e o ensino das artes liberais. Mas o que é uma arte? Não é uma ciência, é uma técnica. Arte é a especialidade do professor, assim como o têm as suas o carpinteiro ou o ferreiro. [...] Arte é toda atividade racional e justa do espírito, aplicada tanto à produção de instrumentos materiais como intelectuais: é uma técnica inteligente do fazer. Assim, o intelectual é um artesão. [...] Homem de ofício, o intelectual tem consciência da profissão a assumir<sup>18</sup>.

## Os professores das escolas públicas

Já no século XVI, as reformas religiosas também produziram conseqüências no ofício de mestre. Na vertente reformista, liderada por Martinho Lutero, a escola se expande, pois ele entendia que meninos e meninas fossem bem educados e instruídos desde a infância. E mais: todo cristão reformado deveria dominar a arte de ler escrever porque somente desta forma poderiam, por meio das Sagradas Escrituras, comunicar-se diretamente com Deus. A tradução da Bíblia, do latim para a língua vernácula, impôs à nova mentalidade cristã a imperiosa necessidade da escola do bê-á-bá. Assim, na Carta de 1524, dirigida aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã, ele os conclama para que instituíam e mantivessem escolas cristãs baseadas no princípio pedagógico da união entre trabalho intelectual e manual. Segundo esta Carta, todas as crianças, de todas

as classes sociais, deveriam freqüentar a escola, não que fosse um período do dia. E quanto aos mestres, o que disse Lutero? Ele enalteceu o ato de ensinar, um ofício tão cansativo, que, segundo o reformador, ninguém deveria ser obrigado a exercê-lo por mais de dez anos.

Mais de um século depois, o movimento pedagógico produzido pela Reforma Protestante já tinha formulado uma outra concepção sobre o trabalho do professor, destacando-se Comênio como a sua expressão maior. Eis um fragmento da sua *Didáctica Magna*:

[...] os professores [...] se forem afáveis e carinhosos e não afastarem de si os espíritos com qualquer ato de aspereza, [...] se exaltarem os estudos empreendidos pelas crianças, mostrando a sua importância, o seu encanto e a sua facilidade [...] se, numa palavra, tratarem os alunos com afabilidade, facilmente conseguirão tornar-se senhores dos seus corações, de modo que eles sintam até mais prazer em estar na escola que em casa<sup>19</sup>.

A reforma luterana, com sua exigência de escolas para todos, poderia nos levar a pensar que nos séculos XVI e XVII a educação estivesse menos sob a influência religiosa, mas não foi assim que ocorreu. É lenta a passagem da escola para a esfera do Estado, processo que só se consolida na Europa Ocidental no curso do século XIX. Na Alemanha a experiência pioneira de escolas populares se fez, como se viu, sob o impacto da reforma religiosa, portanto, desacompanhada de uma educação laica.

De um lado, temos um processo de expansão de escolaridade na esteira da

reforma, por outro, a reação contra-reformista, também não deixa de levar a uma expansão, porém à sua maneira. Estamos falando do Concílio de Trento (1545-1564) e da criação da Companhia de Jesus (1540), uma ordem quase docente, poderíamos dizer. Isto porque, para combater a Reforma, o Concílio cria as escolas jesuíticas, campeãs na luta da Igreja Católica contra o protestantismo. Novas levas de mestres saíram das fileiras de padres inicianos e todas elas submetidas ao rígido “manual pedagógico” adotado em todas as escolas jesuíticas, o *Ratio Studiorum*. Regras de conduta nas aulas, livros permitidos e livros proibidos, relação pedagógica com os alunos, tudo isto está prescrito neste que é um dos principais documentos da história da educação, inclusive da brasileira. Aos mestres de filosofia, talvez mais que aos outros, rigor e absoluta obediência a Tomás de Aquino. A orientação pedagógica emanada da Contra-Reforma caracteriza-se pelo ensino livresco e influência humanística. Aliás, pelo menos até que reformados e católicos não estivessem definitivamente separados, também continuou em campo católico, embora contestada, a tradição humanística que visava unir cultura clássica com piedade religiosa.

Assim, no modelo jesuítico, a iniciativa e a condução do ato educativo são tarefas exclusivas do professor. Cabe ao aluno, como na tradição greco-romana, repetir o mestre. Note-se que as aulas dos colégios jesuíticos começavam sempre com a preleção do professor. Também chamado escolástico, podemos afirmar que nem mesmo as revoluções burguesas operaram

uma transformação significativa na prática docente, no sentido do método. Mas trouxe outras mudanças que, indiretamente, influenciaram a formação e a prática dos professores. Isto porque houve uma expansão quantitativa da escola a partir da Revolução Industrial, que mudou também as condições e as exigências da formação humana. O movimento operário, já influenciado pelas idéias socialistas, passa a reivindicar educação escolar para os seus filhos, que, ao adentrarem nas fábricas perdem sua antiga instrução e nada recebem em troca. As primeiras escolas públicas, nesse contexto, padeciam de muitos males, entre eles o da formação dos professores. Sobre a situação da escola inglesa da primeira metade do século XIX, Engels, em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, escreveu que:

[...] a maioria dos professores, operários aposentados e outras pessoas incapazes de trabalhar que só se dedicam ao ensino para poderem sobreviver, não possuem os mais rudimentares conhecimentos, são desprovidos da formação moral tão necessária ao mestre e não existe controle público sobre estes cursos<sup>20</sup>.

Marx, em *O capital*, complementa o diagnóstico da formação pedagógica dos professores ingleses citando um relatório do próprio instrutor de fábrica nomeado pelo governo britânico:

[...] ao visitar uma dessas escolas que expediam certificados, fiquei tão chocado com a ignorância do mestre-escola que lhe perguntei: Por favor, o senhor sabe ler? Responde ele: Ah! sei somar. Para justificar-se, acrescentou: Em todo caso, estou à frente dos meus alunos<sup>21</sup>.



A escola, fruto das lutas sociais dos trabalhadores, vai-se tornando estatal, pública e laica; entretanto, o método pedagógico permanece tradicional. Somente na passagem do século XIX para o XX, com os movimentos pedagógicos humanistas que culminaram com o surgimento da Escola Nova, o método de ensino mnemônico, cuja expressão hegemônica havia sido o jesuítico, passou a ser radicalmente criticado. Não nos esqueçamos de que no século XVIII já estava presente em Rousseau uma concepção antropológica da criança, a que deslocou o foco da visão epistemológica predominante na educação e, por conseqüência, no papel do professor.

Inserido nesse movimento humanista e nas experiências *ativas* do final do século XIX, também Tolstói foi um crítico contundente da educação tradicional, e chegou a fundar a *sua* escola *lasnaia Poliana*, na Rússia. Afirmava, equiparando-se a Rousseau, que a liberdade é o único critério da pedagogia. Em meio às cartas, tratados e outros escritos pedagógicos, citamos os seus *Conselhos Gerais ao Professor*, de 1872. Nele lemos:

[...] para que o aluno compreenda e seja para ele interessante o que lhe ensinam, os professores devem evitar dois extremos: não dizer ao aluno aquilo que ele não pode saber e compreender, e não falar do que ele sabe, às vezes, melhor do que o professor<sup>22</sup>.

Ao final de seus *Conselhos*, pede que o professor não abandone o aluno às tarefas que não exijam a sua atenção, como cópias, ditado, leituras em voz alta sem se compreender o que se lê, estudo de cor de

poemas, mas que dedique a ele todas as suas forças. E asseverava:

[...] é preciso ter uma qualidade para ter a consciência de que se é útil. Esta qualidade completa toda a arte de ensinar [...]. Se o professor não sentir durante uma aula de três horas um minuto de tédio, ele possui esta qualidade. Esta qualidade é o amor. Se o professor apenas ama a causa, será um bom professor. [...] Se o professor une em si o amor à causa e aos alunos, ele é um professor perfeito<sup>23</sup>.

Dissemos que Tolstói ocupou o mesmo patamar de Rousseau quanto aos ideais pedagógicos. Mas é indispensável acrescentar também que os seus princípios sobre o livre desenvolvimento da criança nada tem a ver com a pedagogia que levou a idéia da liberdade da educação ao absurdo.

Mas coube a Dewey, "o maior pedagogo do século XX", escreve Cambi, tornar-se uma

[...] espécie de modelo-guia dentro do movimento da 'escola ativa' que, desde o fim do século XIX e até os anos 30 do novo século, tanto na Europa como na América, teve [...] um rico florescimento de posições teóricas e de iniciativas práticas destinadas a valorizar a criança como protagonista do processo educativo e também colocá-la no centro de toda iniciativa didática, opondo-se às características mais autoritárias e intelectualistas da escola tradicional<sup>24</sup>.

Laboratório de pedagogia ativa, co-educação, e, principalmente, o ensino baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge do interesse espontâneo da criança, mudou o foco, que secularmente centrava-

se na figura do mestre. Dar vez e voz ao aluno consistiu num dos pontos mais conhecidos da proposta de John Dewey. Mas passemos a ler o próprio Dewey. Discutindo os conceitos de “disciplina” e “interesse” como elementos contrapostos nas duas doutrinas, isto é, na tradicional e na “pedagogia ativa”, ele explica:

“Disciplina” é a divisa dos que engrandecem o curso de estudo; “interesse”, a daqueles que têm por bandeira ‘a criança’. O ponto de vista dos primeiros é o ponto de vista lógico; dos segundos, o psicológico. Para aqueles, toda a importância está no preparo adequado e na competência dos mestres; para estes, a maior necessidade é simpatia para com as crianças e conhecimento dos seus instintos e tendências naturais<sup>25</sup>.

Mais adiante, chamando a atenção para a necessidade de uma conciliação entre “teoria e bom senso”, diz que é preciso afastar a idéia funesta de que existe uma distinção qualitativa entre a experiência infantil e as várias matérias de que se constrói o plano de estudos, bastando ver que

[...] sua experiência já contém elementos – fatos e conhecimentos – exatamente da mesma natureza daqueles que compõem a matéria de estudo; e, o mais importante, que a sua experiência já implica as atitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina ao nível que hoje ocupa<sup>26</sup>.

Não há aqui, como se vê, qualquer espaço para mal-entendidos do tipo daquele tão corriqueiro quanto o que se convencionou chamar de ausência de “conteúdo” em Dewey. Ao contrário, ele enfatiza que definir qualquer expressão, ou capacidade de uma criança, ou adulto, pelo seu

nível presente de consciência, é incorrer em erro, pois os

[...] seus interesses nada mais são do que atitudes em relação às experiências possíveis; os interesses não representam nada de completo ou acabado. [...] O seu valor, repetimos, está antes na propulsão para um nível mais alto que delas pode resultar<sup>27</sup>.

Com o ideário pedagógico de Dewey, a escola, os mestres e seu ofício, nunca mais seriam os mesmos. A força dessas idéias ganhou o mundo, chegando ao Brasil de forma arrebatadora.

### A arte de ensinar no Brasil: dos jesuítas aos professores atuais

Na passagem da década de 1920 para 1930 o Brasil ainda era o que podemos chamar de uma “sociedade sem escolas”. Obviamente, escolas haviam e sempre tinham existido desde que a *terra brasilis* foi incorporada ao sistema colonial português. Tratavam-se, contudo, de escolas para uma minoria. Nessa “sociedade sem escolas”, vamos encontrar, digamos assim, os “tempos heróicos” da educação brasileira.

O cenário agora é uma outra praia. Desembarca na Bahia a primeira leva de jesuítas liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. No grupo desses seis inicianos, estava Vicente Rijo, que iria se tornar o primeiro mestre em terras brasileiras. A missão de catequese implicava, como se sabe, no prévio aprendizado das primeiras letras da língua portuguesa pelos povos indígenas. Assim, uma das primeiras tarefas da Companhia de Jesus foi fundar casas de bê-à-bá. O ofício aculturador desse primeiro mes-

tre foi assim registrado numa carta enviada a Portugal:

Ho irmão Vicente Rijo insina há douctrina aos mininos cada dia, e tambem tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer hos Indios desta terra, hos quaes tem grandes desejos de apreender e, perguntados se querem, mostram grandes desejos. [...] e já hum dos principaes delles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, em dous dias soube o ABC todo [...]. diz que quer ser christão e nom comer carne humana, nem ter mais de huma mulher<sup>28</sup>.

Na verdade, das duas tentativas sinaladas acima, isto é, de doutrinar e ensinar aos adultos e às crianças, apenas a segunda vingou. São inúmeras as cartas nas quais os padres se exibem de seus esforços em vão com os índios adultos, pois ao se mudarem de um lugar para outro, retornavam aos antigos hábitos. Ou seja, a cultura enraizada do índio adulto foi um entrave aos objetivos do ensino catequético. Por esta razão, os mestres jesuítas voltaram sua atenção para as crianças.

Embora tenha sido Vicente Rijo o primeiro mestre-escola do Brasil, foi Anchieta quem mais se notabilizou neste ofício no século XVI. O chamado "apóstolo do Brasil", além de ter ajudado a fundar o Colégio de Piratininga, que deu origem à cidade de São Paulo, escreveu peças para encenações teatrais como instrumento de aculturação cristã e elaborou a primeira gramática da língua tupi. Da sua lavra encontramos uma definição sobre o ato de ensinar às crianças no Brasil quinhentista:

*[...] quase todas vêm duas vezes por dia à escola, sobretudo de manhã; [...] o princi-*

*pal cuidado que temos deles está em lhes declaramos os rudimentos da fé sem descurar o ensino das letras<sup>29</sup>.*

No século XVII persiste o modelo pedagógico jesuítico, porém o protagonista agora é o padre Antônio Vieira, que se destacou em várias atividades eclesíásticas e políticas. Mas, como Anchieta, também se preocupou com a formação missionária dos padres da Companhia de Jesus. Na sua época, uma grande tarefa se impunha ao colonialismo português: a conquista territorial da Amazônia. Mas, para participar na realização de tamanha façanha, o missionário, segundo Vieira, deveria dominar as diversas línguas gentílicas que existiam nas terras situadas para além do Tratado de Tordesilhas, de tal forma que:

*[...] ensinando pois os novos mestres da fé, e novos discipulos das linguas, a cada um na sua propria, que o verdadeiro Deus Creador do céu e da terra é um só; que faziam? Chegava á nação dos Tupinambaranas, e diziam ao Tupinambarana: Tupan oyepêim: chegavam á nação dos Juruunas, e fiziam ao Juruuna: Tupan memê: chegavam á nação dos Nhuuanas...<sup>30</sup>*

Aprender as línguas dos "naturaes" era um pressuposto preconizado pelas Constituições da Companhia com objetivo de melhor impor a fé cristã. A cristianização dos povos indígenas implicava numa dupla atividade pedagógica: a formação do próprio missionário bilíngüe e a aculturação européia por meio da catequese.

Seguiram-se a Vicente Rijo, Anchieta e Vieira, em mais de duzentos anos de hegemonia educacional jesuítica no Brasil (1549-1759), muitos outros padres que aqui vieram para catequizar os índios mas

que, gradativamente, deslocaram o foco de seu interesse para a formação das elites dando origem aos colégios da aristocracia agrária. Com a sua expulsão, em 1759, abriu-se um "vazio educacional", precariamente preenchido pelas aulas régias (avulsas).

O quadro de exclusão não mudou com a independência, pois o tripé sobre o qual se baseava a colonização (escravidão, latifúndio e monocultura) permanecia inalterado. Até o final do século XIX, a educação no Brasil era destinada a poucos: geralmente homens provenientes da aristocracia rural. Para se ter uma idéia, em 1888, havia 250.000 alunos para uma população de 14 milhões de habitantes. Neste panorama, quem eram os professores no século XIX? Padres ou ex-padres, intelectuais de modo geral, e, para as classes mais abastadas, inaugurava-se a tradição dos preceptores vindos diretamente da Europa.

Foi o caso de Ina von Binzer, uma jovem professora alemã que viveu no Brasil de 1881 a 1884 ensinando aos filhos da aristocracia em duas fazendas, uma no interior de São Paulo e outra no Rio de Janeiro, bem como nas cidades do mesmo nome. Por meio de cartas que enviou a uma amiga, depois transformadas no livro *Os meus romanos* ela nos fornece um "retrato" da sociedade e da educação da época chamando a atenção, indignada, para a soberba de suas alunas, cuja postura, além de autoritária era desrespeitosa e negligente para com as aulas. Ademais, fica exasperada por não entender o pouco valor da educação numa sociedade escravocrata e em determinada altura exclama: "Não con-

si go habituar-me a este ensino superficial [...]. Tudo é exterior, tudo gesticulação e meia cultura"<sup>31</sup>. Depois de fracassadas tentativas de aplicar o seu método pedagógico, conclui que "o nosso Bormann, ou melhor, suas 40 cartas pedagógicas não têm aqui a menor utilidade. E confiava tanto nelas!<sup>32</sup>. E assim o compêndio alemão vai afundando cada vez mais nas profundezas de sua mala.

O advento da República introduziu uma nova concepção na formação de professores. Diferentemente da dogmática jesuítica, agora, com a Escola Normal, surgida no final do século XIX, dois princípios passariam a preponderar: a profissionalização e a laicidade. A situação humilhante revelada pelos dados estatísticos da educação brasileira na época impunha a necessidade imperiosa de expansão da rede nacional de escolas primárias pela República. Neste contexto, a Escola Normal foi concebida para ser o grande celeiro formador de professores, mas por circunstâncias históricas, acabou se tornando, no dizer de Jorge Nagle, "uma instituição destinada à educação das moças burguesas"<sup>33</sup>. De fato, o caráter seletivo, ao mesmo tempo em que afastava as moças das classes populares, acabou granjeando grande prestígio às que conseguiam ingressar no curso. Temos alguns depoimentos que ilustram essa assertiva. Uma aluna dos anos 30, de Cuiabá, assim relembrou o seu diretor, Nilo Póvoas:

Ele era tão rigoroso em matéria de costumes, que certa vez foi tomar satisfação com o dono de uma livraria, porque viu no jornal um anúncio mais ou menos

assim: "Livraria Santa Terezinha, o ponto chique das normalistas". Ele achou um absurdo ver o nome das normalistas envolvido em anúncio de jornal!<sup>34</sup>

Mas, como toda regra tem exceção, vejamos o caso da jovem Adélia Krawiec, que, na mesma época, morando em Corumbá, na fronteira de Mato Grosso com a Bolívia, certa vez, ao passar em frente ao Colégio das Irmãs, perguntou a uma delas que ia saindo: "Irmã Anita, tenho muita vontade estudar aí. Será que posso?", ao que ela respondera: "Ora, basta vir fazer a matrícula". Adélia, então, arriscou: "Gente preta, assim como eu, pode estudar aí?". "Claro, aqui não fazemos diferença de cor"<sup>35</sup>, explicou irmã Anita. E foi assim que a jovem Adélia transformou-se numa normalista!

Como mencionamos, as idéias de Dewey chegaram ao Brasil causando impacto. Mas por quê? Ora, basicamente porque o Brasil, em função de sua herança colonial e escravocrata, ainda era uma sociedade agrário-exportadora com milhões de brasileiros excluídos da educação. Basta lembrar que em 1930, apenas 36% das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas na escola. Numa sociedade desescolarizada como esta, foram os defensores da Escola Nova que reivindicaram, no *Manifesto de 1932*, a educação pública, obrigatória, gratuita e laica para todas as crianças dos 7 aos 15 anos de idade. Ou seja, além daqueles pilares pedagógicos que caracterizam o pensamento de Dewey, no Brasil, a Escola Nova teve de peculiar o fato de ter sido os seus intelectuais a defenderem uma tarefa que o Esta-

do republicano não realizara. A divulgação das idéias de Dewey, iniciada por Anísio Teixeira, nos anos de 1920, teve o seu ponto alto com a publicação do Manifesto e, a partir de então, em momentos cruciais do século XX, a educação brasileira foi polarizada entre interesses privatistas e os defensores da escola pública. E o que preconizava a escola Nova sobre a formação de professores? Leiamos o próprio *Manifesto*. Depois de criticar o recrutamento de professores em todas as carreiras profissionais, sem qualquer preparação pedagógica, como também os professores oriundos das Escolas Normais formados com base no ensino de caráter mais propedêutico, diz o texto:

A preparação dos professores como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus [...] devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades<sup>36</sup>.

A consolidação da sociedade urbano-industrial no Brasil, durante a vigência do regime militar (1964-1985), significou um ponto de inflexão na história da educação brasileira. A expansão quantitativa da escolaridade ao nível do ensino fundamental tornou-se uma realidade concreta após a reforma universitária de 1968 e a adoção da Lei 5.692 de 1971. A duplicação da escolaridade obrigatória de 4 para

8 anos e a ampliação do sistema nacional de escolas de 1º grau (crianças de 7 ao 14 anos de idade) impôs a necessidade de formação acelerada de novos contingentes de professores. A combinação das duas reformas educacionais patrocinadas pelos militares possibilitavam tanto a formação de professores no âmbito universitário como no magistério do 2º grau. Ambos atendiam as demandas do ensino fundamental.

Assim, surgiram os novos protagonistas da educação brasileira. A partir do final da década de 60 do século XX, eles foram formados aos milhares e de forma aligeirada, como nos cursos de licenciatura curta. O quantitativo não parou de crescer: o censo de 1997 registrou 1,6 milhão de professores do ensino básico (antigos 1º e 2º graus). Em decorrência das condições de vida e trabalho a que foi submetida desde o seu aparecimento no cenário educacional, notadamente pela imposição do arrocho salarial, essa nova categoria social do professorado passou a se organizar em associações sindicais e ganhou expressão política nacional. A origem social e o movimento sindical dos professores tem sido objeto de análise de muitos estudiosos. A sua formação social, segundo Perseu Abramo, é composta de duas frações constitutivas de camadas sociais distintas. A menor, oriunda

[...] de famílias de certas camadas da burguesia, ou das altas classes médias, que por várias circunstâncias econômicas, políticas, culturais e sociais, nas últimas décadas, vêm decaindo de status [...]. A segunda vertente de formação social do

moderno magistério origina-se no processo de massificação escolar inegável nessas últimas duas ou três décadas. [...] Essa segunda parte através de mobilidade social, vertical ascendente, provém de camadas realmente populares, ou de camadas de classe média baixa<sup>37</sup>.

Mas, independentemente das origens sociais mencionadas, o professorado do ensino básico tem sido, nas últimas décadas, um dos principais protagonistas em defesa da escola pública.

## Notas:

- <sup>1</sup> HOMERO. *Illiada*, 2002, p. 226.
- <sup>2</sup> MANACORDA, Mario A. *História da educação*, 1989, p. 95.
- <sup>3</sup> Idem.
- <sup>4</sup> Ibidem, p. 13.
- <sup>5</sup> Ibidem, p. 14.
- <sup>6</sup> Ibidem, p. 24.
- <sup>7</sup> RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre arte-são*, p. 69-70.
- <sup>8</sup> MANACORDA, Mario A. Op. cit, p. 62.
- <sup>9</sup> ARISTÓTELES. *Política*, 1988, p. 267.
- <sup>10</sup> Ibidem, p. 269.
- <sup>11</sup> MANACORDA, Mario A. Op. cit, p. 85.
- <sup>12</sup> MANACORDA, Mario A. Op. cit, p. 98-9.
- <sup>13</sup> Ibidem, p. 99.
- <sup>14</sup> Ibidem, p. 114.
- <sup>15</sup> Ibidem, p. 129.
- <sup>16</sup> Ibidem, p. 162.
- <sup>17</sup> CAMBI, Franco. *História da pedagogia*, 1999, p. 185.
- <sup>18</sup> LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*, p. 57.
- <sup>19</sup> COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*, 1985, p. 234.
- <sup>20</sup> ENGELS, Friederich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, 1985, p. 130.
- <sup>21</sup> MARX, Karl. *O capital*, 1984, p. 456.
- <sup>22</sup> TOLSTÓI, L. N. *Obras pedagógicas*, 1988, p. 209.
- <sup>23</sup> Ibidem, p. 212-3.
- <sup>24</sup> CAMBI, Franco. Op. cit, p. 549.

<sup>25</sup> DEWEY, John. *Vida e educação*, 1980, p. 140-1.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 141.

<sup>27</sup> Ibidem, p. 143-144.

<sup>28</sup> NÓBREGA, Manuel da. *Carta ao Padre Simão Rodrigues*, 1956, v. 1, p. 110-11.

<sup>29</sup> ANCHIETA, José de. *Carta trimestral de maio a agosto de 1556*, 1957, p. 308.

<sup>30</sup> VIEIRA, Antonio. *Exortação primeira em vespera do Espírito Santo*, 1945, p. 396.

<sup>31</sup> BINZER, Ina von. *Os meus romanos*, 1982, p. 65 passim.

<sup>32</sup> Ibidem, p. 21.

<sup>33</sup> NAGLE, Jorge. *A educação na primeira república*, 1985, p. 270.

<sup>34</sup> BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr, Amarílio. *De freguesia a capital*, 1999, p. 174.

<sup>35</sup> Ibidem, p. 179-80.

<sup>36</sup> AZEVEDO, Fernando et al. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo* (O manifesto dos Pioneiros da educação nova), 1960, p. 123.

<sup>37</sup> ABRAMO, Perseu apud FERREIRA Jr, Amarílio; BITTAR, Marisa. *Perseu Abramo*, 2002, p. 906.

## Referências Bibliográficas

ANCHIETA, José de. Carta trimestral de maio a agosto de 1556 pelo Ir. José de Anchieta. In: LEITE, Serafim. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil: 1553-1558*. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1957. v. 2, p. 302-10.

ARISTÓTELES. *Política*. 2. ed. Tradução: Mário da Gama Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1988. 317 p.

AZEVEDO, Fernando et al. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo (O manifesto dos Pioneiros da educação nova). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, (XXXIV): 79, 108-27, jul./set, 1960.

BINZER, Ina von. *Os meus romanos* alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. 5. ed. Tradução: Alice Rossi et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 135 p.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco Antônio Maia da. *Campo Grande: 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz, 1999. p. 169-94.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. 701 p.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Tradução: Joaquim Pereira Gomes. Porto: Fundação Calouste Gibenkian, 1985.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução: Anísio S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores, p. 107-91).

ENGELS, Friederich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução: Rosa Camargo Artigas et al. São Paulo: Global, 1985. 391 p.

FERREIRA Jr, Amarílio; BITTAR, Marisa. Perseu Abramo. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de

Albuquerque et al (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil* da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-INEP-COMPED, 2002. p. 900-7.

HOMERO. *Ilíada*. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. 572 p.

MANACORDA, Maria A. *História da educação*: da Antigüidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 382 p.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 9. ed. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984. 579 p.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira*. III. O Brasil republicano. 2. Sociedade e instituições (1889-1930). 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 259-91.

NÓBREGA, Manuel da. Carta ao Padre Simão Rodrigues. In: LEITE, Serafim. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. 1538-1553. Coimbra: Tipografia da Atlântida, 1956. v. I. p. 108-15.

TOLSTÓI, L. N. *Obras pedagógicas*. Tradução: J. M. Milhazes Pinto. Moscovo: Edições Progresso, 1988. 268 p.

VIEIRA, Antonio. Exortação primeira em vespera do Espírito Santo. In: \_\_\_\_\_. *Sermões*. Porto: Livraria Lello & Irmão Editores, 1945. p. 381-99.





# Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)

Walquíria Miranda Rosa

Mestre em Educação pela UFMG. Professora de História da Educação nas Universidades UEMG, UNICENTRO e UNIPAC.  
e-mails: wmrosa@bol.com.br / wmrosa@ig.com.br

## Resumo

Este trabalho teve por objetivo compreender as representações produzidas sobre a profissão docente e as capacidades específicas do professor, na primeira metade do século XIX, momento em que se buscava organizar a instrução pública primária mineira. O período analisado foi de intensos debates sobre a organização do sistema de ensino primário. Foi marcado pela produção de discursos por meio dos quais foi veiculada a necessidade de organização da instrução pública e da formação dos professores, bem como a criação de uma Escola Normal na qual estes pudessem ser formados.

## Palavras-chaves

Profissão docente; instrução pública; formação de professores.

## Abstract

The aim of this study was to understand the roles of the teaching profession and the specific abilities of teachers, in the first half of the nineteenth century, a moment when government elementary schooling in the state of Minas Gerais, Brazil, was being organized. In the period analyzed intense arguments on the organization of the elementary school system took place. Concepts were produced on the need to organize government schooling and teacher training, as well as the founding of a Normal School (Teacher Training School) where the teachers would be trained.

## Key words

Teaching profession; government schooling; teacher training.

A partir da década de 1830, há toda uma preocupação por parte dos governantes da Província de Minas Gerais no sentido de organizar a instrução pública. O argumento desses governantes era o de que os professores, até então responsáveis pela instrução da população, passaram a ser considerados incapazes para atuar no magistério público primário.

É com a criação da Lei n. 13, de 28 de março de 1835 - primeira lei mineira a propor uma organização para a instrução pública - que se intensifica a preocupação com a formação dos professores. Essa iniciativa se deu após determinação do Ato Adicional de 1834 que atribuiu às províncias a responsabilidade pelos ensinos primário e secundário, ficando o ensino superior a cargo do Império. A partir de então, são criadas as Assembléias Provinciais Legislativas que passam a legislar sobre a instrução pública. O governo da Província mineira toma para si a organização da instrução e, com base nesta legislação, estabelece escolas de primeiras letras, definindo o que nelas devia ser ensinado, e as capacidades necessárias ao professor para que pudesse exercer sua função.

As décadas de 1830 e 1840 foram se mostrando momentos importantes para a constituição desses processos, pois percebemos, através das diversas fontes pesquisadas, um discurso articulado a respeito da necessidade de formação dos professores e da criação de uma instituição onde esses pudessem ser devidamente preparados para o exercício do magistério.

Tal instituição, a Escola Normal de Ouro Preto, foi criada através do artigo 7º da Lei n. 13. Esta instituição teve uma gran-

de importância para a instrução elementar no século XIX, sendo considerada como o local de transmissão de um saber pedagógico que é construído na confluência de diversos discursos, como o jornalístico, o legal, os discursos encontrados em relatórios de Presidentes de Província e aqueles encontrados em documentos escritos por professores. Foi o espaço legitimado de produção e circulação de um saber pedagógico que tentava racionalizar e legitimar as práticas educativas escolares, tendo como papel principal formar os professores, por meio da transmissão de métodos de ensino. Esse espaço produziu aquilo que estamos chamando de um modelo de professor, e, ao mesmo tempo, a desqualificação dos mestres de primeiras letras que atuavam até então.

Parece-nos que foi nesse momento que se produziram discursos fundadores sobre a necessidade de formação dos professores, tomando-se a Escola Normal como o elemento aglutinador desses discursos. Veremos que a Escola Normal de Ouro Preto foi a principal estratégia e espaço de produção e de estabilização do discurso sobre a necessidade de formação dos professores.

O modelo de professor forjado pelos governantes da Província mineira deveria frequentar a Escola Normal, dominar os conhecimentos exigidos na Lei e os métodos de ensino, além de ter uma moral exemplar, de encarar a profissão como um sacerdócio e de ter uma sólida formação religiosa.

A Instrução Pública teve também um papel importante no processo de consolidação do Estado, aparecendo como uma das

estratégias fundamentais defendidas pelos governantes do País para a produção de um povo ordeiro e civilizado e, sobretudo, para a construção da nação brasileira.

Considerando-se que antes das décadas de 1830 e 1840, a preocupação com a instrução pública e com a formação dos professores era muito dispersa, dando-se ênfase a questões políticas, acreditamos que é nesse momento que se intensifica a preocupação com a educação. A necessidade de formação dos professores impõe-se, ao mesmo tempo que se produzem estratégias para a construção do modelo de professor, calcado no sacerdócio e na abnegação. A pesquisa procurou desvelar como esse discurso foi sendo produzido e quais as estratégias de circulação utilizadas para a sua estabilização.

Para a compreensão da produção e circulação dos discursos em relação à formação dos professores foram utilizados os conceitos de discurso fundador de Eni Orlandi (1993) como também os de representação e apropriação de Roger Chartier (1991), além do conceito de estratégia de Michel de Certeau (1994).

Segundo Orlandi, discurso fundador é o que instala as condições de formação de outros discursos, funcionando como referência. O que o caracteriza como fundador é que ele se apropria do passado, "cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. O sentido anterior é desautorizado. Instala-se outra 'tradição' de sentidos que produz os outros sentidos". Os discursos fundadores "são enunciados que ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-

a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica" (Orlandi, 1993, p. 12).

O que interessa, sobretudo no discurso fundador é a sua historicidade. É importante pensar como os diferentes processos discursivos se relacionam e como atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos em detrimento de outros, como tecem e homogeneizam a memória de uma época. No discurso fundador há uma indistinção entre imaginação, imaginário e realidade. Esse discurso se faz em uma relação de conflito com o processo de produção de sentido, aí produzindo uma ruptura, um deslocamento. Deve-se observar, portanto, que não se trata de pensar em criação de sentidos como se eles pudessem ter uma origem de ponto principal. De acordo com a análise do discurso, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo.

Para Orlandi, "embora discurso fundador possa corresponder a discursos que produzam rupturas localizadas e que sua função da atividade discursiva que é em si acontecimento, portanto capaz do novo, do deslocamento na filiação da memória" a autora prefere dar o nome de discurso fundador àquilo a que, em Foucault, é chamado de "instauração de discursividade". Os autores não são apenas autores de suas obras, também "produzem a possibilidade e a regra de formação de outros textos" (Orlandi, 1993, p. 24).

No caso desta pesquisa, consideramos que, fundamentados na produção do discurso em relação à organização da instrução, vão se produzindo outros discursos, como o da necessidade da formação do

professor, da criação de um modelo de professor e da incapacidade dos mestres.

A partir de então intensifica-se a necessidade de uma instituição que seja capaz de formar esse professor, tornando-o capaz e habilitado. A experiência que o mestre tinha em ensinar não mais é considerada como suficiente para o exercício do magistério. Nesse processo foi se produzindo a necessidade de uma outra formação e da necessidade da Escola Normal. Na medida em que a Escola Normal é criada, ela vai se produzindo como fundamental.

A Escola Normal de Ouro Preto funciona neste movimento como o elemento aglutinador, produtor de um discurso sobre modelo de professor que se queria formar, e terá como função unificar o discurso acerca da formação. Será através da Escola Normal que esse discurso se estabilizará, criando condições de possibilidade para sua reprodução ao longo do tempo. Nesse processo, a Escola Normal não será apenas uma agência de formação dos futuros professores, mas uma entidade portadora de um sentido para a profissão docente e para a própria formação.

O discurso da necessidade de civilizar a nação por meio da instrução e o entendimento de que o seu fracasso, naquele momento, estava vinculado à falta de professores com uma formação adequada, vai ser encontrado ainda nos relatórios de Presidentes de Província no final da segunda metade do século XIX. Isso reforça a nossa hipótese, pois esse discurso que se inicia mais ou menos no final da década de 1820 e ganha força nas décadas de 1830 e 1840, vai continuar criando um novo sentido para

a instrução e para a formação dos professores. Interessa saber por que esse discurso é tão eficaz que se impregna nas representações sobre a formação? Com quais forças ele atua que permitem a sua longevidade?

A Escola Normal é considerada fundamental para a consolidação da instrução pública. Assim sendo, o conceito de estratégia nos ajuda a compreender como a Escola Normal de Ouro Preto foi, aos poucos, se constituindo como um "Próprio" à medida que foi produzida como o espaço, o lugar legitimado de formação dos professores, preparando assim a expansão do discurso da formação.

Para a compreensão de como os discursos foram produzindo a necessidade da formação dos professores, nos atentamos aos processos de apropriação a que tais discursos foram submetidos, e à representação produzida sobre a escola e os professores.

O conceito de representação de Chartier nos ajudou à medida que permitiu designar e ligar três realidades. Primeiro, Chartier coloca as representações coletivas como sendo aquelas que incorporam, nos indivíduos, as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem; depois, as formas de exibição do ser social ou do poder político, enfim as formas institucionalizadas e objetivadas tal como as revelam tanto os signos e performances simbólicas por meio da imagem e do rito, quanto as representações em um significante de uma identidade ou de um poder, dotado assim de continuidade.

de e estabilidade (Chartier 1991, p. 183).

Pensar as apropriações culturais permite também que não se considere totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou palavras que pretendem moldar os pensamentos e condutas. As práticas de que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são, de forma alguma, redutíveis à vontade dos produtores dos discursos e das normas. O ato de leitura não pode, de maneira nenhuma, ser anulado no próprio texto, nem nos comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre por meio de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares (Chartier, 1990, p. 136).

Ao se trabalhar com as fontes selecionadas para a pesquisa é preciso reconhecer que elas não são expressão da "mais pura realidade", mas o que a elite mineira quis registrar sobre sua época. Isso não significa dizer que são mentiras ou deturpação do real, mas um determinado olhar sobre ela, olhar esse que é parte integrante e inseparável da realidade. Esses relatos são registros do que Le Goff chamou de documento-monumento: produto de uma sociedade e de suas relações de força. Eles se ligam a um poder de perpetuação e de imposição ao futuro - voluntária ou involuntária - de uma determinada imagem dessa sociedade<sup>1</sup>.

As fontes utilizadas para realização dessa pesquisa foram: os exames de instrução pública feitos pelos professores, após freqüentarem a Escola Normal de Ouro Preto; a Legislação produzida no período es-

tudado, documentos produzidos por professores, o jornal *O Universal*, relatórios produzidos por Presidentes de Província; e um manual traduzido da língua francesa para a adoção na Escola Normal<sup>2</sup>.

Os exames de Instrução Pública realizados pelos professores, após freqüentarem a Escola Normal de Ouro Preto, foram analisados nessa pesquisa a fim de contribuir para o entendimento de como ocorreu o processo de produção da profissão docente em Minas Gerais.

Até meados da década de 1830, os exames para o provimento das cadeiras de primeiras letras, na província mineira, eram realizados de forma pouco sistemática. Neste período o processo de contratação de professores era feito através da avaliação oral e escrita dos candidatos, na qual assumia centralidade a análise de seus conhecimentos sobre o sistema de ensino mútuo.

Em meados da década de 1830, através do estabelecimento da Lei n. 13 de 1835 e a criação da Escola Normal, regulamentam-se os exames para seleção de professores. O artigo 17 da referida lei passa a exigir que os "conhecimentos exigidos nesta lei se provarão por exames públicos, feitos com aprovação perante o governo ou delegados de ensino, a quem elle cometer".

Os critérios de seleção foram aos poucos se especificando. Se em 1835 a Lei n. 13 não determinava um método a ser seguido na Escola Normal e não se exigia o domínio de um método do professor, já em 1846, a Lei n. 311 de 8 de abril, adota o método simultâneo para a instrução elementar. Por meio do seu artigo n. 11, esta-

belece, ainda, que os professores que já atuavam no magistério e aqueles que desejavam concorrer a uma vaga de professor, para serem admitidos ao exame de que trata o artigo, deveriam freqüentar a Escola Normal por um período de dois meses. O exame constava de uma dissertação sobre aqueles métodos de ensino que eram seguidos na província mineira até aquele momento, e sobre aquele que era ensinado na Escola Normal, além da produção de um texto em língua portuguesa e a resolução de um problema de aritmética.

A produção de uma legislação própria permitiu dar origem a um novo sentido para a instrução, na medida em que buscava normatizar e regular a instituição escolar, bem como conferir identidade aos profissionais que nelas deveriam atuar. A legislação pode ser considerada como uma das estratégias que os dirigentes mineiros utilizaram para produzir a necessidade da formação do professor e para controlar quem poderia exercer a função.

No caso desta pesquisa, a análise da Lei n. 13 e das demais leis, nos permitiu compreender como foi se definindo uma especificidade para o que era ser professor, por meio do detalhamento de habilidades, de conhecimentos e de condutas que o professor deveria possuir. A lei definiu também a organização da instrução e estabeleceu a criação de uma instância de formação dos professores, tanto daqueles que já exerciam a profissão, como daqueles que se candidatavam ao cargo. Isso mostra como passou a existir um maior controle por parte do governo sobre o professor. Tal legislação será analisada no sentido de permitir

uma melhor compreensão dos processos de escolarização dos conhecimentos, da complexidade da ação docente e escolar, das habilidades e do perfil de professor que eram exigidos e das questões relacionadas ao gênero.

Já os ofícios analisados constituem-se de vários documentos encontrados nos códices do Arquivo Público Mineiro. Entre eles encontramos ofícios dirigidos aos Diretores de instrução pública, em sua maioria contendo pedidos de demissão, cujas justificativas se referiam às péssimas condições de trabalho e aos baixos salários recebidos pelos professores. Encontramos também reclamações devido à falta de verbas para o pagamento dos aluguéis das casas onde funcionavam as escolas isoladas. Esses documentos serão analisados no sentido de compreender as representações que os professores tinham da instrução e qual a situação dela no período estudado.

Ainda entre esses documentos, encontramos algumas pastas contendo ofícios de professores primários enviados ao governo. Em uma delas há um documento no qual o professor Francisco de Assis Peregrino apresenta um relatório que foi escrito após sua viagem à França, para observar como era organizada a educação elementar naquele país.

Esse documento, intitulado pelo professor de *Memória*, trata-se de um manuscrito datado de 13 de abril de 1839, estando em bom estado de conservação. Consta de 33 folhas e é dividido em quatro partes: 1º arranjo material, 2º meios disciplinares, 3º distribuição dos tempos e dos trabalhos, e 4º medidas legislativas, e deve-

res do professor, juntamente com algumas observações gerais. No documento, o professor descreve de maneira bastante clara como deve ser uma aula, os materiais necessários, a organização dos espaços, os meios disciplinares e o tempo que o professor pode gastar com cada aluno, tanto no método individual como no simultâneo. Isso nos permitiu compreender qual método se propunha para a instrução elementar e que tipo de organização se pretendia, além de demonstrar os esforços que eram realizados pelos dirigentes mineiros na tentativa de organizar a instrução pública.

A *Memória* escrita pelo professor Peregrino em 1839, após ter assinado um contrato com a Província Mineira para observar na França o sistema de ensino lá adotado, pode ser considerada como uma peça a mais na produção da necessidade de formação dos professores, já que temos evidência de que esse documento foi bastante lido. No texto, o professor propõe-se a romper com um modelo de instrução que se caracterizava pela desorganização, pela utilização de um método de ensino considerado ineficaz e com a prática de professores incapazes e ignorantes. Era preciso, segundo os argumentos apresentados, estabelecer uma instrução calcada no que de mais moderno havia em educação.

O jornal *O Universal* foi um importante veiculador do que acontecia acerca da educação e da instrução pública, sendo editado durante 17 anos. O jornal, segundo os editores, deveria ser publicado às segundas, quartas e sextas-feiras. No entanto, durante a consulta a essa fonte, observamos que, às vezes, *O Universal* era publi-

cado durante todos os dias da semana. Neste jornal a educação aparece em suas páginas com enorme destaque, sendo considerada uma das principais estratégias para a "produção de um povo ordeiro, civilizado, e para a construção da nação brasileira". O jornal coloca em circulação notícias e informações sobre instrução pública na Província de Minas Gerais e em diversos países do mundo, tornando públicos os projetos de instrução pública, projetos esses que tinham por objetivo colocar o Brasil a par do que de mais moderno havia na educação.

A análise d'*O Universal* nos permitiu observar quais eram as representações sociais que circulavam em relação aos professores primários, a profissão docente, o tipo de discurso que era produzido acerca do papel do professor e que modelo de professor desejava-se construir.

Analisamos também, para o período estudado, os relatórios de transmissão de cargo apresentados pelos presidentes de Província quando o deixavam, e os relatórios apresentados por estas mesmas autoridades na abertura anual dos trabalhos da Assembléia provincial<sup>3</sup>.

Por meio desses relatórios foi possível analisar as representações acerca da importância que é dada à Instrução Pública, aos professores, à Escola Normal e à Profissão Docente. Os relatos realizados pelos Presidentes permitem compreender como se pensava a instrução em Minas Gerais; a importância que ela tinha para a nação; as dificuldades encontradas para a sua organização; críticas às várias mudanças na legislação, a fim de melhorar a instrução; os gas-



tos que a Província fazia com este ramo da administração pública e quais as medidas tomadas para a formação dos professores. Nestes relatórios poderemos, sobretudo, ver em que momento se intensifica o discurso sobre a incapacidade dos professores e como a falta de formação destes passa a ser um problema que deve ser combatido.

Outra de nossas fontes foi o Manual do Barão De Gérando "*Curso Normal para Professores de Primeiras letras ou Direções relativas a educação phisycá, moral e intellectual na escolas primárias*", utilizado pela Escola Normal de Ouro Preto. Traduzido no ano de 1839, tinha por objetivo divulgar o método de ensino mútuo e produzir um texto que os professores pudessem utilizar em sala de aula. Foi o primeiro manual com este objetivo e que foi traduzido, de que se tem notícias no Brasil. A análise deste Manual nos permitirá investigar o modelo de professor que se pretendia formar naquele momento.

A primeira metade do século XIX, em Minas Gerais, foi um momento de intensos debates sobre a organização da instrução pública e da formação dos professores. O período foi marcado pela produção de discursos, nos quais a necessidade de organização da instrução pública e da formação de professores era insistentemente pregada. Por meio de discursos como o jornalístico, o legislativo, aqueles produzidos por presidentes de Província, por professores e por tradução de manuais didáticos, foram construídas representações sobre quem deveria ser o professor primário e os conhecimentos que estes precisariam adquirir.

Esta pesquisa buscou identificar e

analisar que representações foram construídas acerca da profissão docente e a formação dos professores em Minas Gerais entre os anos de 1825 e 1852, por meio da produção e circulação destes discursos sobre a educação, a instrução pública e a formação de professores. O recorte temporal foi assim pensado, devido ao fato de que, no ano de 1825, com a publicação d'*O Universal*, percebe-se, em Minas Gerais, a produção de um debate mais intenso acerca da necessidade de escolarizar a população, e conseqüentemente, de organizar a instrução pública e de formar adequadamente os professores de primeiras letras. O ano de 1852 foi escolhido porque nesse momento a Escola Normal de Ouro Preto, criada em 1835, foi fechada por um espaço de 19 anos, sendo reaberta somente no ano de 1872.

Este artigo foi organizado em três momentos. No primeiro, foi analisado como foram produzidos os discursos sobre a necessidade de organizar a instrução pública e, a partir daí, a necessidade da formação dos professores. Procura-se evidenciar como o melhor aproveitamento do tempo e conseqüentemente, a adoção de métodos de ensino que permitiu esse objetivo foi ganhando centralidade nas discussões sobre a organização da instrução, e criada a necessidade de outra formação para os professores.

No segundo, foram analisadas as estratégias utilizadas pelos governantes mineiros para institucionalizar a formação dos professores e para produzirem o modelo de professor, que se pretendia para a instrução pública naquele momento. Salienta-se como, por meio da produção de

uma legislação específica e da utilização do Manual do Barão De Gérando, foram sendo produzidas representações sobre a profissão docente e sobre o perfil que deveria ter aquele que desejasse ingressar ou permanecer no magistério primário, na primeira metade do século XIX.

No terceiro momento foi analisado o papel da Escola Normal na construção deste modelo de professor e de que maneira ela se produziu como fundamental, criando sentido para o discurso da necessidade de formar o professor. Analisamos também como os exames instituídos para seleção de professores, para o preenchimento de cadeiras de primeiras letras, tinham o objetivo de demonstrar as competências adquiridas na Escola Normal e permitir, àqueles que fossem aprovados, o legítimo ingresso na carreira. Os exames podem ser considerados como uma pauta de preocupações em torno da qual os sujeitos deveriam ser formados e para qual deveriam construir sensibilidades específicas.

### Considerações finais

Neste texto pudemos perceber que as representações da profissão docente em Minas Gerais, na primeira metade do século XIX, foram construídas ao mesmo tempo em que os dirigentes mineiros produziram a necessidade da organização da instrução pública primária, e, conseqüentemente, da formação dos professores.

A produção de um discurso acerca da necessidade de organizar a instrução e de formar os professores em Minas Gerais esteve atrelada a uma discussão que ocor-

ria em todo o Império, ou seja, tornar o Brasil um país moderno e civilizado. A educação foi considerada como uma das estratégias mais importantes para que tal objetivo fosse alcançado.

Na província mineira, a educação e a instrução da população foram amplamente discutidas e afirmadas como essenciais. Essas discussões circularam por toda a província através do Jornal *O Universal*. Esse periódico tinha a intenção de tornar públicos todos os esforços que vinham sendo realizados pelos dirigentes mineiros, para a organização de um sistema público de ensino. Por meio das publicações realizadas nesse jornal, foi possível acompanhar as discussões propostas pela Assembléia Legislativa Provincial, no sentido de promover melhoras na instrução e na formação dos professores. Eram também publicadas as leis criadas com o objetivo de propor um novo ordenamento para a instrução pública, bem como trechos de relatórios de Presidentes de Província que veiculavam representações sobre a instrução. *O Universal* tinha a clara intenção de mostrar que, somente através da organização da instrução pública, seria possível elevar o país para o nível das nações civilizadas.

Organizar a instrução em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XIX, era, segundo os dirigentes mineiros, romper com uma estrutura ineficaz, baseada em um método de ensino considerado ultrapassado e dispendioso - o método individual - e, sobretudo, formar devidamente os professores. Era preciso romper com um método que tinha características de uma educação doméstica, através da qual o professor ensina-

va individualmente aos alunos assim como as mães ensinavam a seus filhos.

A instrução pública assim organizada era considerada ineficaz uma vez que os alunos permaneciam na escola durante muitos anos e, entretanto, quando dela se desligavam liam e escreviam muito mal. As discussões sobre questões metodológicas foram o fio condutor dos debates nesse momento. Era preciso, segundo os dirigentes mineiros, que se investisse em um método de ensino eficaz e econômico e que, concomitante a isso, proporcionasse um melhor aproveitamento do tempo.

A partir desse momento ganha força a defesa do método mútuo. A sua adoção era defendida pela economia que proporcionava na medida em que um só professor seria capaz de ensinar até mil alunos com a ajuda de monitores, sendo preciso pagar apenas um salário. A estrutura e organização desse método permitia uma aprendizagem mais eficaz e rápida, além de resolver um sério problema apontado pelos governantes da província: a falta de professores habilitados e capazes de exercer o magistério.

Ao se produzir a necessidade de uma outra organização para a instrução primária, percebe-se também a produção do discurso da desqualificação dos professores que até então ensinavam. Estes foram considerados incapazes, desinteressados e despreparados. A falta de professores devidamente habilitados para atuarem no magistério passa a ser considerada a principal causa do fracasso em que se encontrava a instrução. Assim, a complexidade da organização da instrução pública primária

proposta pelo método mútuo traz à cena a discussão sobre um novo perfil de professor que devia ser formado.

A partir de então, nota-se que os dirigentes mineiros produzem a necessidade de uma outra formação para os professores. Além dos discursos que já circulavam n'*O Universal* sobre a incapacidade dos professores, é criada uma legislação própria a fim de ordenar e estabelecer critérios para a organização da instrução e para o ingresso e a permanência dos professores no magistério primário.

Nesse movimento de organização da instrução e de estruturação da formação dos professores foi sendo produzida a incompetência da família para educar seus filhos e, ao mesmo tempo, a escola foi promovida como o lugar privilegiado de transmissão de saberes e de costumes. Mais que isso, nesse momento, produz-se a necessidade de um novo professor como condição essencial para a organização da instrução. Aos critérios de ordem moral antes considerados como suficientes, foram acrescentados critérios que diziam respeito a determinadas habilidades que os professores deveriam adquirir.

Os professores que pretendessem exercer o magistério, tanto público quanto particular, deveriam adquirir os conhecimentos estabelecidos pela lei e dominar os métodos de ensino adotados na Província e, sobretudo, freqüentar a Escola Normal. Nesse sentido, a necessidade de uma instituição capaz de formar adequadamente os professores primários foi insistentemente defendida pela elite mineira. Era consenso entre os dirigentes mineiros que a formação

dos professores exigia melhores condições. A Escola Normal passa a ser considerada o espaço legitimado de produção e transmissão de um saber racionalizado que direcionaria as práticas educativas escolares.

A prática da Escola Normal era pautada no ensino dos conhecimentos especificados pela lei e dos métodos de ensino utilizados à época: o método individual, mútuo, simultâneo e o misto. Após a frequência de dois meses, os professores eram obrigados legalmente a dissertar sobre os métodos de ensino aprendidos e a realizar uma prova, na qual seriam avaliados quanto à escrita e à capacidade de resolução de problemas de aritmética.

Dessa forma, podemos afirmar que as discussões em torno da formação dos professores contribuíram com algo de fundamental na história da educação brasileira, ou seja, foi importante para a construção daquilo que estamos chamando de *discurso fundador* a respeito da instrução e, sobretudo, da profissão docente em nosso país. Nessas discussões e, por meio delas, produz-se e estabiliza-se um discurso sobre a (in)competência e desinteresse dos mestres, sobre a responsabilidade dos mesmos quanto ao fracasso da escola e, por fim, sobre o lugar e função formadora das escolas normais.

Ao mesmo tempo, foi no interior das Escolas Normais que se difundiram e irradiaram os conhecimentos relativos aos métodos de ensino capazes de ordenar o espaço escolar, bem como dos saberes a serem transmitidos no interior da escola. Apesar dos seguidos fechamentos e de todas as críticas que foram feitas em rela-

ção à eficácia da Escola Normal de Ouro Preto, não podemos negar que essa instituição teve uma grande importância na formação dos professores e pode ser considerada como uma das mais consistentes ações dos dirigentes mineiros para organizar a instrução pública elementar.

Na segunda metade do século XIX, ainda no período imperial, a Escola Normal foi reestruturada, assumindo centralidade a discussão quanto aos conhecimentos transmitidos por ela. Seu tempo de duração foi estendido para dois anos, ao longo dos quais o aluno deveria cursar um rol de disciplinas que fora ampliado tanto no que tange ao número delas, quanto à extensão de conhecimentos desenvolvidos em cada uma.

Esta instituição teve uma grande importância para a instrução elementar no século XIX, sendo considerada como o local de transmissão de um saber pedagógico que foi construído na confluência de diversos discursos. Foi o espaço legitimado de produção e circulação de um saber pedagógico que tentava racionalizar e legitimar as práticas educativas, tendo como papel principal a formação dos sujeitos que seriam autorizados a formar as novas gerações, por meio da transmissão de métodos de ensino. Esse espaço produziu aquilo que estamos chamando de modelo de professor e, ao mesmo tempo, desqualificou os mestres de primeiras letras.

Foi no interior das Escolas Normais que se difundiram e irradiaram os conhecimentos relativos aos métodos de ensino capazes de ordenar o espaço escolar, bem como os saberes a serem transmitidos no

interior da escola, organizados nas disciplinas escolares. Dessa forma, a historiografia da educação brasileira, ao contemplar o período oitocentista, indica que a Escola Normal tem aí papel fundamental de constituição de um *savoir-faire* característico do ofício docente. Isso não significa que os discursos e saberes veiculados no interior dessas instituições tenham sido produzidos pelos professores na sua ação pedagógica. Ao contrário, eram ressignificados no processo de apropriação pelo professorado, o que demanda a realização de outros estudos para a compreensão desta dimensão da profissão docente.

## Notas:

<sup>1</sup> LE GOFF, Jacques. Documento – Monumento. In: *Enciclopédia Einaudi*, vol. 1: Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

<sup>2</sup> A documentação deste trabalho foi levantada principalmente no Arquivo Público Mineiro e na Emeroteca de Belo Horizonte. Alguns dados, porém, foram pesquisados no Arquivo de Ouro Preto, e a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro também foi consultada.

<sup>3</sup> Os Presidentes de Província permaneciam pouco tempo nos cargos. A província mineira teve em média mais de dois Presidentes por ano. Fato esse que fez com que fosse grande o número de relatórios produzidos entre os anos de 1828 e 1889.

## Referências bibliográficas

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, 11(5), p. 173-91, 1991.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. SP. Relatórios de Presidente de Província. 1828- 1852. APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Lei nº13 de 28 de março de 1835. *Livro das Leis Mineiras*. A.P.M.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. *Originais mais pareceres e atos relativos a exames de Instrução Pública* (1846-1850). SP.392.APM.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. *Memória* (1839). SP. 236. APM.

ORLANDI, Eni P. *Discurso fundador*. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

UNIVERSAL, O. Ouro Preto, 1825, 1826, 1827, 1828, 1829, 1830, 1831, 1832, 1833, 1834, 1835, 1836, 1837, 1838, 1839, 1840, 1841, 1842.

# Artigo

---



# Educação e comunicação: reflexões sobre um campo de pesquisa\*

Laura Maria Coutinho

Professora da Faculdade de Educação da UnB, doutora em educação pela UNICAMP.  
e-mail: lauramc@uol.com.br

## Resumo

O artigo discute algumas das relações entre a educação e a comunicação como campo de pesquisa e prática de trabalho para o educador. Propõe questões teóricas e práticas a respeito das novas linguagens que surgiram com o uso das tecnologias de comunicação-educação, sobretudo a televisão e o computador.

## Palavras-chave

Educação; comunicação; pesquisa.

## Abstract:

The article in hand discusses some of the relationships between education and communication as a field of research and work environment for the educator. It proposes theoretical and practical questions regarding new languages that have been created with the use of communication and education technologies, especially the television and the computer.

## Key words

Education; communication, research.

---

\* Este texto resume palestra proferida no V Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, em Uberlândia, em 12/06/2002.



Para abrir estas reflexões sobre o campo de pesquisa **educação e comunicação**, quero ressaltar que diversos experimentos e investigações, na confluência dessas duas áreas, revelam já um longo caminho percorrido. Mas ainda há muito a percorrer. Início lembrando que buscarei abordar essa temática com a convicção de que o que move um pesquisador é menos a certeza e mais a dúvida. Assim, acredito, é preciso trabalhar com muita clareza as perguntas e buscar situá-las nos diferentes cenários onde ações educativas e comunicativas acontecem, juntas ou separadas. Só assim, penso, será possível uma aproximação das respostas necessárias. O que trago para esta reflexão são também as minhas próprias dúvidas como pesquisadora, consciente de que os educadores que se interessam por essa área compartilham de muitas delas.

Comunicação e educação, quando reunidas, fazem emergir, para efeito da educação que hoje se deseja praticar, o sentido do novo. Novos instrumentos, métodos, tecnologias, fórmulas, novos processos parecem se apresentar. É com muita frequência, nesse campo de pesquisa e atuação, que surgem questões fundamentais da contemporaneidade relativas à inovação, à novidade. Como lidar com esses aspectos? Como fazer com que as atividades que unem comunicação e educação venham a contribuir para concretizar ações no sentido da construção da educação brasileira? Essas são perguntas que afetam a todos os educadores que buscam incorporar meios de comunicação a processos educacionais. E, da mesma forma, buscam refletir sobre que tipo de educação os meios de

comunicação realizam.

Cabe lembrar que o *novo* é uma categoria temporal e, portanto, em constante movimento, passagem, mutação. E traz ainda o sentido agregado das tecnologias que a humanidade constrói. A essa altura, recorro a Walter Benjamin (1987:117), lembrando

[...] como nossos telescópios, aviões e foguetes [televisores, computadores, satélites] transformaram os homens antigos em criaturas inteiramente novas, dignas de serem vistas e amadas. De resto essas criaturas também falam uma língua inteiramente nova. Decisiva, nessa linguagem, é a dimensão arbitrária e construtiva, em contraste com a dimensão orgânica.

As tecnologias que permitiram o surgimento de processos de comunicação em larga escala e as novas linguagens que delas emergiram têm sua gênese nas descobertas científicas do final do século XIX e início do XX. Bachelard (1996:9), no seu livro *A formação do espírito científico*, escrito em 1938, divide a ciência em três momentos. O *estado pré-científico*, que “compreenderia tanto a Antiguidade clássica quanto os séculos de renascimento e de novas buscas como os séculos XVI, XVII e até XVIII”. O *estado científico*, preparado no fim do XVIII, chegaria até o início do século passado. O ano de 1905 marca, para Bachelard, o *novo espírito científico*, “momento em que a Relatividade de Einstein deforma conceitos primordiais que eram tidos como fixados para sempre”, colocando em questão as certezas humanas.

E, talvez, o mais significativo para as ciências da educação seja a pergunta que começa a se colocar mais fortemente:

doravante, o que é o certo? Toda a ciência fica marcada, então, por esse *novo espírito*. Todas as áreas do conhecimento começam a se renovar dando sinais do que Bachelard (1996:9) chamou de espantosa maturidade espiritual. "A partir dessa data, a razão multiplica suas objeções, dissocia e religa as noções fundamentais, propõe as abstrações mais audaciosas". Os instrumentos e linguagens que se incorporam cada vez mais aos processos educativos, fotografia, cinema, televisão, computadores, têm sua gênese nesse momento histórico. São esses instrumentos que vão permitir que a humanidade entre no que Benjamin (1987:165) chamou de "a era da reprodutibilidade técnica". Todos esses instrumentos são, de certa forma, comprometimentos com suas origens, embora nem sempre as evoquem; o computador, para dar só um exemplo, surgiu para estudos de balística, durante a Segunda Guerra Mundial.

O *novo espírito científico* gerou tantas novas idéias que, acredito, possa ter gerado também o espírito da novidade e isso, para quem atua em educação, é algo muito delicado: a busca do novo a qualquer preço. As questões que o novo suscita têm implicações com o tempo de que falávamos acima e, mais ainda, com o antigo. O que engendra outra situação complexa, se não soubermos lidar com ela, que é o espírito do descartável. Tudo se passa como se o novo sempre pudesse prevalecer sobre o antigo, e muitas experiências significativas são relegadas ao segundo plano ou mesmo descartadas. No entanto, posso pensar que a educação a distância – um dos processos mais modernos de ensino – talvez

tenha suas origens nas cartas de Platão ou ainda nas pinturas rupestres de cavernas que se espalham por todo o planeta. Sobre tudo essas últimas pairam como um desafio à compreensão das próprias origens do homem e de suas experiências de comunicação com seus contemporâneos e com todas as gerações que o sucederam.

O universo da comunicação humana é, hoje, pela ação da mídia, um espaço povoado de imagens, sobretudo visuais. Imagens de todos os gêneros povoam os grandes conglomerados habitacionais e podem ser vistas em muitos lugares. Imagens trazem em si um sentido estético profundo, tocam mais as sensações que a razão e, em tensão, fazem emergir lembranças, rememorações e, assim, suscitar novos sentimentos e indagações, ao infinito. Assim, penso, estão muito próximas do sentido de transdisciplinaridade que envolve a dimensão espacial e perpassa a reflexão sobre nossas duas áreas: comunicação e educação.

A transdisciplinaridade reata com os grandes princípios dos humanistas do Renascimento. Com ela, tomamos a encontrar a inteligência das disciplinas. A nova catedral é aquela da inteligência, da poesia, da visão, que associa todos os ofícios num novo companheirismo no qual cada um aporta o seu saber para que juntos possam reencontrar a harmonia das proporções. (...) A visão transdisciplinar é tanto uma visão quanto uma metodologia do conhecimento, é um encontro da riqueza do sentido aparente e do sentido escondido mediante um diálogo entre as ciências e as tradições, entre as ciências e a beleza da poesia e da arte (RANDON, 2000:118).



ALIX, Yves. *Saturne*, 1930. Fonte: Le Monde Diplomatique, outubro, 1999.

A imagem que apresento acima é a de Saturno para os romanos, Cronos ou Urano para os gregos, o Deus que devorava os próprios filhos com receio de que estes o destronassem (Chevalier et al, 1999, p. 307). Cronos é relacionado com a dimensão temporal dita, por isso mesmo, cronológica, que a tudo e a todos consome, é o tempo que passa inexoravelmente rumo a um fim. Essa imagem, de 1930, de Cronos devorando um dos seus filhos, tendo a Torre Eiffel como pano de fundo, é emblemática para efeito dessa reflexão, sugere uma leitura que une o Deus mítico do tempo com a modernidade histórica, momento em que a tecnologia surge com toda a sua força nas Exposições Universais do início do século XX. Parece ainda sugerir que mesmo a mais poderosa das tecnologias não poderá fugir à ação do tempo. Essa dimensão temporal é, a meu ver, fundamental para se pensar educação, educação a distância, educação com novas tecnologias, educação e comunicação, pois, ao pensar o novo, talvez fosse necessário pensá-lo

também como antigo, não somente como já acontecido, mas o que, de antigo, ainda permanece no tempo presente e naquilo que ainda está por vir.



KUBIN, Alfred. *La frontière*, 1951. Fonte: Le Monde Diplomatique, outubro, 1998.

Esta outra imagem é a Fronteira, 1951, e um dos seus pontos de destaque é um relógio. Nesta imagem, espaço e tempo fundem-se para estabelecer limites entre um instante e outro, entre um lugar e outro. Uma fronteira entre lugares, entre temporalidades, entre áreas do conhecimento, é sempre arbitrária, uma convenção. O conhecimento que aponta novos métodos, novas tecnologias, está a exigir, igualmente, novas posturas de cientistas, educadores, comunicadores, para além dos processos tecnológicos.

O saber compartilhado deverá conduzir a uma compreensão compartilhada baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma terra (Freitas et al, 1994, p. 180).

Assim, podemos pensar que a divi-

são entre as duas áreas que compõem o campo de pesquisa *educação e comunicação* será cada vez mais tênue. E o desafio de refletir sobre esse campo de pesquisa tão vasto nos remete, logo de saída, a um dilema e a uma tensão, porque comunicação e educação podem ser vistas juntas e separadas. E ao expressar essas duas palavras somos levados a trabalhar as perguntas: o que significaria cada uma delas e a que educação nos remete?

Fredric Jameson (1997), crítico literário e pensador marxista, em seu livro *As sementes do tempo*, propõe que nos tempos atuais são mais propícias as antinomias como possibilidades de pensar as dualidades que, não necessariamente, seriam tomadas como contradições. Quando nos voltamos para um campo de pesquisa que envolve duas áreas claras de atuação como *educação e comunicação*, encontramos nos textos, nas reflexões e nos achados, situações apresentadas ora como dilemas, ora como contradições e, como sugere Jameson, como antinomias. De um lado, temos duas práticas sociais em tensão: *educação e comunicação*. Por outro lado, parece não haver nada que nos impeça de unir esses dois campos com uma simples conjunção "e": *comunicação-e-educação*. Esses dois campos poderiam ser percebidos como um conjunto interseção: um espaço no qual duas ações se sobrepõem, guardando as especificidades próprias de cada uma. Duas ações que, num dado espaço-tempo, se sobrepõem, se integram, se interpenetram, se inter-relacionam.

O *locus* prioritário da educação ain-

da é a escola e o da comunicação é a mídia – televisão, cinema, rádio, computador, impressos. Mesmo a educação a distância, que se vale dos processos de comunicação, ocupa-se com os momentos presenciais, encontros entre professores e alunos, dos quais não pode prescindir totalmente. A dimensão presencial ainda é algo que se coloca como forte indagação quando se trata de educação a distância. Que atividades são mais próprias para serem feitas a distância? O que serão, ou não, momentos presenciais nos processos de educação a distância? Todas essas são indagações que emergem de reflexões sobre educação a distância que, cada vez mais, incorpora tecnologias e processos de comunicação em larga escala.

Muitas escolas estão valendo-se dos mecanismos tecnológicos, sobretudo da televisão e da informática, para incorporá-los ao trabalho educativo. As relações educacionais deixam de ser somente com o professor e a sala de aula começa a adquirir computadores, televisores, videocassetes. E incorporamos, com a introdução das tecnologias, uma outra categoria, a *massa*. As pessoas deixam de ser apenas pessoas e se transformam também em massa, tornam-se personagens que interagem em um universo comum. Outras implicações surgem, gerando novas questões sobre as quais precisamos nos debruçar. Hannah Arendt (1995:55) chama a atenção para o fato que pode ser um desafio para educadores:

A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e contudo evita que colidamos uns

com os outros, por assim dizer. O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é esse o fator fundamental: antes, é o fato de que o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las.

No momento em que a comunicação e a educação como práticas sociais se dividiram, a escola prioritariamente abrigou a educação, que passou a ser identificada com os processos segmentados e hierarquizados que ocorrem nas salas de aula. O que compreendemos como comunicação ficou afeta aos jornais, às redes de televisão, ao cinema, produzidos para grandes massas heterogêneas. Nesse momento, surge um outro problema: o controle. Diferente do que ocorre nas escolas, o que os meios de comunicação veiculam não é controlado pelo indivíduo ou grupos de pessoas que deles se utiliza. Muito pouco é possível fazer, no caso da televisão, que é o meio mais presente na sociedade, além de ligar ou desligar o aparelho e, mais recentemente, usar o controle remoto, que faz aparecerem e desaparecerem imagens e sons, reproduzidos ao infinito.

A educação vale-se, cada vez mais, dos processos de comunicação e não acontece mais só em salas de aula, pode replicar-se em outros espaços e em outros momentos distantes do local onde é gerada, por meio dos livros, da televisão, do computador. De certa forma, foge do rígido controle das escolas e dos sistemas de educação. Alcança o público em outra esfera: a da massa heterogênea e sem seriação. Comunicação e educação tornam-se, assim,

processos cada vez mais próximos e talvez só se dividam nos espaços em que se institucionalizam. As escolas e os meios de comunicação de massa conformam a expressão contemporânea, aquilo que a sociedade deseja registrar na memória humana, e para isso se valem de variados instrumentos, processos e situações que incorporam tecnologias sempre mais sofisticadas.



SELÇUK. *Sem título*. 1998. Fonte: Le Monde Diplomatique, dezembro, 1997.

As pessoas, sobretudo as crianças, são longamente expostas à televisão. Essa é uma situação que gera várias perguntas e muitas pesquisas têm sido desenvolvidas buscando desvelar tal situação: a tevê como babá eletrônica. O que acontece com as crianças que, órfãs de mães e de babás durante grande parte do tempo, ficam em casa vendo Xuxa, Angélica, Pokémon, Castelo Rá-Tim-Bum, Cocoricó? Aqui já incorporamos uma outra dimensão ao nosso campo de pesquisa: o público infantil. A televisão há

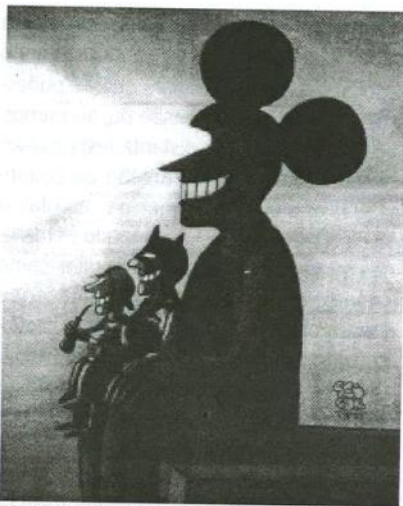
muito descobriu esse filão, além de personagens animados ou de carne e osso, o público infantil é consumidor de iogurtes, sorvetes, roupas, serviços. Muitas pesquisas têm procurado responder às questões que os programas infantis geram. Qual é a educação que a televisão realiza? Como tratar a exclusão que se explicita na distância entre os produtos anunciados e a possibilidade de consumo da maioria da população? Este é, portanto, um vasto campo de pesquisa, pois ainda não conseguimos responder a muitas das indagações que daí emergem.

Depois da babá eletrônica, as crianças atingem a idade escolar e, então, dividem sua infância com a *tia* da escola e as *tias* da tevê. Os programas infantis que a televisão veicula, assim como as escolas infantis, são, prioritariamente, conduzidos por mulheres. Esse é um mecanismo que educa fortemente as crianças, sobretudo quanto ao papel social dos gêneros feminino e masculino. A educação visual que a televisão realiza promove um modelo de sociedade. Como o aluno a percebe e se percebe como pessoa dentro dela, é outro desafio. É papel da escola formar o telespectador crítico e capaz de selecionar a programação porque compreende a qualidade do que vê. Então, outras perguntas se colocam: como formar o telespectador crítico? Qual a relação entre a escola e a televisão?

A televisão é sempre afirmativa, de onde alguns pesquisadores concluíram, em seus estudos, que a televisão é autoritária. Cito como exemplo o trabalho de Rocco (1989), que analisou o programa *Silvio Santos*, chegando à conclusão do quanto autoritário é o discurso televisivo. A televisão

produz um discurso que pode nos levar à submissão. Assim sendo, seria necessário educar o telespectador para que ele pudesse se defender da televisão ou, ao menos, vê-la de forma crítica, distante, responsável. Nessa direção, cito o trabalho de Belloni (1992), que procura formar, nas escolas, o telespectador crítico, desvendando os mistérios que a televisão procura ocultar, como os processos de transmissão de imagens e sons, a construção da linguagem, os efeitos especiais, por exemplo.

No cinema, a produção cultural destinada à infância e à juventude também é vasta. Somente os Estúdios Disney são responsáveis por uma relação enorme de títulos oferecidos em salas de cinema, em videocassete, na televisão. A televisão há muito estratificou sua programação e explora a dimensão espaço-temporal da infância. E mais questões se apresentam: que filmes são próprios para a criança? O que as crianças e o jovem estão vendo? Que tipo de informação estão recebendo? Qual é a qualidade da programação infantil produzida pela tevê? Castelo Rá-tim-bum não é Xuxa, mas o que os difere para além dos enredos e tramas que apresentam? Algumas pesquisas já procuram responder a essas questões. E já apontam, entre outros aspectos, que, via tevê, muitas crianças estão sendo erotizadas mais precocemente e sendo formadas segundo padrões de beleza originários do cinema americano, formulando diversos preconceitos. Louras de olhos azuis e corpos esculturais são personagens que povoam as manhãs da tevê brasileira e, muitas vezes, ao mesmo tempo, as revistas eróticas das bancas de jornal.



SELÇUK. *Sem título*. 1997. *Le Monde Diplomatique*, maio, 1997.

O cinema, o rádio, a tevê, o computador são instrumentos dessa indústria que vem se mantendo em franca evolução: a comunicação de massa. A televisão e o computador surgem com novas possibilidades, podendo reunir ou associar todas as demais linguagens. O cinema perde o glamour da sala escura e ganha as telas das tevês. O que acontece nessa passagem da sala escura para as telas que irrompem em todos os lugares? Os filmes, nas televisões, apresentam histórias de todos os gêneros e de todas as qualidades, compondo uma única narrativa. E novas indagações se colocam: será que as crianças devem assistir a toda a programação? Deve ser livre? Como lidar com a programação que a televisão oferece? Novas questões se impõem a toda a sociedade, mas, sobretudo, aos educadores.

Talvez, antes de responder as questões que emergem mais facilmente, o grande desafio para os educadores seria trabalhar as perguntas: o que realmente está precisando ser descoberto quando se trata de educação e comunicação?

Grande parte dos filmes veiculados na tevê, que também estão disponíveis nas locadoras de vídeo, são estrangeiros, americanos. Em 1936 foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo, que tinha como propósito levar o cinema e a cultura nacional a todas as escolas brasileiras. Essa experiência, coordenada pelo diretor de cinema Humberto Mauro, foi muito importante, mas não conseguiu firmar-se por muito tempo. Assim, hoje, a realidade mostra uma verdadeira massificação da cultura americana, por meio dos filmes. O que acontece com um povo que expõe crianças, jovens e adultos a um tipo de cultura prioritariamente estrangeira? O cinema brasileiro tem crescido muito, mas ainda é incipiente.

Da cultura nacional, restam as novelas. Nesse aspecto, o Brasil é praticamente imbatível. As novelas brasileiras correm em nível mundial com as mexicanas, e as atuais condições de produção e distribuição da televisão brasileira as tornam uma referência no gênero e conseguem fazer com que parte da população mundial tenha sofrido com a *Escrava Isaura*, dançado no *Dancing Days* com Sônia Braga, chorado as lágrimas infundáveis de Juliana à procura de seu Mateu. Como uma colonização às avessas, entramos na era da *globalização*, somos também visíveis por todo o mundo.

E aqui, próximo de nós, nas nossas casas, nas nossas escolas, o que acontece com nossas crianças, jovens e adultos expostos cotidianamente a toda sorte de histórias narrativas? Que tipo de educação essas histórias proporcionam? Que visão de país as novelas expõem ao público? Existe um fluxo ininterrupto de narrativas – uma novela termina e outra já começa – e talvez fosse importante compreender este processo de comunicação/educação que constrói e reconstrói o imaginário nacional e o que ele proporciona à criança e aos jovens, principalmente.

A televisão trabalha com realidade e ficção que se mesclam todo o tempo, entre novelas, shows, programas de auditório, publicidade, desenhos e telejornais. Aos telejornais cabe apresentar a realidade, a história contemporânea. Mas qual é essa realidade e como ela é retratada nos telejornais? Toda linguagem audiovisual, de que são feitos a televisão e o cinema, é sempre ficção e realidade. Que personagens, caricaturas, tipos, os programas televisivos constroem para apresentar aos telespectadores? Como a realidade televisiva é percebida pela população e pelos alunos nas escolas? Que tipo de informação e de conhecimento é veiculado? Como são construídas as narrativas? A televisão já deixa explícito, na sua grade de programação, o que é real, o que é ficção, o que é diversão, o que é lazer, o que é educação. A televisão é estratificada obedecendo a um conteúdo-forma, determinada também pelos anunciantes e seus produtos que, mesmo surgindo como algo externo ao que é mostrado como conteúdo

do programa, integram, com igual força, a mesma narrativa.

Televisão é entretenimento, diversão. Pode o entretenimento educar? Como isso ocorre? Que programas conseguem entreter e educar com certo sucesso? Cito o trabalho de Carneiro (1999), que estudou o programa *Castelo Rá-Tim-Bum*, da TV Cultura de São Paulo, como um exemplo de entretenimento e educação na televisão brasileira.

No Brasil, a educação serviu como mote para a entrada do país na era das telecomunicações. A criação do Projeto SACI – Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares, um programa de teleeducação patrocinado pelo Instituto Aeroespacial de São José dos Campos, pretendeu levar educação básica para todos os brasileiros que estavam fora da escola, nos anos 70. Mas esse projeto de largas pretensões ficou restrito ao Rio Grande do Norte e não teve maiores repercussões na educação nacional, como relata a pesquisa realizada por Santos (1981).

Algumas experiências transformaram a sala de aula em um cenário televisivo, levando a educação para além das quatro paredes da escola. As televisões educativas do Maranhão e do Ceará surgiram como alternativas para oferecer cursos de educação básica a distância, via tevê, e com isso suprir a carência de escolas e de professores nos dois estados, replicando a sala de aula para postos de recepção organizada, os chamados telepostos. Com aulas via televisão e monitores no lugar de professores para as disciplinas, essas experiências surgiram como alternativas para os proble-



mas de qualidade e acesso à escola, nas quatro últimas séries do ensino fundamental, e da falta de professores qualificados. Outras questões se impõem: qual a natureza da educação a distância com o uso da televisão? Qual o papel de professores e monitores? Em que tudo isso transforma o panorama educacional desses estados e como?

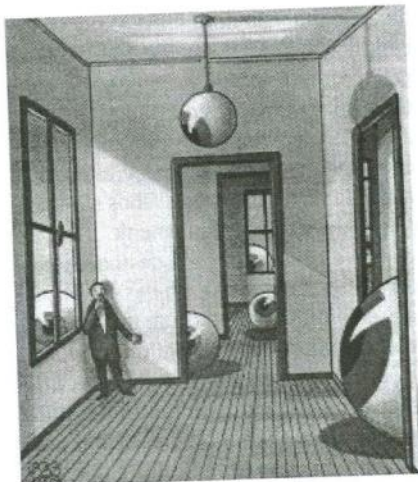
Até a nossa educação política também parece, há muito, ter migrado dos partidos e dos longos debates de núcleos e assembléias para o universo do mercado e das agências de publicidade que movem a mídia. Candidatos à presidência e até vereadores das mais remotas cidades são “vendidos”. Não se compram mais votos só com botinas e dentaduras, são os próprios candidatos que se oferecem como são oferecidos, nas telas, todos os demais produtos: margarinas, iogurtes, carros, supermercados, cartões de crédito.

Ainda não esgotamos todas as questões que o uso da televisão em educação faz emergir e já temos o computador que oferece outras possibilidades e outros processos de educação e comunicação. Seria uma rendição à máquina ou uma nova forma de superar as barreiras tecnológicas e sociais que continuam enormes? Que lógica científica e cultural amalgama educação e comunicação com a fusão desses dois meios – tevê e computador? O universo das manifestações culturais que têm como elementos constitutivos imagens, sons, cores, conformam um tipo de memória e igualmente uma forma de inteligibilidade e, portanto, permitem novas maneiras de expres-

são humana, diferente da escrita e da oral, que prevaleceram por muitos anos nas escolas.

A transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também (ALMEIDA, 1994:16).

No universo de produção e reprodução da cultura audiovisual, elegemos, recortamos, selecionamos imagens, mas também relegamos algumas ao esquecimento e, mesmo, escondemos outras. É por meio desse processo, de revelação e ocultação, que são construídas as linguagens e as narrativas audiovisuais que transmitem informações, conhecimentos, expressões humanas, para além dos propósitos contidos nos projetos comunicativo-educacionais. Parece que alcançamos, mesmo em educação, a primazia da visibilidade; doravante, o que é visível é o que tem valor e consegue atingir as telas, dos computadores, dos televisores. E se vemos, também somos cada vez mais vistos, construindo assim uma nova maneira de estar no mundo e de conviver em sociedade.



SELÇUK. *Sem título*. 1998. *Le Monde Diplomatique*, março, 1998.

Hoje parece que já ultrapassamos, no que diz respeito à comunicação e educação, ao que Orwell (1987), no seu livro *1984*, antecipou: o universo inteiramente visível. Somos educados para ver, mas também para sermos vistos. As câmeras espiam-nos por todos os lados, em caixa eletrônico, em porta de edifício, em shopping center. Em alguns lugares, acompanhadas da inscrição: "Sorria, você está sendo filmado". Poderíamos transformar, se quiséssemos, para: "Não chore, você está sendo vigiado", pois vemos em muitos momentos da vida moderna aplicações do panóptico, descrito por Jeremy Bentham e tão bem trabalhado por Foucault (1977) em *Vigiar e Punir*. A sociedade da visibilidade aparece ficcionada pelo cinema nos filmes *1984*, *O show de Truman*, *Ed TV* e outros. Esses últimos, antecipando em pouquíssimo tempo o que a

televisão viria a mostrar por meio de "espetáculos reais", como a Casa dos Artistas e o Big Brother Brasil, por exemplo. O que acontece nesses programas? Que tipo de educação pode ocorrer em situações dessa natureza, nas quais o público é chamado a participar e a interferir e a ficção penetra a realidade das ruas e as duas coisas parecem ser uma só?

Muitas outras questões se aproximam desse campo e espero que possamos respondê-las, não no espaço deste escrito, mas com pesquisas cada vez mais necessárias. Vivemos tempos paradoxais e, para além das categorias já velhas conhecidas, é preciso formular novas. Sobretudo, é necessário que compreendamos a natureza dos meios de comunicação para além das análises de conteúdo e forma. Marshall McLuhan (1964) já afirmava, em meados do século passado, que o meio é mensagem e com isso modificou toda uma forma de se compreender a comunicação de massa. Forma e conteúdo não são coisas dissociadas, andam juntas-separadas. E, da mesma forma, realidade e ficção estão imbricadas, amalgamadas nas narrativas do cinema e da televisão.

O computador, embora ainda restrito em número de equipamentos disponíveis, começa a colocar inquietações no universo das relações entre a educação e a comunicação. Crianças, jovens e adultos passam horas diante dele, navegando, trabalhando, pesquisando, se comunicando, se divertindo. Toda sorte de trabalho e diversão é possível. O computador é uma máquina pessoal. O seu controle remoto, o teclado, concentra toda a interação. Tudo

se resolve no universo do indivíduo, mesmo que no âmbito das redes informáticas. O que mudou com a introdução dos computadores em rede nas relações pessoais e institucionais? Estamos diante de uma outra máquina muito poderosa. E mais uma vez surgem questões: como realizar educação utilizando as potencialidades que o computador oferece? Que tipo de educação é possível realizar? Que tipo de comunicação é possível acontecer? Muitas pesquisas e experiências já apontam soluções e indicam caminhos.

Por outro lado, temos a televisão, que seria o que há de mais incluyente, pois, hoje, está em todas as casas, em todos os lugares. E há algumas casas nas quais é possível encontrar a tevê em todos os ambientes. No entanto, a televisão exclui em certa dimensão quando oferece produtos que não estão nem de longe disponíveis para todos. A narrativa da televisão apresenta todo tipo de imagens, cenas, espetáculos, não se preocupando com o público que será atingido e como serão afetados os telespectadores. É um produto da cultura, portanto de acesso mais amplo, não importando a qualidade do que é veiculado (embora o conceito de qualidade tenha sempre uma dimensão relativa). A mídia voltada para a educação talvez já tivesse que se preocupar com indagações tais como a adequação à idade, ao conteúdo a ser veiculado. Portanto, muitas questões se colocam para os educadores quando se trata do acesso à televisão (e mais recentemente da informática). Cabe aos pais e aos educadores a responsabilidade de selecionar e excluir, do que a mídia oferece, o que

deve e o que não deve ser visto por crianças, adolescentes, jovens. A educação sempre se deseja limpa, sem contradições e conflitos. Por isso, pais e educadores acabam assumindo o papel de *limpara* programação a ser vista, acreditando que, assim, realizam a educação de seus filhos e alunos. Mas a educação é, igualmente, parte da cultura e emerge também de origens obscuras. Talvez essa seja uma das perversidades do processo que procura unir comunicação e educação: a mídia na sua forma de manifestar-se culturalmente inclui, é democrática, dá acesso a todos. Bastando, para isso, que se tenha um aparelho de televisão ou um computador. E à escola, aos pais e educadores fica a incumbência, nem sempre possível, de, no limite, atuar como censores.

Os avanços tecnológicos têm permitido grandes modificações na educação e na comunicação – juntas e separadas –, o que não significa dizer que se tenha avançado muito em direção às mudanças necessárias na formação do aluno e de toda a sociedade. Os novos processos de produção e veiculação de informação parece pouco terem alterado o conhecimento. Embora a humanidade jamais tenha disposto de tamanha gama de informações, o momento atual parece estar a exigir do homem uma reflexão profunda sobre si mesmo, sobre o que é estar neste mundo de tecnologias, informação, máquinas e contatos em diferentes níveis de aproximação. As tecnologias podem acelerar processos, criar novos métodos, encurtar distâncias, ou não. Tudo fica a depender do uso que delas fizemos.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons – a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1964.
- BELLONI, Maria Luiza. *Programa de formação do jovem telespectador: uma experiência de educação para a mídia*. Brasília: UNB, [s.d.]. (Material Pedagógico).
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ORWELL, George. *1984*. São Paulo: IBESP, 1987.
- CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. *Castelo Rá-tim-bum – educação como entretenimento*. São Paulo: Annablume, 1999.
- CHEVALIER, Jean et al. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- FREITAS et al. Carta de transdisciplinaridade, 1994. In NICOLESCO, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.
- GOULD, Stephen Jay. *O milênio em questão: um guia racionalista para uma contagem precisamente arbitrária*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- RANDOM, Michel. O belo. In: BASARAB, Nicolesco et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.
- ROCCO, Maria Tereza Fraga. *A linguagem autoritária: televisão e persuasão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.



# Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica, preferencialmente aos alunos e professores do Programa, e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além da atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
  - Artigos originais, de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
  - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que, por essa razão, contribuam para dar sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
  - Entrevistas com autoridades na área específica da Educação, que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
  - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação dos pareceristas externos da Revista.

Caberá ao Conselho Editorial da Revista a incumbência de selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 4) A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:
  - Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em rodapé a qualificação e a instituição a que pertence(m); notas finais, eliminando-se os recursos das notas de rodapé; referências bibliográficas, segundo as normas da ABNT. Os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key words*, ambas em número de três.
  - Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com

texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de cinco a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.

- 5) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco.
- 6) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores na Editora.
- 7) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da Revista.
- 8) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
- 9) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou da Universidade Católica Dom Bosco.

## Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

1. **Cadernos de Educação Especial** – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS
2. **Diálogo** - Centro Universitário La Salle. Canoas/RS
3. **Educação e Pesquisa** – Universidade de São Paulo, USP. São Paulo/SP
4. **Educação em Foco** – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Juiz de Fora/MG
5. **Educação em Questão** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal/RN
6. **Educação em Revista** – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte/MG
7. **Educação** – UNISINOS. São Leopoldo/RS
8. **Educar em Revista** – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba/PR
9. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências** – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte/MG
10. **Inter-ação** - Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia/GO
11. **Movimento** – Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói/RJ
12. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília/DF
13. **Revista de Educação Pública** – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá/MT
14. **Revista Educação e Ensino** – Universidade São Francisco – USF. Bragança Paulista/SP
15. **Ícone** – Centro Universitário do Triângulo – UNIT. Uberlândia/MG
16. **Ver a Educação** – Universidade Federal Pará – UFPA. Belém/PA
17. **Paradoxa** - Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Rio de Janeiro/RJ
18. **Caesura** – Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Canoas/RS
19. **Diálogo Educacional** – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba/PR
20. **Revista Reflexão e Ação** – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul/RS
21. **Revista Jurídica da FURB** – Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURBE. Blumenau/SC



22. **Universa** – Universidade Católica de Brasília – UCB. Brasília/DF
23. **Revista Cadernos** – Centro Universitário São Camilo. São Paulo/SP
24. **Ciências da Educação** – Centro Universitário Salesiano – UNISAL. Lorena/SP
25. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC
26. **Ensaio** – Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro/RJ
27. **Educação e Filosofia** - Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia/MG
28. **Nuances** – Universidade Estadual Paulista – UNESP. Presidente Prudente/SP
29. **Revista de Educação** – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Campinas/SP