

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA



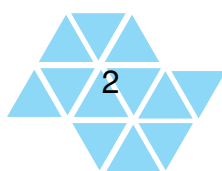
A EXPANSÃO DAS ESCOLAS NORMAIS DE RIBEIRÃO PRETO/SP E AS OPORTUNIDADES ABERTAS DE INGRESSO NO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO (1928 – 1946)

FURTADO, Alessandra Cristina (Faculdade de Sertãozinho/São Paulo;
Faculdade de Itápolis/São Paulo).

Com o propósito de contribuir para a história da formação docente no Brasil, o presente texto trata da expansão das escolas normais no estado de São Paulo, com ênfase na cidade de Ribeirão Preto, no período de 1928 a 1946. Para desenvolver este trabalho de caráter histórico-documental, foi necessário recorrer a leis, documentos oficiais e particulares encontrados nos arquivos das antigas escolas normais, artigos de jornais localizados no Arquivo Histórico Municipal de Ribeirão Preto e depoimentos de antigos professores.

No estado de São Paulo, nas duas primeiras décadas do século XX, havia escolas normais somente em Guaratinguetá, Botucatu, Campinas, Itapetininga, Piracicaba, Casa Branca, São Carlos, Pirassununga e duas na Capital, todas elas mantidas pelo governo estadual. Tal circunstância só se alterou com a implantação da Lei a de nº. 2.269, de 31 de dezembro de 1927, que permitiu a iniciativa particular e os municípios abrirem cursos normais na condição de escolas normais livres, com possibilidade de serem equiparadas às oficiais de mesma natureza, situação esta que, por muito tempo, os legisladores paulistas resistiram em adotar por temerem o crescimento da rede escolas normais privadas em ritmo acelerado, apesar de ser uma prática comum em outros estados brasileiros como Minas Gerais e Bahia, desde o início do século XX. Essa lei foi justificada pelo governador Júlio Prestes como uma medida adotada para solucionar a carência de professores primários e, sobretudo, para expandir o ensino primário na zona rural (Mascaro, 1956; Peres, 1966; Tanuri, 1979, 2000; Almeida, 1993). De fato, essa lei veio a atender as inúmeras solicitações feitas principalmente por parte de muitos municípios, desde o início do século XX, em nome do direito de criar uma escola normal.

A reforma promovida pela Lei a de 2.269, de 31 de dezembro de 1927, de um lado, possibilitou um rápido desenvolvimento quantitativo de escolas normais livres, tanto na capital quanto no interior, absorvendo um número cada vez maior da população constituída principalmente pelo elemento feminino, contribuindo assim para resolver o problema da carência de professores para o exercício do magistério primário nas diferentes regiões do Estado (Tanuri, 1979). Por outro lado, provocou um crescimento desordenado dessas instituições, carentes de qualquer planejamento o que, na análise de Carlos Mascaro (1956), nenhuma administração posterior conseguiu remediar. Em 1928, por exemplo, em apenas um ano, foram criadas 13 escolas normais livres, portanto mais que o dobro das 10 escolas normais públicas/ oficiais então existentes no estado de São Paulo.



A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS NORMAIS EM RIBEIRÃO PRETO/SP

No contexto de expansão das escolas normais paulistas promovidos pela Lei de 1927, que foi instalada em 1928, a primeira instituição de formação de professores primários na cidade de Ribeirão Preto, anexa à Associação de Ensino. Também, nesse momento, instalaram-se mais treze escolas normais particulares em todo o estado, sendo que doze delas estavam no interior, em cidades localizadas em diferentes regiões, como Amparo, Araraquara, Itu, Jaboticabal, Jaú, Limeira, Lins, Lorena, Piracicaba, Ribeirão Preto, Rio Claro, e uma na Capital.

É bem verdade que uma breve retomada na história do ensino normal paulista e da educação em Ribeirão Preto permite compreender que a criação da primeira escola normal ocorreu tardiamente na cidade. De fato, pode-se dizer que a instalação tardia de uma instituição de formação de professores primários em Ribeirão Preto esteve associada tanto a razões externas quanto internas ao contexto da cidade. Na sua análise sobre o ensino normal no estado de São Paulo, entre 1890-1930, Leonor Tanuri (1979) apontou que, embora a instalação de escolas normais tenha se processado em direção a regiões mais afastadas da Capital, a escolha de suas sedes não parece ter sido subordinada a critérios de planejamento de zonas mais amplas e mais distantes de estabelecimentos já existentes, onde existiam as maiores dificuldades. No seu entender, o processo de criação e localização desses estabelecimentos foi orientado por critérios alheios aos interesses puramente educacionais, vale dizer, o que guiou esse processo foram questões político-eleitorais. Divo Marino, um ex-professor e diretor da Escola Normal Oficial de Ribeirão Preto lembrou que:

o município, apesar de sua importância econômica no cenário estadual, e diferentemente de outras cidades do interior paulista, não recebeu uma escola normal, nas primeiras décadas do século XX, pelo fato de ter recebido no lugar um Ginásio do Estado, mais ligado às Ciências (entrevistado em 10/04/2006).

Essas considerações permitem levantar hipóteses sobre a criação tardia de uma escola normal em Ribeirão Preto, motivada de um lado por questões ligadas aos interesses da política estadual e de outro, à própria estrutura da rede escolar do município. No entanto, cabe apontar que Ribeirão Preto deteve uma condição favorável no cenário político do estado, desde o final do século XIX e, por essa razão, e talvez somente por esta, é que o referido professor pondera que, apesar de haver uma influência ligada à política, o principal motivo esteve vinculado à existência do Ginásio do Estado.

A instalação tardia de uma instituição de formação de professores primários em Ribeirão Preto repercutiu de forma peculiar no contexto educacional da cidade. Isso pode ser claramente percebido na presença significativa da clientela feminina matriculada no ensino secundário, em uma época em que a única profissão bem aceita socialmente para as mulheres era o magistério. Diferentemente do que se verificou na Capital e em outras cidades do interior paulista, o Ginásio do Estado em Ribeirão Preto despontou com uma posição de vanguarda no

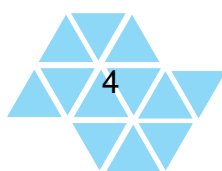
campo da instrução secundária feminina pois, em 1924, a instituição conseguiu se colocar à frente de 222 estabelecimentos estaduais de ensino secundário: do total de 566 matrículas femininas, 162 pertenciam ao referido Ginásio. Em relação aos rapazes havia 169 matrículas masculinas, o que evidenciava um equilíbrio entre as vagas preenchidas por um e outro sexos. Alguns anos mais tarde, em 1930, o número de moças entre os “propedeutas” era de 30, aproximando-se do número de rapazes, que era de 33; entre os “bacharéis” chegou a ultrapassá-los, constando de 28 matrículas femininas por 24 masculinas. De um lado, tal condição foi favorecida mais imediatamente pela ausência de uma escola normal oficial ou particular na cidade. Por outro, o desenvolvimento econômico-social do município desencadeou mudanças na atmosfera cultural de Ribeirão Preto, transformando os hábitos de pensar da população, emergindo daí o motivo básico do interesse feminino por estudos secundários ministrados em instituto oficial – a formação no Ginásio – porque, além do prestígio social e da possibilidade de ingresso no ensino superior, poderiam também concorrer a profissões de padrão elevado (Peres, 1979).

Em 1930, dois anos após a criação da Escola Normal anexa à Associação de Ensino, o segundo estabelecimento de formação de professores primários foi instalado em Ribeirão Preto, anexo ao Colégio Santa Úrsula. Neste mesmo ano, considerando todo o estado de São Paulo, foi aberta outra escola normal na cidade de Agudos, portanto, apenas duas escolas. Percebe-se, que nesse momento, houve uma queda no número de autorizações de funcionamento dessas instituições, se for comparado com o ano de 1928, quando foram instalados treze estabelecimentos dessa natureza no estado (Mascaro, 1956). De um modo geral, pode-se dizer que tal redução esteve vinculada ao fato do Decreto-Lei nº 4.600, de 30 de maio de 1929, ao regulamentar a Lei de 1927, ter adotado maiores exigências para a criação de novas escolas normais pertencentes às iniciativas privada e municipal como:

Investigar no lugar as condições de escola e de obediência à orientação didática emanada da Diretoria geral. Além do inspetor responsável pela fiscalização de cada escola normal livre, cujas funções ficavam explicitadas no Decreto, instituíram inspetores especiais para orientar o ensino da Música, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais, bem como um inspetor geral que visitasse freqüentemente as escolas (Tanuri, 1979, p. 211).

Desse modo, o governo instituiu novos requisitos no processo de equiparação, tornando-o mais rígido, principalmente em relação às visitas de inspeção nas instituições, que passaram a ser mais sistemáticas.

Embora houvesse diferenças entre as Escolas Normais da Associação de Ensino e as do Colégio Santa Úrsula, pelo fato da primeira se direcionar tanto à formação docente de homens quanto de mulheres, e a segunda voltar-se exclusivamente ao público feminino, pode-se dizer que a instalação dessa outra instituição na cidade fez com que o ensino normal ganhasse mais relevo na rede escolar do município que, até então, era dominada quase que prioritariamente pelos interesses na instrução secundária promovida pelo Ginásio do Estado (Peres, 1979). Assim,



o contexto educacional de Ribeirão Preto foi favorecido, bem como o da região, pois nessa época, ainda eram raros os municípios que possuíam uma escola normal. Nas proximidades de Ribeirão Preto só havia estabelecimentos dessa natureza em Araraquara e Jaboticabal, mas, do ponto de vista geográfico, não eram localidades vizinhas do município, como era o caso de Sertãozinho e Cravinhos.

Em geral, foram essas duas escolas normais que contribuíram para a formação de professores primários por mais de uma década em Ribeirão Preto pois, entre os anos de 1930 e 1944, não houve a instalação de outras instituições dessa natureza na cidade. Como já foi lembrado, mesmo em todo o estado de São Paulo, o período foi marcado por avanços e retrocessos no processo de criação de novas instituições, em razão das normas rígidas estabelecidas em torno da criação e da equiparação das escolas normais livres às oficiais, inicialmente, no Decreto-Lei nº 4.794, de 17 de dezembro de 1930, de Lourenço Filho e, posteriormente, no Decreto nº 5.846, de 21 de abril de 1933, relativo ao Código de Educação, instituído por Fernando de Azevedo. Além disso, o referido Código foi além das determinações estabelecidas pelo Decreto de Lourenço Filho, controlando de forma acentuada, por um curto período de tempo, o crescimento das instituições de formação de professores primários de denominação “livre”, impedindo a equiparação de novas além das existentes e das que estivessem sob regime de fiscalização prévia (Mascaro, 1956; Tanuri, 1979).

A DÉCADA DE 1940 E A INSTALAÇÃO DE NOVAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NA CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO/SP.

Com a reforma consubstanciada pelo Decreto-Lei nº. 14.002, de 25 de maio de 1944, foi aberto o caminho para a instalação de novas escolas normais em todo o estado. Desse modo, o referido Decreto favoreceu a criação de instituições de formação de professores primários nas cidades de Capivari, Barretos, Olímpia, Marília, Lins, Avaré, Sorocaba, Laranjal Paulista, Ribeirão Preto, Birigui, Santos, São José do Rio Pardo e Penapólis.

Das 13 cidades beneficiadas com criação de instituições de formação de professores por meio do Decreto-Lei de 1944, Ribeirão Preto foi a única cidade de todo o estado de São Paulo, que recebeu dois estabelecimentos dessa natureza, enquanto todas as demais foram favorecidas com apenas uma escola. Foi notável observar que, nesse momento, o ensino normal voltou a crescer em Ribeirão Preto, com a instalação das Escolas Normais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e do Colégio Progresso. Nesse aspecto, pode-se dizer até mesmo que o crescimento desencadeado na rede escolar da cidade pelo referido Decreto favoreceu de forma mais acentuada o desenvolvimento do ensino normal, do que os ocorridos no final da década de 1920. Acredita-se que, de um lado, essa situação esteve relacionada ao fato do município não ter uma escola normal por mais de uma década. Por outro, ao crescimento da população local e regional que fez com que aumentasse a demanda escolar e a procura pelos cursos de formação de professores primários, notadamente por parte das mulheres que, nessa época, era a clientela

dominante nas escolas normais.

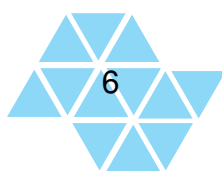
É importante lembrar, ainda que, entre 1940 e 1944, as cidades mais próximas de Ribeirão Preto e que possuíam escolas normais eram Araraquara, Jaboticabal, Bebedouro, Franca, Batatais e Jardinópolis (Mascaro, 1956). Nota-se que a maioria dos estabelecimentos de formação de professores primários situados nas proximidades de Ribeirão Preto pertencia à iniciativa privada, à exceção da Escola Normal de Franca, que era da competência do poder público estadual, o que mostra que o ensino normal nessa região era dominado pelo setor particular e, por conseguinte, igual a outras regiões do interior e da própria capital, como observou Mascaro (1956). Outro ponto que merece ser destacado é o fato de nessas localidades não haver mais que uma instituição dessa natureza. Além desses aspectos, cabe ressaltar, também, que entre as cidades situadas próximas a Ribeirão Preto, Jardinópolis era a única que estava nas áreas de limite com o município, pois todas as demais se localizavam em territórios mais distantes.

Isto posto, Ribeirão Preto estava numa situação bastante favorável em relação ao curso de formação de professores primários pois, de um lado o município contava com quatro escolas normais, que representavam mais da metade dos estabelecimentos existentes entre os seis municípios destacados e, por outro, a existência de uma única instituição situada na cidade vizinha, tornava a procura pelas escolas normais ribeirão-pretanas mais acentuada. Junte-se a isto a oferta de um maior número de vagas e as opções oferecidas por cursos normais voltados exclusivamente à formação docente feminina com orientação católica, e outros direcionados tanto para o público masculino quanto para o feminino, com orientação leiga. Pode-se dizer então que, nesse contexto regional, Ribeirão Preto era o centro urbano que mais contribuía para a formação de professores primários.

Com o movimento de expansão do ensino normal público desencadeado no estado de São Paulo a partir de 1945, a cidade de Ribeirão Preto foi favorecida com a instalação de sua primeira Escola Normal Oficial. Desde há muito tempo, os ribeirão-pretanos vinham pleiteado a abertura deste estabelecimento, como mostra os trechos do artigo do Jornal “A Tarde”:

Uma das velhas aspirações locais é sem dúvida a de ser obtida para Ribeirão Preto uma Escola Normal Oficial, que viesse servir a sua elevada finalidade. Aliás, na visita feita a esta cidade pelo prof. Sud Menucci, esse desejo foi mais uma vez levantado, em discurso feito na Associação de Ensino, pela presidente do Clube de Sociologia, mostrando a necessidade frisante de tal melhoramento que não era apenas para servir à cidade, mas a região.

Domingo último, na Escola Prática de Agricultura, o sr. Fernando Costa após ouvir o prefeito de Ribeirão Preto, os sindicatos trabalhistas e associações de classes, em que todos chamavam atenção para que se efetuasse tal medida, em oração pública, declarou que “não tinha receio em gastar dinheiro com o ensino e por isso um dos primeiros atos seria a criação da “Escola Normal Oficial de Ribeirão Preto”. A fim de ultimar as demarques sobre o importante assunto, seguiu ontem para São Paulo o Dr. Alcides A. Sampaio, prefeito municipal, que ali tratará não só desse como de outros de interesse geral para Ribeirão Preto. (Jornal A Tarde, de 1 de agosto de 1945, p.1)



Nessa época, as cidades mais próximas de Ribeirão Preto que possuíam uma escola normal pública eram Franca e Taquaritinga (Mascaro, 1956), localidades situadas a mais de cem quilômetros de Ribeirão Preto, o que servia para reforçar os argumentos a favor da instalação de uma escola normal pública em uma região marcada pelo predomínio da iniciativa privada na formação de professores primários.

Foi nesse cenário, pontuado por reivindicações da população ribeirão-pretana e pela atuação do poder local que, no final de 1945, o secretário da Educação do Estado de São Paulo Dr. Jorge Americano assinou o documento de criação da Escola Normal Oficial de Ribeirão Preto (Jornal "A Tarde", 01/09/1945 de 1945), que foi aberta em 1946 na cidade. Neste mesmo período, foram criadas mais 7 escolas normais, das quais 6 eram públicas e, 1 privada, em diferentes cidades do estado como: São Paulo, Jundiaí, Sorocaba, Piraju, Espírito Santo do Pinhal e São José do Rio Preto (Mascaro, 1956).

Em linhas gerais, pode-se concluir que o movimento de expansão do ensino normal proporcionado pela Lei nº. 2.269, de 31 de dezembro de 1927, desencadeou um rápido desenvolvimento quantitativo de escolas normais livres, tanto na capital quanto no interior paulista. Apesar do Decreto-Lei nº. 4.600, de 30 de maio de 1929, Decreto-Lei nº 4.794, de 17 de dezembro de 1930, de Lourenço Filho e Decreto nº 5.846, de 21 de abril de 1933, relativo ao Código de Educação, instituído por Fernando de Azevedo, terem estabelecido normas rígidas quanto ao processo de criação e equiparação das escolas normais livres às oficiais, as instituições de formação de professores primários ainda conseguiram crescer em todo o estado de São Paulo, entre o final dos anos de 1920 e início dos anos de 1940. Ao todo, de 1928 a 1946, passaram a funcionar 79 escolas normais, sendo 56 livres/equiparadas e 23 oficiais/públicas.

Ainda foi possível verificar que mesmo com os avanços e retrocessos ocorridos no processo de instalação das escolas normais no estado de São Paulo, a cidade de Ribeirão Preto, entre os anos de 1928 a 1946, conseguiu constituir uma rede de instituições de formação de professores primários e se tornar o maior centro regional do nordeste paulista na formação docente voltada para o magistério primário. Assim, a expansão da rede de escolas normais em Ribeirão Preto, abriu oportunidades de prosseguimento dos estudos para os concluintes do Curso Ginásial, com perspectivas de ingresso no magistério primário, principalmente para as mulheres que compunham a clientela dominante dessas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares. A Escola Normal Paulista: Estudos dos Currículos (1846 a 1990) - Destaque para a Prática de Ensino. Boletim do Departamento de Didática. Ano XI, n. 9, 1993.

MASCARO, Carlos Corrêa. O Ensino Normal no Estado de São Paulo: subsídios para estudos da sua reforma. São Paulo: Secção de Publicação da Universidade de São Paulo, 1956.

PERES, Tírsia Regazzini. A Instrução Secundária Feminina no Brasil 1889-1930. Didática. São Paulo, n. 15, p. 35-43, 1979.

_____. Advento da Escola Normal Livre e os seus resultados comparados com os da Normal Oficial 1927-1930. Araraquara, 1966. mimeo.

TANURI, Leonor Maria. O Ensino Normal no Estado de São Paulo. São Paulo: Publicação da Faculdade de Educação Estudos e Documentos, 1979.

_____. História da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.



FORMAÇÃO DOCENTE NA PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIAÇÃO DA ESCOLA COMPLEMENTAR DE PIRACICÁBA¹

CHIARELI, Clarice Pavan (UNIMEP)

INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA REPUBLICANA

Com a instauração da República, os ideais da elite para se fazer do país um lugar com uma identidade casada com o ocidente em tradição e civilidade, precisava inicialmente criar condições para o sufrágio universal. Ou seja, a criação da República pedia instituições que legitimassem esse novo sistema entre os populares, sendo que a educação foi quista como um dos caminhos principais para estabelecer esse contato e também disseminar os valores que eram considerados em consonância com o Velho Mundo.

Esses valores, tidos como capazes de regenerar o Brasil anular a identificação com o atraso e ignorância que caracterizava a sociedade brasileira, se apoiarão nos fundamentos positivistas e irão influenciar a essência dos princípios da Educação no Brasil em seus diversificados aspectos. Nesse sentido, vale ponderar sobre a questão da Educação na Modernidade no Brasil, sobretudo, acerca da cultura vigente no período.

A época era de tornar o Brasil uno, coeso. Uma pátria com uma identidade a ser difundida nos outros países do Ocidente. Esta busca pela nacionalidade respondia aos anseios de uma elite que pretendia divulgar a civilização aqui efetivada e em plena sintonia com a Europa industrializada. Isso, apesar da aparente barbárie que o povo mestiço e a natureza selvagem revelavam nos registros dos viajantes (artistas, pesquisadores, literatos europeus) que eram difundidos no exterior. (BRESCIANI, 2001).

Os ideais republicanos, com a proposta de afastar a selvageria e instaurar definitivamente a civilidade, ofertaram uma especial atenção aos populares que seriam o alvo para a domesticação planejada. A escola entra como espaço para disciplinar esse grupo e será apresentada para o povo como a ponte que o colocará de frente com uma vida de liberdade. Esta idéia sinalizava tanto entusiasmo a ponto de fazer os mais desprovidos sonhar em um dia assumir uma empresa ou mesmo serem presidente do país. (NUNES, 2000). (grifo nosso)

Quanto à escola esta, no início do século XX, apresentava três elementos de base para a organização escolar: a moral, a higiene e a estética. De acordo com Nunes (2000) esses fatores eram diariamente trabalhados na escola. Cada aluno tinha uma ficha e participava de um pelotão que tinha tarefas higiênicas a serem cumpridas. As fichas individuais continham alternativas sobre sua rotina que o aluno preenchia sem poder mentir afirmando, por exemplo, se havia tomado banho com água e sabão, se não havia mentido (“nem brincando”), se andava sempre calçado e

com roupas limpas, etc. (NUNES, 2000).

Essas fichas eram guardadas com a professora e eram mensalmente encaminhadas para a direção da escola para o inspetor e para o médico de cada distrito. A finalidade era fazer cada criança incorporar algumas normas de condutas e formas de uso do corpo na esfera privada e na pública. O controle era exercido entre as crianças, por elas próprias. Quando alguém era considerado “bom aluno”, cabia a ele conferir e examinar os seus colegas. (NUNES, 2000, p.385).

Ao final do século XIX muitos indícios dessa transformação, trazida posteriormente pelo “escolanovismo”, efervesciam na rotina burocrática escolar. Os inspetores apresentavam em seus relatórios algumas referências padrões analisadas na escola, tais como: se a criança ocupava o lugar central na ação educativa; a importância atribuída à higiene no processo disciplinar da conduta e do corpo do aluno; o nível científico escolarizado dos saberes e suas extensões sociais; o estímulo atribuído à intuição, observação e à construção do conhecimento do discente. (VIDAL, 2000).

Segundo Vidal (2000) o ensino, nesse período, era aplicado de forma diferente à anterior. Era denominado intuitivo porque deslocava sua forma de apreensão do “ouvir” para o “ver”. Já nos anos 20, as preocupações estavam voltadas para estimular o aluno a agir na produção do próprio saber, era articulado o “ver” e o “fazer”. (grifo nosso).

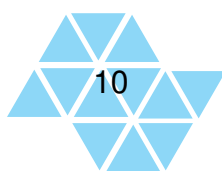
No começo da República foi introduzido o ensino graduado na forma dos “grupos escolares”, transformando o processo de alfabetização. Era denominado como “curso preliminar” para crianças de 7 a 12 anos. A escola complementar também era graduada e funcionava em prédio diferente do curso preliminar. Tinha sua estrutura parecida com a grammar school americana, fazendo o intermédio entre o ensino preliminar e o ensino secundário, sua estrutura foi concebida como uma “segunda” parte do ensino primário, a duração do curso era de 4 anos.

Muitas das escolas foram pensadas como “escola – modelo”, quase que um laboratório experimental para teorizar a forma de se fazer a democratização do ensino. Nesse processo, a institucionalização do saber foi feita transferindo as aulas dos espaços caseiros para um lugar específico voltado à alfabetização que é a escola primária.

Em 1907 a escola primária (maioria) já tinha uma só classe com um professor responsável por ela, os alunos estavam em diferentes níveis de graduação e as aulas eram com cinco horas de duração. (RIBEIRO, 1978). No Ensino Médio a maioria das escolas era privada, com apenas algumas públicas. O conhecimento era transmitido nos seus resultados finais, sem apresentação do método científico aplicado em sua produção. O ensino do conhecimento científico era praticamente difundido como os de bases literárias. (RIBEIRO, 1978)

1 – A ESCOLA COMPLEMENTAR E A ESCOLA NORMAL: ESPAÇOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS ATÉ 1911

A Escola Complementar republicana, até 1911, foi implementada imersa no contexto



político e sociocultural apresentado na introdução deste trabalho. Inserida no âmbito do ensino primário ela foi construída com o objetivo de ser um curso complementar, como o próprio nome diz, ao curso preliminar. O curso preliminar era obrigatório para crianças de 7 a 12 anos de ambos os sexos que deveria ser ministrado em escolas preliminares regidas por normalistas ou complementaristas e suas auxiliares. Por sua vez, o curso complementar, com duração de quatro anos, destinava-se aos alunos habilitados no curso preliminar e deveria ser ministrado em escolas complementares. (SOUZA, 1998, p. 44)

A partir de 1911 as escolas complementares foram transformadas em escolas normais primárias que se tornaram praticamente as responsáveis pela formação do magistério primário. Vale destacar que nesse momento ocorre uma valorização social do professor e o início da profissionalização do magistério primário, aspectos significativos nas transformações educacionais verificadas no final do século XIX no Estado de São Paulo. (SOUZA, 1998)

Segundo Souza (1998, p. 61),

A importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente na qual o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e leva-la a realizar as grandes finalidades da educação pública.

Ainda, durante os primeiros governos do Estado republicano em São Paulo, houve grandes investimentos na formação dos professores e na valorização do magistério por meio da reforma da Escola Normal, bem como na concessão de melhores salários aos professores. “Foram sobretudo incisivos na conclamação moral do magistério, ressaltando-o como apostolado e sacerdócio”. (SOUZA, 1998, p. 62)

Ao considerar que a questão posta sobre o ensino complementar restringia-se a uma preocupação com a formação do aluno no decorrer desse ensino, a República precisava de professores para alfabetização popular. (grifo nosso).

Com a urgência em se ter um corpo docente para as escolas preliminares que já estavam sendo inauguradas no interior paulista, fez-se necessário fazer uma produção rápida de docentes. A medida adotada pelo governo para solucionar esse problema foi transferir para as escolas complementares (segundo grau do curso preliminar) a formação de professores para o ensino preliminar.

Essa medida descaracterizou a Escola Complementar que tinha como objetivo inicial formar o discente para ele no segundo grau se preparar no ensino do magistério. Acabou criando uma dualidade: por um lado o ensino complementar que era um pouco mais profundo que o ensino preliminar e por outro lado a Escola Normal com um ensino mais aprofundado que o elementar.

De acordo com Tanuri (apud SOUZA, 1998) a Escola Normal formou 1188 professores, sendo 314 homens (26,48%) e 872 mulheres (73,52%). As Escolas Complementares

formaram 2382 profissionais, sendo 840 homens (35,26%) e 1542 mulheres (64,74%). Desse modo os professores formados pelas escolas complementares eram os maiores responsáveis pela instrução primária nas instituições públicas do Estado de São Paulo. (SOUZA, 1998, p.67)

As Escolas Complementares tinham sua grade de ensino compreendendo as seguintes disciplinas: “português, francês, moral e educação cívica, noções de história, geografia universal, história e geografia do Brasil, aritmética elementar e elementos de álgebra até equações do 2º. Grau, geometria plana e no espaço, noções de trigonometria e de mecânica, astronomia elementar, agrimensura, noções de física e química experimental e história natural, noções de higiene, escrituração mercantil, noções de economia política para homens e economia doméstica para mulheres, desenho a mão livre, topográfico e geométrico, exercícios militares, ginástica e trabalhos manuais.” (SOUZA, 1998, p.66-67)

Como podemos perceber, nenhuma disciplina era específica do magistério. Essa parte da formação era feita com a prática de ensino em escola-modelo ou grupos escolares designados pelo governo. (SOUZA, 1998, p.67).

Ao serem comparadas com as Escolas Normais, as Escolas Complementares eram consideradas de baixo custo porque era contratado um único professor polivalente, assim como no ensino preliminar, o qual era responsável de lecionar todas as disciplinas a cada ano do curso. Ou seja, dado o elevado número de disciplinas e a amplitude cultural na qual elas estavam comprometidas, o que se percebe é que o conhecimento trabalhado em classe deixava muito a desejar por ser um único profissional responsável por todo ele.

Profissionais da área do magistério, na época, fizeram inúmeras críticas ao ensino da escola complementar. Isso porque o profissional saía da escola complementar com um pouco a mais de saber que o aluno da preliminar e praticamente sem contato, a não ser teórico, com atividades propostas no currículo. Muitas vezes a escola não possuía aparelhagem, por exemplo, para a prática da educação física ou mesmo laboratórios para disciplinas específicas que solicitavam esse espaço.

No momento em que a escola complementar perde suas características iniciais e adquire o compromisso de formar professores para o ensino primário, ocorrerá uma distorção no projeto de formação de professores que indica também as fragilidades do projeto republicano para o sistema educacional. Ou seja, por um lado a instituição de excelência com o ensino Normal, por outro lado, a precariedade do ensino proposto na escola complementar.

As escolas modelos acabavam por tornarem-se verdadeiras aberrações quando comparadas com as escolas do ensino público no geral. Elas eram absurdamente equipadas e difundiam uma imagem de inovação e de adoração ao republicanismo que destoavam e não carregavam os problemas que as outras instituições de ensino enfrentavam em suas realidades.

2 – ESCOLA COMPLEMENTAR EM PIRACICABA: A INAUGURAÇÃO DA ESCOLA NORMAL PRIMÁRIA NO INTERIOR PAULISTA

Elias Netto (2003), em sua obra intitulada Memorial de Piracicaba: Almanaque 2002-2003, destaca que a Escola Complementar de Piracicaba foi criada em 1897 para formar professores para o ensino primário, tendo como primeiro aluno matriculado José Martins de Toledo. “Possuía, então 12 anos e foi aprovado nos exames de admissão, ao lado de Adolfo Carvalho, Dario Brasil, Felinto de Brito, Joaquim da Silva Nunes, Joaquim Diniz, José Henrique de Menezes, Querubim Fernandes de Sampaio.” (ELIAS NETTO, 2003, p. 271)

Criada, a Escola Complementar de Piracicaba foi instalada de forma festiva em 21 de abril de 1897, por decreto de Dr. Bernardino de Campos. Em fevereiro deste mesmo ano foram nomeados para as duas seções feminina e masculina os professores Antonio Alves Aranha e sua esposa D. Escolástica do Campo Aranha. “Segundo editorial da Gazeta de Piracicaba de 14.03.1897, a Escola Complementar já havia matriculado mais de trinta alunos e seu Diretor estava recebendo do Governo as mobílias e trastes necessários”. (TORRES, 2003, p. 201)

Importante dizer que Piracicaba sempre foi considerada um centro educacional respeitável. Durante anos se destacou na área de educação pelo número de suas escolas e pelo grande número de intelectuais tendo vários prédios públicos edificadas a partir do novo governo republicano.

Em 1897, por exemplo, sua história registra a doação do imóvel onde funcionou “a Sociedade Propagadora de Instrução de Piracicaba – organização fundada em 1890 e extinta em 1896 – para que ali o governo estadual instalasse a primeira Escola Complementar de Piracicaba e também do Estado. Tratava-se de um edifício de características neo-clássicas.” (ELIAS NETTO, 2003, p.384).

Além disso, Miss Martha Watts, em 1882, já havia fundado o Colégio Piracicabano que era uma escola particular confessional para meninas. Esta educadora metodista escrevia com frequência cartas a seus superiores e amigos nos Estados Unidos. Em uma das cartas ela relata o cotidiano da cidade em relação aos hábitos de trabalho, aos costumes empregados na vida social, à educação das meninas na escola e até mesmo sobre conversas e diversões dos moradores da cidade. (MESQUITA, 2001 apud Elias Netto, 2002, p. 10)

Em relação ao universo educacional da cidade, Torres (2003) enfatiza que ao final do século XIX o nome de Piracicaba já vinha se projetando no Estado de São Paulo. Alguns nomes são freqüentes nas citações acerca da história educacional da cidade, dentre eles, lavradores empresário como Luiz Vicente de Souza Queiroz que, além de ser o primeiro na indústria de tecidos e na iluminação elétrica em Piracicaba, lutará por uma Escola Prática de Agricultura. Outros setores no campo educacional também surgiram como a Escola na Fazenda Pau d’Alho, na zona rural, que em março de 1898 já funcionava regida pelo professor Antonio de Oliveira.

De acordo com Torres (2003, p. 202)

(...) uma nova sociedade denominada Sociedade Igualitária fundada por iniciativa de um grupo de negros, entre os quais se contavam José Francisco Lázaro, Hermógenes da Conceição, Franklim César, Horácio de Carvalho Filho e João Cotrim, foi inaugurada no dia 13 de maio de 1898. Nesta Escola, quando morreu o abolicionista Antonio Bento, na Sala de Aula, realizou-se uma sessão fúnebre, sendo inaugurado o seu retrato.

Esses dados sugerem que podemos reconhecer que o universo educacional de Piracicaba atendeu às demandas de um novo momento político nacional, ou seja, os primeiros anos da República e seu grande surto industrial, particularmente em São Paulo, graças à imigração européia. Como diz Torres (2003), Piracicaba seria uma cidade onde predominava a classe média denominada por Décio Paes como camadas médias urbanas².

No ano de 1900 a cidade de Piracicaba contava com quatorze mil habitantes urbanos. Neste mesmo ano a Escola Complementar forma seus futuros professores. Segundo o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, de 1907/1908, foi de 232 sendo 135 mulheres e 97 homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhares instrumentalizados e informados no Velho Mundo, tentando trazer e construir uma tradição nesse mundo, ainda tão distante da civilidade européia, parecia ser o objetivo das elites. (NAXARA, 2001, p.434-435)

Pensamos que seriam múltiplas as realidades vividas nesse país no final da segunda metade do século XIX: uma realidade envolvendo o sujeito que constituía a elite brasileira, a realidade dos que serviam a essa elite direta ou indiretamente, a realidade dos ex - escravos que estavam longe de serem sujeitos do plano de civilidade que a elite propunha empregar nas escolas e no cotidiano da sociedade.

Estudar a Escola Complementar nesse período significa escolher uma instituição representante do projeto republicano e, simultaneamente, significa também reconhecer as fragilidades deste projeto em seus alicerces de consolidação. Isso porque entendemos que a alteração funcional desta instituição de ensino é um símbolo dos paradoxos que permearam a instauração da República.

Nas mudanças propostas inicialmente pelos republicanos não cabia qualquer flexibilidade nos objetivos e na práxis dos mesmos, ao contrário, o discurso era coeso, coerente e articulado e assim devia ser implantado. Isso não significa que estamos afirmando que se tivesse tudo ocorrido como o projeto republicano defendia para a Educação, as crises no sistema educacional teriam sido evitadas. Estamos apenas nos reportando para a força do discurso positivista no construto da política educacional republicana e buscando desconstruir os mitos criados na invenção da construção da República.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (orgs). Memória (res)sentimento. Indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

ELIAS NETTO, Cecílio. Memorial de Piracicaba: Almanaque 2002-2003. Piracicaba: Tribuna Piracicabana, 2002-2003.

NUNES, Clarice. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. IN: LOPES, Eliane M. Teixeira et al.. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 371-398.

RIBEIRO, Maria L. S. História da educação brasileira. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

SOUZA, Rosa Fátima de et al.. Templos de Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo. São Paulo: UNESP, 1998.

TORRES, Maria Celestina Teixeira Mendes. Piracicaba no século XIX. Piracicaba: Degaspari, 2003

VIDAL, Diana G. Escola nova e processo educativo. IN: LOPES, Eliane M. Teixeira e outros. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497 – 518.

NOTAS

1

Esse texto é parte da minha dissertação de mestrado “A Escola Complementar de Piracicaba segundo o jornal local Gazeta

(1897-1911): uma análise dos noticiários cotidianos à luz dos discursos da 1ª. República”.

2

“As classes médias não podem ser pensadas segundo um conjunto de características exclusivamente para uma só classe, individualizada. As classes médias se compõem de conjuntos que têm diversas localizações ao nível econômico, o que torna mais complexa a avaliação de seus limites. Esses dois conjuntos podem ser caracterizados como antigas classes médias (ou pequena burguesia) e novas classes médias (ou simplesmente classes médias)”. (PAES apud TORRES, 2003, p.276)

APRENDIZADO DE “OFÍCIOS FEMININOS” NA CIDADE DE SÃO PAULO NOS ANOS 40: INTERVENÇÃO DO CORPO DOCENTE E GESTOR NAS PRESCRIÇÕES DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL E A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO.

NOVELLI, Giseli – PUC/SP

A história da Escola Industrial Carlos de Campos, quarto nome recebido em 1945 pela atual Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, foi investigada por meio da análise de documentos escolares - significativos registros históricos do funcionamento da escola e da organização do corpo docente.

Um dos objetivos dessa pesquisa foi pesquisar documentos oficiais históricos escolares, pois este tipo de pesquisa valoriza a escola pública. Segundo Saviani (2004), “se o objeto é a história da escola pública, as fontes oficiais não deixarão de ter relevância” (9), pois investigar em fonte oficial desenvolve “uma preocupação intencional e coletiva com a geração, manutenção, organização, disponibilização e preservação das múltiplas formas de fontes da história da educação brasileira”.(10).

Outro objetivo foi analisar os valores da sociedade paulista e brasileira na época em relação às especificidades curriculares relacionadas a questões de gênero, já que esta escola foi exclusivamente para mulheres entre a sua inauguração em 1911 e o início da década de 1970. Entretanto, o material, que é uma fonte fundamental, e foi escolhida entre várias outras organizadas atualmente no Centro de Memória da escola, revela conteúdos que retratam os encaminhamentos adotados pelos docentes e gestores da escola em relação à organização curricular e às práticas escolares, decorrentes da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942.

A análise, portanto, foi realizada por meio da leitura das palavras escritas pela diretora da escola, Senhora Laia Pereira Bueno, nos livros: ‘Relatórios dos Trabalhos Escolares’ (RTE), com registros anuais de 1943, 1944 e 1945 e no ‘Livro Relatórios dos Trabalhos Escolares’ (RTE), com registros anuais de 1946, 1947 e 1948 - encaminhados a Superintendência do Ensino Profissional - Secretaria da Educação e Saúde do Estado de São Paulo. Nesses relatórios a diretora esclarece as determinações da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n. 4.073 de 1942, que estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino industrial) e as mudanças ocorridas na organização curricular da escola, realizadas a partir da interpretação do corpo docente gestor, proporcionando compreender as adequações e as resistências políticas que ocorreram no cotidiano escolar as determinações impostas pela legislação educacional, destacando-se a reorganização das tarefas educativas e as interpretações sobre o papel da escola profissionalizante.

O texto inicia com uma breve apresentação da organização da Escola Industrial

Carlos de Campos nas três primeiras décadas de seu funcionamento, antes da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Apresenta dados obtidos nos documentos escolares, que revelam como a escola encontrava-se organizada, quais as determinações da Lei Orgânica do Ensino Industrial foram cumpridas e quais não foram pelo corpo docente e pela direção escolar e finaliza com considerações finais sobre a relação entre currículos prescritos e o movimento dos atores escolares.

1.1 – A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR CURRICULAR DA ESCOLA INDUSTRIAL CARLOS DE CAMPOS ANTES DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL.

O período específico tratado neste artigo refere-se à década de 1940 após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial pelo então Presidente da República, Senhor Getúlio Vargas, em 30 de Janeiro de 1942. Essa lei organizou o ensino industrial como um sistema de ensino secundário.

No período anterior ao aqui tratado, nas décadas de 1910, 1920 e 1930, ou seja, nos seus anos iniciais, a escola representou os ideários do início da República Brasileira - o de manter uma nova ordem de organização social e garantir progresso para a nação, que iniciava seu processo de industrialização e de crescente urbanização.

Desde sua inauguração, em 1911, para ter acesso à escola as meninas deveriam ter no mínimo 12 anos e conhecimentos equivalentes aos do Grupo Escolar (equivalente ao ensino primário) ou o seu diploma. O currículo inicial oferecia curso de três anos e um currículo com aulas de Português, Aritmética, Geografia e Desenho Geométrico, entre outras disciplinas, e atividades práticas, nas oficinas de Confecção, Rendas e Bordados e de Flores e Chapéus. A escola foi inaugurada, portanto, com a finalidade de educar filhas de trabalhadores e proporcionar formação para que elas exercessem trabalhos remunerados, no ainda incipiente mercado de trabalho feminino - principalmente o relacionado ao setor têxtil.

A partir dos anos 20 foram introduzidas no currículo da Escola as cadeiras de Economia Doméstica e Puericultura, voltadas para a educação para o lar: para a maternidade, a criação dos filhos e o papel de esposa. Segundo Oliveira (1992), as cadeiras de Economia Doméstica e Puericultura foram ajustadas com normas racionais e de caráter científico, cujos conteúdos desenvolviam conhecimentos relacionados a cuidados alimentares, a higiene e ao desenvolvimento infantil. Esta foi uma tendência que organizou o currículo da Escola Industrial Carlos de Campos fortemente nas décadas seguintes e que também estavam na Lei Orgânica do Ensino Industrial.

1.2 - O ESTADO NOVO E O ENSINO PROFISSIONAL.

A década de 1930 caracteriza-se por mudanças significativas ocorridas em relação à educação durante o governo de Getúlio Vargas, como o estabelecimento do Ministério do Trabalho

e do Ministério da Educação e Saúde - antigos setores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Duas reformas relacionadas ao ensino profissionalizante ocorreram durante a Era Vargas. A primeira durante a gestão Ministro da Educação Francisco Campos, em 1931, a qual caracterizou o ensino secundário e ensino profissional como ramos autônomos (Cunha, 2000). O curso secundário foi dividido em dois ciclos, totalizando sete anos de estudos e com uma clara definição de caráter preparatório para o ensino superior e para as elites. O único ramo do ensino profissional organizado foi o curso Comercial, regulamentando a profissão de contador.

Entre 1934 e 1945, o Ministro Gustavo Capanema organizou os currículos escolares controlando as atividades culturais e a vida escolar por meio de um sistema de ensino burocratizado. Ele contou com a colaboração de intelectuais famosos como Carlos Drummond de Andrade - chefe de gabinete no Ministério da Educação e Saúde - e Heitor Villa-Lobos - que organizou propostas de educação musical inovadoras, introduzindo o ensino de música e canto orfeônico nas escolas públicas.

Estas ações caminharam juntas com uma forte tendência centralizadora e autoritária relacionada à política e ao poder. A escola daqueles anos deveria dar aos alunos diretrizes racionais de conduta, cabendo a educação garantir a ordem sem a necessidade de empregar métodos violentos, restringindo por meio de medidas legais e formais a liberdade das pessoas – uma disciplina voluntária.

Até a promulgação das Leis Orgânicas o ramo do ensino industrial brasileiro apresentava-se composto por diversas escolas, autônomas entre si em relação à sua organização curricular: escolas federais, escolas religiosas, escolas privadas laicas, escolas das forças armadas, e pelas escolas estaduais. Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a primeira de um conjunto de seis leis que estruturaram o sistema educacional brasileiro, o ensino profissionalizante organiza-se em relação à sua proposta curricular e também em relação aos demais níveis de educação. O ensino industrial intera-se no sistema de ensino brasileiro como um dos ramos do ensino pós-primário, o ensino médio. Sua finalidade era formar trabalhadores para o setor secundário: “uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia”.(Cunha, 2000:41). Sendo que cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos. O 1º. Ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º. Ciclo respectivo, o colégio. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos (Idem, Ibidem). Em relação ao acesso ao nível superior, este era muito limitado ao egresso dos cursos profissionalizantes, sendo que o aluno concluinte do 2º. Ciclo poderia prestar concurso vestibular somente para os cursos superiores relacionados ao setor que havia concluído. Mas o egresso do 2º. Ciclo do curso secundário podia prestar exames vestibulares para qualquer área.

Segundo Cunha (2000), o conjunto das leis orgânicas da década de 1940 pode ser considerado como um momento significativo de imposição de uma tradição, ao homogeneizar a organização do ensino, caracterizando-o e consolidando uma estrutura dual de formação no sistema educacional brasileiro – uma distinção entre formação intelectual e formação manual – que até

hoje está presente.

Portanto, nas análises sobre a organização escolar deve-se ter o cuidado de não considerar as reformas escolares como um momento de evolução do sistema educativo, de progresso social, pois nem sempre significam contribuições para a constituição de uma sociedade mais humana. Nos anos 40, os currículos escolares foram organizados de acordo com padrões de comportamento e de conduta social que não questionavam a manutenção do sistema industrial, uma vez que o progresso da nação brasileira estava, naqueles anos, associado à idéia de industrialização.

1.3 - A LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL E OS DOCUMENTOS ESCOLARES: INTERPRETAÇÕES E ATUAÇÃO DO CORPO DOCENTE E DA DIRETORA.

A Escola Industrial Carlos de Campos oferecia o 1º. ciclo do ramo profissionalizante e estava destinada a formar propriamente trabalhadoras manuais. Segundo os relatórios (5) esta escola era muito procurada, realizando anualmente vestibulares devido à intensa demanda. Como sugestão a diretora escolar solicitou à criação de outras escolas industriais em bairros operários e populosos na época como a Lapa, Vila Mariana, Penha, Cambuci, Pinheiros, de onde provinham a maior parte das alunas, já que na época esta era a única escola profissionalizante feminina na cidade.

Os cursos (6) foram organizados respeitando a especificidade de escola feminina. Em relação a esse aspecto a Lei Orgânica do Ensino Industrial, na delimitação de seus princípios fundamentais, determinava que o direito ao ingresso nos cursos industriais era igual para homens e mulheres, desde que os estabelecimentos de ensino feminino “sob o ponto de vista da saúde”, fossem adequados. (Lei Orgânica do Ensino Industrial, 2005:2).

Em relação a esta questão, no item Programa Escolar, verifica-se a intervenção da diretora que revela a participação de todo o corpo docente na adequação de conteúdos e horários à condição feminina, muitos deles contrários à determinação da lei. Alguns exemplos relacionam-se às modificações na organização das aulas.

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Industrial os cursos industriais deveriam ter disciplinas de cultura geral e disciplinas de cultura técnica, práticas educativas de educação física e educação musical (canto orfeônico) e também educação doméstica.

Uma primeira crítica recai sobre a parte de cultura geral.

Na leitura dos relatórios percebe-se uma insistência da parte da diretora para que as disciplinas da cultura geral sejam diminuídas. Segundo as observações da diretora, as disciplinas de cultura geral que não tinham uma aplicação imediata deveriam ter sua carga reduzida, favorecendo assim à parte de cultura técnica: “– matérias há no programa das cadeiras de aulas gerais, que pela sua falta de aplicação prática imediata à finalidade técnica, [poderiam ser] suprimidas sem prejuízo ao preparo cultural de nossas alunas.” (Relatórios dos Trabalhos Escolares, 1944:7). Em 1946, ela solicita explicitamente a revisão e simplificação dos programas

de matérias de cultura geral, pois permitiria uma redução no número de aulas e, portanto, no horário. Solicita uma ampliação no horário das disciplinas relacionadas à cultura técnica, afirmando que a orientação da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 abalou a procura pelos cursos profissionais, pois não dava ênfase a esta parte do currículo.

As disciplinas de Matemática e Ciências receberam observações por serem consideradas inadequadas às artes femininas. Em relação à Matemática, em 1943, a diretora observa que a utilidade do curso não deveria ser discutida se aplicada aos cursos “masculinos, mas demasiadamente prolixo e em certos pontos inútil ao gênero de ensino profissional feminino. Seria aconselhável, pois, restringi-lo, adaptando-o destarte às necessidades de nossas oficinas”.(Relatórios dos Trabalhos Escolares, 1943:3). Em relação ao curso de Mestria, relata que este abrangia o ensino de Trigonometria “que além de muito pesado para as nossas alunas, seria perfeitamente dispensável, visto que nenhuma utilidade prática encerra para o aprendizado de ofícios femininos”.(Relatórios dos Trabalhos Escolares, 1944:5).

A única disciplina de cultura geral considerada adequada pela diretora era a de Português, uma vez que a linguagem das alunas apresentava: “os vícios da linguagem dos pais, que em grande parte são estrangeiros ou filhos de estrangeiros”(Relatórios dos Trabalhos Escolares, 1946:4).

Uma segunda crítica refere-se à parte da cultura técnica. Uma das observações faz referência a união dos cursos de ‘Corte e Costura’ e ‘Roupas Brancas, Rendas e Bordados’ – alteração realizada de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Segundo a Senhora Laia Pereira Bueno, as duas especialidades deveriam continuar distintas, já que em “se tratando de duas especialidades tão diversas, muito embora afins, como admitir a sua fusão, mormente agora em que a tendência da orientação profissional é a de levar todos os ofícios a especialização.”(Relatórios dos Trabalhos Escolares, 1944:3).

A diretora também denuncia as condições de trabalho do corpo docente. No curso de Cerâmica (relatório de 1946), a diretora destaca que não havia técnico para as aulas de moldagem e tornearia, que as instalações eram péssimas e os aparelhamentos medíocres – não havia forno, por exemplo - mas que mesmo assim os trabalhos foram executados. Também destaca que “por se tratar de escola de moças, deveria ser suprimida a tornearia com manejo de pé, por ser essa uma operação bastante pesada para as alunas” (Relatórios dos Trabalhos Escolares, 1947:6). Em substituição a esse conhecimento, as alunas poderiam estudar modelagem, já que, para ela “a modelagem e a decoração estão muito mais de acordo com as habilidades e a capacidade feminina e por isso devem constituir quase que exclusivamente a matéria do aprendizado”.(Relatórios dos Trabalhos Escolares, 1944:6).

A terceira crítica relaciona-se à Educação Física que, segundo a diretora, foi relegada ao segundo plano, pois havia dificuldades relacionadas a um local apropriado para realizar as aulas.

Outros aspectos são citados. Em relação à Educação Musical esta se realizava por meio de aulas de Canto Orfeônico, que, segundo o relatório de 1946, levaram as alunas a

exibição na Rádio Excelsior e na Rádio Cruzeiro do Sul, sob a direção do Maestro Miguel Izzo.

As aulas de inglês eram realizadas pelo Serviço de Radiotelefonia. Em 1943, apesar de as alunas terem interesse, segundo a diretora, “o ano terminou com um reduzidíssimo número de alunas”.(Relatórios dos Trabalhos Escolares, 1943:8). As aulas de Educação Religiosa não eram obrigatórias, e o ensino era de religião católica, ocorrendo de acordo com o art. 53 da Lei Orgânica do Ensino Industrial.

1.3.1 - O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO PARA O LAR.

O curso de Educação Doméstica e Dietética para Donas de Casa era o de maior importância para a escola, apesar de, segundo a senhora Laia Pereira Bueno, a Lei Orgânica do Ensino Industrial ter relegado este “a um segundo plano” (RTE, 1946:8). Para ela, os frutos dessa formação eram colhidos junto à família das alunas, pois eram donas de casa capazes. O curso também ajudava as alunas como profissionais, já que elas demonstravam “eficiência junto a refeitórios particulares, hospitais, creches ou colégios, onde tem sido chamadas para prestar serviços”.(RTE, 1946:11). Muitas alunas eram chamadas para ocupar a direção e organização de restaurantes, refeitórios, creches, entre outros locais.

Já nos textos de 1944, a diretora relata que o papel da escola era o de manter “a exata noção do relevante papel que a mulher desempenha em todos os setores da sociedade e a consciência do destacado valor que, de futuro terão, na sociedade, no seio da família, como donas de casa, mães e esposas”.(RTE, 1944:9).

Os relatórios destacam o Curso de Formação de Mestras de Educação Doméstica e Auxiliares em Alimentação, cuja finalidade era “preparar técnicas detentoras de ampla capacidade para enfrentar o problema da melhoria das condições alimentares de nosso meio social”.(RTE, 1944:9). Uma das tarefas das alunas do curso de ‘Auxiliares em Alimentação’ era visitar casas e auxiliar no preparo de rações balanceadas. Segundo o relatório do ano de 1946, o refeitório da escola forneceu entre 150 e 200 refeições por dia, muitas sendo gratuitas, custeadas pela verba de alimentação e caixa escolar. Na própria escola elas ministravam o que aprendiam nas aulas e preparavam refeições para alunas que se encontravam mal alimentadas, conseguindo, segundo alguns relatos, “aumento estrutural e ponderal considerável e uma melhora sensível no estado geral de saúde”.(RTE, 1944:10).

As aulas técnicas referentes à parte de Economia Doméstica de nutrição, de higiene e de puericultura eram realizadas no refeitório, no laboratório, na lavanderia, na engomadeira e no Dispensário de Puericultura, onde as alunas faziam estágio (as atividades consistiam em consultas médicas, pesagens de crianças, raios ultravioletas, palestras educativas, injeções, serviços domiciliares). As alunas faziam estágio também visitando o Hospital Santa Casa, o Instituto de Higiene, fábricas de tecido, fábricas de vitrais e de cerâmicas, a Escola Técnica Getúlio Vargas, o Museu Escola de Filosofia, restaurantes das Escolas de Medicina e Politécnica, entre outros locais.

As crianças matriculadas no dispensário também participavam de concurso de

‘Robustez Infantil’, realizado anualmente, sendo que as cinco primeiras crianças eram premiadas com “mimos e roupinhas” (RTE, 1945:20). E as demais também recebiam roupas confeccionadas na própria escola pelas alunas.

1.3.2 -RESISTÊNCIA ÀS MUDANÇAS PRESCRITAS NA LEI.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial estabelecia, no art. 20, que o período escolar dividia-se em um período letivo de dez meses e um período de férias de dois meses. A carga horária era de 6 horas de aula, com um período semanal de trinta e seis a quarenta e quatro horas. Mas a escola não cumpria o determinado pela lei. Em 1944, a escola reduziu “a 4 horas as aulas das 4^a. Séries e curso de Mestria, a 3 horas, as da 3^a. Série e 2^a. Séries e a 2 horas, as da 1^a. Série.” (RTE, 1944:5). A necessidade de redução justificava-se porque as alunas não dispunham “de tempo para preparar suas lições em casa e nem tampouco repassar as explicações recebidas em aula”.(RTE, 1944:5).

Desde o relatório de 1943 a diretora afirma que o cansaço das alunas, “resultante do número excessivo de aulas, tem também aumentado o número de alunas dependentes de 2^a Época” (RTE, 1943:6). As alunas pediam eliminação, pois: “sentiam-se enfraquecidas como também são dotadas de poucos recursos e não podem privar completamente seus pais do auxílio nos arranjos do lar e na assistência aos seus irmãozinhos menores”.(RTE, 1943:6).

Sobre este tema também faz uma observação no relatório de 1946 com relação aos Cursos de Continuação - cursos noturnos – pois, segundo ela, à noite “é por demais penoso para as moças. (...). Trabalhando o dia todo em fábricas, no comércio, em oficinas e em outras atividades, reclamam do horário 4 vezes por semana, em aulas de 3 horas”.(RTE, 1946:2). A senhora Laia Pereira Bueno destaca que o horário antigo era “mais aceitável: 3 vezes por semana e 3 horas de aulas por vez” (RTE, 1946:2). Também afirma que esta mudança só seria possível se os cursos tivessem duração de 2 ou 3 anos. Sobre o período de Férias enfatiza que não ter mais as férias de inverno comprometia o descanso das alunas.

Segundo relatório de 1946, outro motivo para não respeitar as orientações estipuladas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial devia-se ao número insuficiente de salas - fato que obrigava a diminuir o horário das aulas de determinadas disciplinas durante às séries, como explica a diretora a seguir:

No ano findo de 1946, algumas das aulas gerais por falta absoluta de salas obedeceram a uma distribuição diferente, a saber: desenho – duas para as 1^a. e 2^a. séries; quatro para as 3^a. e 4^a. as e Mestria. Português e Matemática três para as 1^a.s e 2as; duas para as demais. Educação Física duas para cada série. (RTE, 1946:2).

1.3.4 - SOLICITAÇÕES E REIVINDICAÇÕES.

No relatório de 1944, a diretora pleiteia a ampliação do prédio e aumento de quadro

docente e redução do número de aulas, pois, segundo ela, “são sobejamente conhecidos os princípios de higiene que prescrevem descanso e distrações a todos que trabalham ativamente”.(RTE, 1944:6) E reitera em 1945, ao afirmar que naquele ano ainda lutam “com as mesmas causas que impedem a organização racional de um horário”.(RTE, 1945:11).

1.3.4 - INICIATIVA DE GESTÃO DO CORPO DOCENTE/GESTOR E CORPO DISCENTE.

Muitas das atividades realizadas na escola para adequar o currículo às exigências da lei provinham de verbas captadas na própria escola. Anualmente nos livros era registrada a movimentação financeira da escola. As oficinas sempre davam lucro, apesar dos freqüentes aumentos de preços dos materiais utilizados nas oficinas e da recusa dos fornecedores de vender para a escola devido à forma de pagamento, que ficava dependendo do Tesouro e demorava meses para ser saldado. Este fato, segundo a diretora, tornava difícil movimentar as oficinas, pois limitava o número de fornecedores e encarecia a matéria prima. A solução encontrada para dar continuidade às oficinas foi solicitar as freguesas o fornecimento da matéria prima. O lucro das oficinas era utilizado para a manutenção de várias atividades escolares, do prédio escolar e de equipamentos.

1.3.4 - OBRIGATORIEDADE DE PARTICIPAÇÃO DISCENTE.

Outro setor da escola que auxiliava financeiramente a vida escolar era a Associação Feminina Juventude Profissional, filiada à Juventude Brasileira. Toda a escola deveria organizar um Centro Cívico, pois esta era uma determinação do art. 49 da Lei Orgânica do Ensino Industrial. A lei também especificava que esta atividade deveria ser realizada no período semanal de trabalhos escolares e que as alunas menores de 18 anos que faltassem a trinta por cento das comemorações especiais do centro cívico não poderiam prestar exames finais – os de primeira ou de segunda época. Os relatórios descrevem a cada ano as atividades realizadas pelo Centro Cívico como sendo recreativas e beneficentes. Também eram realizados bailes, reuniões lítero-musicais, excursões e piqueniques, além de auxiliar financeiramente as alunas menos favorecidas economicamente, com ajuda para refeições e condução.

As alunas cuidavam da Biblioteca Escolar, organizando aquisições de livros e exemplares para o acervo. Também mantinham uma dentista por sua conta própria para atender as alunas. A escola também participava de comemorações anuais em homenagem ao Dia da Juventude Brasileira e da Semana da Pátria, durante a semana de Práticas Educativas.

1.3.5 - ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E CUIDADOS COM O CORPO.

O setor de Orientação Vocacional foi instituído pelos arts. 50, 51 e 52 da Lei Orgânica

do Ensino Industrial. Sua finalidade era a aplicação de processos pedagógicos adequados que elevassem as qualidades morais dos alunos e auxiliassem a direção escolar na organização e no desenvolvimento de cooperativas, revistas e jornais, clubes ou grêmios. Em 1943 já fazia parte da vida escolar:

De acordo com espírito da lei que instituiu a referida reforma, cada aluno deve ser submetido a uma observação psicológica e verificados as suas aptidões e preferências, ser-lhe-á dado o ofício a que possa emprestar maior rendimento. Assim sendo, não se pode esperar que uma moça possa com a mesma eficiência e a mesma facilidade, exercer uma e outra dessas especialidades que, se a primeira vista se assemelham por serem ambas consideradas “como trabalho de agulha”, têm, todavia, com uma a sua característica para a qual são necessários, certos requisitos, ou melhor, certas condições físico-manuais. (RTE, 1943:7).

Consta no relatório de 1946 que as alunas realizavam um estágio de adaptação antes da escolha do curso e da matrícula final, mas, segundo a diretora, este critério era falho, pois “tem obedecido apenas às notas de aplicação dos determinados estágios, predominando, porém sempre a vontade dos pais, que a impõem, mesmo contrariando a escolha manifestada pela filha.” (RTE, 1946:5). Os cursos de Flores e Chapéus, Cerâmica e Pintura eram considerados pelos pais pouco lucrativos. Por isso a diretora afirma que julgava “indispensável a intervenção do serviço de Psicotécnica na escolha da profissão.” (RTE, 1946:5).

1.3.6 - CRÍTICA A INADEQUAÇÃO CURRICULAR.

No último relatório analisado, de 1948, a diretora alerta a Superintendência do Ensino que os programas escolares já não atendiam às exigências comerciais e industriais, pois os cursos eram os mesmos da época de inauguração da escola. Segundo a diretora, outras profissões surgiram que ofereciam mais vantagens às trabalhadoras. Era necessário então providenciar cursos novos e novas instalações. Sugere os cursos de encadernação artística, decoração de interiores, de artes aplicadas, de tapeçaria, de cultura de beleza física (cabeleireira, pedicura, manicura), tratamento de pele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os relatórios contidos nos livros Relatos de Trabalhos Escolares exemplificam o controle cada vez mais efetivo que os órgãos do Sistema de Ensino Brasileiro irão exercer sobre a escola, com a finalidade de controlar a prática do corpo docente, adequá-la às exigências das leis e às normas estabelecidas para a formação das trabalhadoras. Mas, ao mesmo tempo, o seu conteúdo permite compreender que o corpo docente e gestor da escola também influencia no formato curricular.

O corpo docente e gestor da Escola Industrial Carlos de Campos incorporou os determinantes da lei conforme as possibilidades que tinha e que criou. A ênfase em relação à educação doméstica e o desprestígio em relação às disciplinas de cultura geral como Ciências e, principalmente, a Matemática, demonstram a concepção de formação feminina para o trabalho que direcionou a organização das atividades escolares pelos profissionais da escola, principalmente da diretora. A diminuição do horário escolar para uma carga inferior às seis horas diárias, conforme determinava a lei, também representou outro aspecto referente à concepção de trabalho feminino, já que compreendia a mulher como um ser frágil, que deveria se dedicar a serviços domésticos - uma obrigação que a escola não deveria interferir, já que causava problemas familiares.

Em nenhum momento percebe-se uma crítica ao excesso de trabalho feminino ou mesmo a essa formação escolar que colaborou para estabelecer a aceitabilidade da dupla jornada de trabalho feminino: no trabalho formal e no ambiente familiar.

Mas estas reflexões só foram possíveis de serem realizadas porque o objeto em estudo deste trabalho foi o currículo escolar, porta de entrada para a compreensão dos fenômenos educativos e “ordenador do que se faz nas escolas” (SAMPAIO, 2004:21). A forma de organização das práticas escolares, após a Lei Orgânica do Ensino Industrial, expressou-se em diversas instâncias da vida escolar. Para poder compreendê-las foi importante perceber que:

As atividades escolares orientam-se por diferentes parâmetros e expressam múltiplas determinações; é na interação complexa desses fatores que se pode compreender o currículo como elemento ao mesmo tempo estruturador da prática e determinado por ela. O currículo em ação expressa-se em situações de ensino, atividades e tarefas que, examinadas na relação com a organização da escola, podem desvelar o processo de aprendizagem e o conteúdo curricular – sua seleção, organização e avaliação. (SAMPAIO:2004,43).

O tipo de documento analisado exemplifica a “série de áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido”. (GOODSON, 1995:22). Mas, analisar documentos escolares exige saber que “auscultar a prática por meio de documentos que se supõe conter vestígios dela pode revelar apenas parte de suas dimensões e parte do currículo que se elabora e efetiva nas escolas”. (SAMPAIO, 2004: 43). Assim sendo, este estudo teve a finalidade de apresentar o conteúdo desses documentos, não com a intenção de tecer afirmativas incontestáveis sobre a vida escolar naqueles anos, mas de revelar que a elaboração do currículo nas instâncias legais não significa sua aplicabilidade direta na vida escolar, uma vez que, na dinâmica cotidiana da escola as formalidades postas no currículo prescrito não são executáveis sem defrontar-se com uma diversidade de movimentos favoráveis e contrários – movimentos realizados em grande parte pelo corpo docente e gestor da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.073 de 30 de Janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br>. Acesso em: 15 de janeiro de 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Sueli Teresa de. Uma Colméia Gigantesca: escola profissional feminina de São Paulo-1910/20/30. 210 f. Dissertação (mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José C., NASCIMENTO, Maria Isabel M. (orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAMPAIO, Maria Mercês F. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2ª. Ed. – São Paulo: Iglu, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Escola Técnica Estadual Carlos de Campos. Centro de Memória. Livro Relatório dos Trabalhos Escolares (RTE) – 1943, 1944 e 1945. São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Escola Técnica Estadual Carlos de Campos. Centro de Memória. Livro Relatório dos Trabalhos Escolares (RTE) – anos: 1946, 1947 e 1948. São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DO CURSO APERFEIÇOAMENTO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (1953-1976)

BARROS, Helena Faria de (UNOESTE); FERRI, Lúcia Maria Gomes Correa (UNOESTE); GERBASI, Luciana Barbosa (UNICAMP – Campinas); CARDOSO, Sônia Maria Vicente (UNOESTE); SCHEIDE, Tereza de Jesus Ferreira (UNOESTE)

A pesquisa aqui relatada pertence à Linha 2 – Contexto Escolar e Trabalho Docente, do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente – SP e está vinculada ao Grupo de Pesquisa Centro de Memória Educacional de Presidente Prudente da mesma instituição.

O trabalho teve como objetivo analisar a criação, a estrutura e o funcionamento do antigo Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação “Fernando Costa” de Presidente Prudente e sua importância na formação dos professores durante as décadas de 50, 60 e meados da década de 70.

O estudo do levantamento histórico desse curso permitiu-nos perceber a ênfase dada à Prática de Ensino, a relação teoria e prática, que fez do Curso vanguarda no preparo do docente. No curso primário Anexo, as inovações metodológicas que aí se vivenciava e as discussões após as aulas dadas pelos alunos-mestres indicavam a preocupação que se tinha com o “por que fazer” e “para que fazer” além do “como fazer” na ação docente.

O CONTEXTO HISTÓRICO

Os Institutos de Educação no Estado de São Paulo: origem e criação

Labegalini (2002) num levantamento histórico dos Institutos de Educação do país, localiza como experiências pioneiras o Instituto de Educação do Distrito Federal (então Rio de Janeiro) e a Escola Caetano de Campos em São Paulo. Diz a autora que para isso, Anísio Teixeira pôs em prática no Rio de Janeiro, as idéias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fortalecendo o ideal de uma nova cultura profissional e científica do mestre. Em 1932, ainda durante a sua gestão como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935) é que foi criado o primeiro Instituto de Educação do Distrito Federal, o primeiro do país.

Continuando na descrição histórica Labegalini (2002) diz que Lourenço Filho foi Diretor desse Instituto de Educação no período de 1932 a 1937 e escreveu a respeito de sua estrutura e funcionamento bem como das disciplinas nele ministradas, em um artigo sobre a formação do professorado primário, em 1937. Sobre este Instituto afirma que:

“[...] desaparecia a tradicional escola de preparação do magistério, transformada, como foi, numa organização inteiramente nova, tanto na forma quanto no espírito”. Nesta nova Escola de Professores, ministrou-se “ensino profissional pedagógico” com “bases inteiramente novas” (LOURENÇO FILHO, 1955, p.47)

A Escola Normal da Praça da República, localizada na capital paulista foi transformada no primeiro Instituto de Educação (IE) e, pelo Decreto nº 6.019, de 10 de agosto de 1933, foi determinado que passasse a se denominar “Instituto de Educação Caetano de Campos”, com os mesmos fins e estrutura definidos pelo Código de Educação do Estado de São Paulo (1934).

O referido Código dava ao IE uma organização própria, diferente da organização das demais Escolas Normais do Estado de São Paulo. Essa diferenciação referia-se à essas escolas e aos cursos oferecidos na Escola de Professores: as Escolas Normais do Estado de São Paulo compreendiam apenas um curso de formação profissional do professor (de dois anos), um curso secundário - fundamental (de cinco anos), e um curso primário, de quatro anos.

O Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (1935-1936) traz o relatório de Fernando de Azevedo:

[...] Essa reforma de ensino normal, sem dúvida a mais radical e de maior alcance empreendida até hoje, no Brasil, consistiu em destacar o curso de formação profissional do curso gymnasial ou propedêutico, pondo a base daquele a escola secundária. Até então as Escolas Normais do Estado, como aliás as do país, eram instituições escolares de nível primário ou secundário, que não passavam de cursos gymnasiais incompletos, com uma ligeira coloração profissional que lhe davam as materiais de psicologia, pedagogia e didática. Estabelecida a distinção essencial entre os dois cursos, em todas as Escolas Normais do Estado foi criado o curso gymnasial fundamental de cinco anos, de acordo com a lei federal que regula a matéria, e sobreposto aos estudos secundários o curso de formação profissional, de dois anos.

As Escolas Normais organizadas como estavam, segundo a sua velha estrutura tradicional, não serviam nem ao fim de dar uma cultura propedutic e geral (função da escola secundária) nem ao objectivo da preparação técnica e profissional do professor primário (ANNUÁRIO, 1936, p.336-337).

No artigo 629, do Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, estavam definidos os fins do Instituto de Educação:

- a) formar professores primários e secundários e diretores e inspetores de escolas;
- b) manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação para os membros do magistério;
- c) ministrar ensino primário e secundário a alunos de ambos os sexos, em estabelecimentos que permitam a observação, a experimentação e a prática de ensino, por parte dos candidatos ao professorado;

No artigo 630, ficaram definidos as escolas e anexos:

- a) Escola de Professores b) Escola Secundária c) Escola Primária d) Jardim da Infância e) Biblioteca. (LABEGALINI, A, B, 1995).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, estimulou a criação dos Institutos de Educação (IEs). Porém, foi na década de 1960 que se criou maior número de IEs no Estado de São Paulo.

A expansão dos IEs do Estado de São Paulo ocorreu por meio da transformação, em institutos de educação, de “Escolas Normais”, “Colégios Estaduais e Escolas Normais” ou, ainda, “Ginásios Estaduais e Escolas Normais”. Os últimos IEs criados no Estado de São Paulo datam de 1967 e todos eles deixaram de sê-lo por determinação da Lei CFE nº 5.692/71; porém, apesar de essa lei ser de 1971, a denominação “instituto de educação” persistiu até 1975. Em 20 de janeiro de 1976 foi promulgado o Decreto Estadual nº 7.510, que reorganizou a Secretaria de Estado de Educação, transformando todas as escolas públicas, inclusive IEs estaduais, em Escola Estadual de 2º grau, ou ainda em Escola Estadual 1º e 2º graus

O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “FERNANDO COSTA” DE PRESIDENTE PRUDENTE

O Instituto de Educação “Fernando Costa” foi criado pelo Governador Lucas Nogueira Garcez em 20/10/1953, pela Lei nº 2.337. Foi instalado em março de 1954, com Cursos de Aperfeiçoamento e de Administradores Escolares e mais tarde em 1957, foi criado o curso de Especialização em Pré-Escola.

Em 1976, por força da Legislação de Redistribuição da Rede Física passou a denominar Escola Estadual de 2º Grau. Com a Lei CFE nº 5.692/71 esse Instituto e todos os outros do Estado de São Paulo foram transformados em Escola de 2º Grau Profissionalizante.

O IE passou a centralizar quase toda a vida educacional e cultural da cidade e região, transformando-se numa das maiores instituições educacionais do Estado, com número expressivo de alunos.

OS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

O Curso de Aperfeiçoamento de Professores funcionou em Presidente Prudente no Instituto de Educação “Fernando Costa” desde sua criação em 20/10/53 até 20/01/76 quando foi extinto juntamente com todos os Institutos de Educação do Estado de São Paulo.

Na década de 50 os cursos pós-graduados que existiam compreendiam os cursos de Aperfeiçoamento, de Administração e de Especialização e eram oferecidos aos portadores de diploma do Curso Normal.

O Curso de Aperfeiçoamento tinha “[...] cunho eminentemente prático e para que isso se caracterizasse os alunos deveriam realizar estágios obrigatórios na Escola Primária e Jardim da Infância da Capital; no Serviço de Saúde Escolar; no Centro de Pesquisas e Psicologia Aplicada; em Instituições Escolares e de Orientação Educacional”. (SÃO PAULO, 1947 p.201)

As aulas do Curso de Aperfeiçoamento, do Curso de Administradores Escolares e dos Cursos de Especialização eram ministradas pelos catedráticos do Curso de Formação de Professores Primários.

A Lei estadual nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957, indicava o currículo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Pré-Primária e do Curso de Administração Escolar, dos IEs que foram sendo criados a partir de 1951.

Enquanto existiram os cursos de Aperfeiçoamento, Administração Escolar e Pré-Escola, os professores e diretores que por eles passavam eram bem qualificados, fato aceito e reconhecido pela população da cidade e pelos próprios professores de um modo geral.

“Esses cursos de especialização e habilitação, que, como determina a lei, só poderiam funcionar nos Institutos de Educação, seriam ministrados a fim de especializar professores para educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar, direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística e avaliação escolar.” (ROMANELLI, 1993, p.164).

Assim, o IE “Fernando Costa”, tinha na época em que funcionou, os cursos: Primário, Ginásial, Colegial e Clássico e o Científico, o Curso Normal, o Curso de Aperfeiçoamento, Especialização em Pré-primário e Administradores Escolares. Era quase uma Universidade, com muitos cursos e um grande número de alunos.

Curso Primário Anexo do I. E. “Fernando Costa”.

O curso primário anexo ao “Fernando Costa”, foi criado juntamente com a Escola Normal Municipal em 20/03/45. Para a Direção de ambos foi indicada a professora Lígia Pinheiro Arraes e os alunos foram cedidos pelo grupo escola “Adolpho Arruda Mello”.

Em 1946, houve desdobramento na direção, ficando Lígia para a Escola Normal e a professora Leonor Adelaide Cardoso Moutinho para o primário anexo.

Em 1947, a Escola Normal passou a ser Escola Normal Estadual “Dr. Fernando Costa”, e a sua direção passou a ser exercida pelos Diretores do Secundário. A Direção do Primário esteve com D. Adélia Rocha e depois ficava, por tempo determinado (geralmente 1 ano), com os professores efetivos de educação. Assim se sucederam Cibele Ferreira Bueno, Ulisses Lombardi e Lina Prestes César Doll.

Em 1950, foi indicada a professora Eluiza de Rezende Rodrigues, que ficou por pouco tempo sendo substituída novamente pelos professores de educação e a primeira a assumir foi Lina Prestes César Doll.

Em 1956, assumiu a direção do anexo Eluiza de Rezende Rodrigues que permaneceu no cargo até a extinção do estabelecimento de ensino, em fins de 1955, com a

redistribuição da rede física das escolas estaduais quando do início da implantação da Lei CFE 5.692/71.

O Curso de Aperfeiçoamento do IE “Fernando Costa” sob a ótica de ex-aluna e de professores

Depoimento de uma ex - aluna :

A respeito do curso de aperfeiçoamento conta-nos a entrevistada que no começo eram 03 anos de magistério (Normal) e o Curso de Aperfeiçoamento do curso Normal tinha a duração de 01 ano. Quem fazia o Curso de Aperfeiçoamento obtinha 100 pontos em Concurso de ingresso de remoção de Magistério primário.

A entrevistada relata que foi um curso importante em fundamentos teóricos, pois formou os professores para trabalharem com as crianças e esses tinham muitos conhecimentos psicológicos, sendo que não prosseguiam na matéria enquanto as crianças não aprendiam. Não apressavam a criança, trabalhava-se muito do concreto para o abstrato.

Relata que o IE “Fernando Costa” possuía o Curso Primário Anexo, onde os alunos davam aulas semanalmente.

Depoimento - Professora 1

Esta professora entrevistada foi docente da disciplina Educação Artística e era regente da Banda rítmica daquela Instituição, conta que a banda era composta por mais de 400 moças da Escola Normal e que o IE Fernando Costa era um bom ginásio que existia na época, assim como a sua Banda rítmica.

A Professora compôs o Hino de 80 anos de Presidente Prudente em 1997.

Depoimento - Professora 2

Conforme depoimento desta professora (uma das autoras desta pesquisa) os alunos do curso de aperfeiçoamento eram os que tinham concluído o curso normal. Para ingressar no curso tinha exame de seleção e a turma, que era uma só, tinha no máximo 30 alunos.

A procura pelo curso se tornou grande. Ele se expandiu de modo que em 1964 havia várias turmas, de manhã, de tarde e à noite.

A entrevistada deixou de trabalhar no curso em 1964 quando prestou concurso para lecionar na UNESP de Presidente Prudente.

Esta professora lecionou Prática de Ensino que permitia um contato intenso com o Curso Primário Anexo, Metodologia da Matemática, Metodologia de Língua Portuguesa e Metodologia de Estudos Sociais e Ciências. A sua colega, professora Magda da Silva Puccini lecionava Psicologia.

A Coordenação Pedagógica do Curso Primário Anexo também ficou com a professora entrevistada. Havia bom entrosamento entre o curso de Aperfeiçoamento e as professoras do primário. Havia “planejamento de unidades” todos os meses com os professores

das diferentes séries. Tal fato imprimiria dinamismo, vivacidade, criatividade às aulas que eram observadas pelos alunos do aperfeiçoamento que também participavam ministrando aulas.

Outra atividade importante realizada em conjunto Aperfeiçoamento e Curso Primário Anexo foi a de Inovação na Alfabetização com o uso de cartilhas analíticas.

Estudos, elaboração de material e emprego delas na sala de aula foi algo inovador até mesmo na cidade. As cartilhas que passaram a ser utilizadas foram: Onde está o patinho? O presente e Upa Cavalinho.

Uma resistência inicial dos professores foi superada pelos sucessos que os alunos apresentavam ao redigir e ler.

Registro de depoimento feito para comemorar os 40 anos do Instituto de Educação “Fernando Costa”.

O pedido feito, de escrever algo sobre o curso primário anexo a escola normal “Fernando Costa” obrigou-nos, a Heloísa e eu, a uma grande síntese.

Pensamos, refletimos e fomos levadas a grande interrogação. - Valeu a pena? Sentimos que chegamos a formular uma síntese, em que, tendo-se tomado distância do acontecido, tem-se a visão mais ampla e completa do fato e do contexto, uma visão que abarca de relance, o “porque” e o “para que” dos fatos e ameniza a interferência dos preconceitos e do elo afetivo.

Nesta síntese, restou para nós, que o Anexo foi realmente um laboratório de vida, de relações humanas, de educação, de ensino, para todos os que lá trabalhamos. No dizer de Eluiza “Foi bom demais por isso acabou”.

Recém licenciada pelo PUC em Pedagogia e efetivada como Professor de Educação, vim para o I. E. em 1956. Estava na direção do Curso Primário Eluiza Rezende Rodrigues e, neste mesmo ano, chegaram por remoção Magda Silva Puccini e Lina Prestes César Doll, também professores de Educação. Aí começou o nosso envolvimento com o Anexo que já há alguns anos, funcionava.

Constituíamos uma equipe que surgiu espontaneamente em função das aulas que revezávamos (Psicologia, Prática de Ensino Metodologias) e do trabalho que era solicitado. Uma dificuldade do Professor em ensinar a distinguir unidade de dezena, um aluno se apresentava apático, outro agressivo, um professor que contava com alunos de ritmos diferentes de aprendizagem e que por isso não conseguia levar a contento o programa, alunos que demonstravam dificuldade de compreensão na leitura e em problemas, alunos que bombardeavam os professores com perguntas como “por que chove em gotas” ?, indisciplina em classe, etc. levou-nos de uma interferência fortuita a uma ação organizada a orientação ao Curso Primário Anexo.

A equipe inicial foi enriquecida com a visão da realidade da Zélia D’Arce Pinheiro, então professora de Biologia Educacional e através dela contávamos com o auxílio do seu pai Dr. Cupertino que muitas vezes nos disse quando todos os recursos já haviam sido tentados e queríamos desanimar - “Não mandem embora essa criança, pois o cuidado, o zelo e o esforço de superação de que precisa só vai encontrar nesta escola com vocês”,

Planejávamos, mensalmente, Unidades Didáticas com os professores, na tentativa

de oferecer atividades integradas de ensino. Não aceitávamos que os alunos tivessem informações isoladas, e que o novo compusesse um quadro coerente com o já conhecido. Não aceitávamos informações desarticuladas de modo a não constituir fontes de referências e a não poder ser transferidas para a vida prática. Tentávamos que as crianças extraíssem, elas próprias, informações das vivências que tivessem e daí a preocupação em oferecer variedade de atividades criteriosamente selecionadas.

As matérias eram apresentadas à criança de forma unitária como “saber”, como cultura criada por um povo e não como algo a ser memorizado. Não deveriam elas constituir palavras vazias, mas carregadas de significados e valores para as crianças. Ocorrem-me, agora, alguns temas centralizadores de assuntos estudados nas Unidades Didáticas.

- Empunharam achas e empurraram quilhas Vergando a vertical de Tordesilhas.
(Guilherme de Almeida).

- Olha que o céu, que mar, que rios e que florestas ...

- Eu quero, eu posso.

- Tiradentes, herói ou traidor?

Dois momentos eram valorizados na Unidade Didática - seu início desencadeador (iniciação) e seu término síntese (culminância). As vezes nos perguntávamos, os três professores de Educação, se não estávamos dando orientação pedagógica indevida aos professores. Perguntávamo-nos se não estávamos fazendo por elas. Gostaríamos que se tornassem independentes quanto a sua classe e seu ensino. Mas continuávamos a planejar juntos. Percebíamos que não era dependência mas necessidade de trocar experiências de trocar idéias, exemplos, que nos aproximava deles. Assim fomos nos tornando úteis ao trabalho docente e não éramos corpo estranho no estabelecimento. Trabalhavam colaborativos com os professores.

Quem mais ganhava com a troca éramos nós e a dizer por mim, pude aos poucos ir completando a minha formação, de curso modo o embasamento teórico de Educação que possuía foi se fundindo numa prática pedagógica. Tudo o que estudei e que fiz no curso Primário levou-me a ver a prática e a teoria como processos dialéticos e complementares onde uma não acontece sem a outra e uma conduz a outra.

- “A teoria, na prática é outra” ou “isso é teoria”. Para nós não valia.

Na 1ª série, dedicávamos grande atenção à alfabetização. O emprego de cartilhas de método analítico global (“O livro de Lili” - “Sarita e seus Amiguinhos”) e cartilhas semi-analíticas (“Upa, cavalinho”; “O Presente”; “Onde está o patinho”, “Meninos Travessos” Siga Aprendendo e outras) foram lá experimentadas. Sobre carregávamo-nos com a confecção de material pedagógico, com atendimento a professores e normalistas com a busca de exercícios enriquecidas e com a elaboração de provas. Mas sentíamos-nos gratificadas com os resultados percebidos como; a facilidade pelos alunos de expressão, construções gramaticais visíveis, pela leitura, curiosidade generalizada, diminuição dos erros de ortografia, compreensão na leitura, etc.

Na matemática, tínhamos por certo que a criança só aprende vendo, tocando, mas uma aprendizagem que não ultrapasse esse nível pelo presente é pseudo-aprendizagem. Qualquer noção matemática a ser adquirida era iniciada num plano intuitivo e aí a variedade de objetos a

serem manipulados deveria ser a era suficiente Para a compreensão. Do objeto concreto o passo seguinte a utilização de desenhos. Desenhos da própria criança, carimbos eram auxiliares indispensáveis. A partir daí espontânea e naturalmente, a ênfase era dada a todo o simbolismo matemático. Na adição, subtração, multiplicação, divisão ou outro conceito matemático qualquer, a ação neles subentendida é que era trabalhada. A preocupação era com as “transformações” e não com os “estados”.

Em História do Brasil, o objetivo era que a criança formasse a idéia de cronologia de seqüência, além da preocupação em compreender o presente. Nomes e datas eram supérfluos. A análise de causas e conseqüências dos fatos históricos era feita. O importante era buscar o passado para compreender o presente.

Em Geografia do Brasil, a compreensão do meio ambiente próximo, por falar mais à criança, era o ponto de partida do estudo. O Governo da cidade, os meios de comunicação e abastecimento, a vida econômica, o lazer, a religião os transportes, costumes, festas e tradições das cidades eram vistos principalmente através de visitas e entrevistas.

“Se eu fosse Prefeito” ou “Prefeito por um dia” eram atividades rotineiras na escola, quando se vivia também o problema de candidatura e de eleição. Lembro o quanto às crianças gostavam de ir ao correio e principalmente verificar como se passava um telegrama. Lembro-me que, entrevistando os auxiliares da comunidade, um coveiro marcou aquele grupo de meninos que ouviram - Faço esse serviço porque não estudei. Não gosto dele, mas é o que eu sei fazer. É a forma que tenho de ajudar os outros. Imaginou se ninguém fizesse esse trabalho?

Nas séries mais adiantadas, a Geografia era estudada com o auxílio de confecção de mapas e modelos em massa, pesquisas, leituras, entrevistas com professores do Ginásio, entrevistas com os pais. Visávamos a que compreendessem que a Geografia é o estudo de relações que o homem estabelece com o ambiente físico, econômico, social, com a produção, etc. Iam escolher uma Região Brasileira para estudar. Os pais nascidos em diversas regiões foram às classes dizer ou mostrar algo de seu local de origem.

(Helena Faria de Barros e Eluiza de Rezende Rodrigues - O Imparcial – abril - 1981).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu:

Registrar a história do Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Instituto de Educação de Presidente Prudente e algumas práticas pedagógicas consideradas inovadoras (alfabetização) na época.

Ouvir professores e alunos envolvidos com o Curso de Aperfeiçoamento que no relato oral puderam expressar opinião sobre como viveram essa inovação de iniciativa da Secretaria da Educação do Estado, na época.

Avaliar um modelo de formação inicial de professores que punha ênfase na prática

pedagógica que consistia no elo de ligação com todas as outras disciplinas no curso.

Analisar uma inovação pedagógica em alfabetização que constituiu progresso na época: o uso de cartilhas globais, analíticas em substituição à alfabetização mecânica de então, que enfatizava a codificação e decodificação dos sinais gráficos e não a compreensão do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANNUÁRIO do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1936). Secretaria da Educação e da Saúde Pública. São Paulo: Tip Siqueira, 1936 (p.336 e 337).

ANUÁRIO Estatístico do Estado de São Paulo (1971). Secretaria da Economia e Planejamento, Departamento de Estatística. São Paulo: (s.n.), 1972.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1971.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. *A concretização de uma política educacional para a formação de professores alfabetizadores: os Institutos de Educação do Estado de São Paulo*. In: Igualdade e diversidade na educação. Programas e Resumos de painéis e posters do XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 2002, p.128.

_____. *Criação e expansão dos Institutos de Educação no Estado de São Paulo (1933-1967)*. In: CD-ROM do V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – ANPED. Águas de Lindóia, nov. 2002.

_____. *Considerações sobre a formação de alfabetizadores do Estado de São Paulo – 1933 – 1975*. In: CD-ROM do V Simpósio em Filosofia, Ciência, Trabalho e Conhecimento: desafios e responsabilidade da ciência, Marília, jun. de 2003.

_____. *A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933 a 1975)*. Tese de doutorado, Marília: UNESP, Faculdade de Educação, 1995.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Rui Lourenço Filho. (org) Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001 (Coleção Lourenço Filho, v.4), p.34.

_____. *A formação do professorado primário*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23 (57), p.42-51, jan/mar. 1955, p.47.

SÃO PAULO. Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, *Código de Educação do Estado de São Paulo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1934 (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo (1933, 1971).

_____. Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto nº 17.211, de 13 de maio de 1947. São Paulo: LEX (LEX – Coletânea de Legislação) p. 139-141.

_____. Decreto nº 5.846, de 21 de fevereiro de 1933. Regula a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o “Instituto de Educação Caetano de Campos” em Instituto de Educação, em nível universitário, reorganizando as escolas normais oficiais do Estado e estabelecendo providências para o ajustamento das escolas normais livres à nova organização. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1933 (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

História da formação docente no Brasil

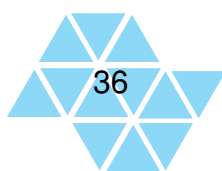
_____. Decreto-lei nº 16.987, de 28 de fevereiro de 1947. Dispõe sobre provimento por concurso especial de cadeiras do Instituto de Educação “Caetano de Campos” e dá outras providências. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1947 (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. -Lei nº 2.337, de 20 de outubro de 1953, Criação pelo Governador Lucas Nogueira Garcez do Instituto de Educação “Fernando Costa” de Presidente Prudente. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1953 (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

_____. Lei nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957, i Currículo do Curso de Aperfeiçoamento em educação pré-primária e do Curso de Administração escolar. Imprensa Oficial do Estado, 1957. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

JORNAL “O IMPARCIAL” Presidente Prudente: *Suplemento Comemorativo*, 26/abril/1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil:1930-1973*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XIX: PROPOSTAS APRESENTADAS POR DE ABÍLIO CÉSAR BORGES DURANTE O CONGRESSO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL DE BUENOS AYRES

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus (UNICAMP-HISTEDBR-PQI-UESB)

Nesse estudo analiso algumas das contribuições, de Abílio César Borges, sobre a educação, apresentadas e discutidas durante o Congresso Pedagógico Internacional realizado em Buenos Ayres no ano de 1882.

Esse trabalho é resultado das pesquisas que venho realizando, no curso de doutorado, sobre a História da Educação Infantil na Bahia durante o Império. É importante destacar que o interesse em pesquisar a história da educação infantil no Império justifica-se por ser um período de pouca produção na área da história da educação assim como o tema da infância

Ao fazer uma pesquisa histórica devemos ter consciência de que o objetivo da história é encontrar dados que expressem informações do período estudado em diferentes aspectos: político, econômico e social.

Resgatar esse passado significa, primeiramente, dar voz aos documentos históricos, perquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas. (Del Priore, 2000, p. 15)

Nesse sentido é importante o foco em diversos documentos que venham trazer informações sobre o tema específico bem como do contexto político, econômico, social do período pesquisado. Segundo Del Priore (2000, p. 8) “[...] o saudável exercício de ‘olhar para traz’ irá ajudar a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade”. E, não devemos esquecer que

[...] As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida. (LOMBARDI, 2004, p. 155)

Partindo dessa premissa é que, além dos documentos escolares e legislativos, tenho buscado na coleta dos dados analisar os relatórios dos presidentes da província, relatório da segurança pública, jornais e revistas da época, e nesse trabalho destaco a dissertação lida por Abílio César Borges durante Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Ayres realizado em

2 de maio de 1882. Segundo Abílio o congresso foi o “primeiro que na América do Sul se reúne para tratar do assunto de maior alcance nas sociedades modernas.” (BORGES, 1882, p.5)¹

QUEM FOI ABÍLIO CÉSAR BORGES

Abílio César Borges nasceu a 9 de setembro de 1824, na Vila do Rio de Contas, antiga província da Bahia “quando ainda ecoavam nos alcântis do sertão, os bravos derradeiros da guerra da liberdade.” (ALVES, 1936, p. 6)²

Estudou as primeiras letras, assim como latim, francês e filosofia na Vila de Minas de Rio de Contas e em 1838 foi para Salvador, matriculou-se no Colégio Conceição dirigido pelo Padre Mestre José J. Mendes de Moura Alves.

Em 1841, quando completaria 17 anos de idade, foi convidado, pelo antigo diretor do colégio, a assumir a regência das aulas dos seus ex-colegas, “o que realizou o estudante de medicina, durante cinco anos” (ALVES, 1936, p. 6). No ano de 1846, foi morar na corte para concluir o curso médio.

Acumulando as funções de professor e de aluno quando de propagandista das boas letras, fundou, em 1845, com alguns companheiros, o Instituto Literário da Bahia, do qual chegou a ser presidente, ao tempo em que chefiava a redação do seu órgão, o “Crepúsculo”. (ALVES, 1936, p. 6)

Abílio foi clínico, foi cirurgião tendo uma atuação de destaque na zona do rio São Francisco. Cooperou na fundação do hospital de caridade que primeiro se criou no interior da província e do qual foi cirurgião honorário. É importante destacar que ele “não se limitou a proteção da saúde física dos aventureiros sertanejos: manteve na Vila da Barra uma escola benfazeja e lá seu nome é ainda pronunciado com acentos, legenda entre os anciões.” (ALVES, 1936, p. 6)

Destaca-se a sua atuação como Diretor Geral dos Estudos durante o ano de 1856, no governo do comendador Álvaro Tibério Morcovo Lima e, no ano de 1857 no governo de Cansação de Simibu.

Diretor do famoso Ginásio Baiano. Depois mudou-se para Barbacena, Minas Gerais, onde fundou o Colégio Abílio e, em 1881, por decreto de 30 de julho, recebeu a dignidade de Barão de Macaúbas.

Em sua análise sobre o processo de construção da educação brasileira no século XIX e meados do século XX Isaias Alves destaca o Brasil como um país de autodidatas e a luta de alguns na construção de escolas:

Somos um país de autodidatas que se afururam por formar a própria escola, e nessa construção gasta metade das energias que deviam servir ao bem da sociedade. Raros vingam os alcântis, muitos deságuam na esterilidade farfalhante do verbalismo; alguns dessedentam nas enseadas bonançosas da ciência. Este adornam a alma, engrandece

o espírito. Não vêem porém o panorama complexo das atividades científicas, por que as árvores não deixam ver a floresta. Raríssimos enrijam a vontade, alargando o espírito e servindo ao bem comum. (ALVES, 1936, p. 15)

E continua destacando Abílio César Borges como uma “nobre exceção” e como o mesmo foi incompreendido por seus contemporâneos:

É o exemplo de Abílio César Borges. Homem síntese de geração, homem força da natureza, ele representa uma energia que se perdeu pela metade, agindo isolado na sociedade que não lhe compreendeu as intenções porque não estava preparada para realizar seus ideais alevantados. (ALVES, 1936, p. 16)

CONTRIBUIÇÕES DE ABÍLIO CÉSAR BORGES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES APRESENTADAS POR DE ABÍLIO CÉSAR BORGES DURANTE O CONGRESSO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL DE BUENOS AYRES.

Ao ler os escritos sobre Abílio fica evidente a sua preocupação com a formação do professor como um fator indispensável para se atingir uma melhor qualidade da educação. Na dissertação lida no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Ayres ele demonstra de forma enfática essa preocupação ao chamar a atenção dos congressistas por ninguém ter versado, anteriormente, sobre um assunto de grande relevância para a educação mundial. Nesse sentido elabora a seguinte questão:

A que resultados chegariam as nações, senhores, si depois de achados os melhores caminhos para educar e instruir a infancia, depois de formulados programmas sabios e praticos das matérias que devem ser professadas nas escolas, se entregassem as mesmas escolas a homens incompetentes, sem conhecimento dos methodos e materias dos programmas, nem vocação e portanto sem amor para o ensino? (BORGES, 1881, p. 9)

E faz a seguinte observação:

Fundai, senhores, quantas escolas quiserdes; pondo mesmo uma á porta de cada família; fomulai para ellas os mais sábios programas; dotai-as de casas apropriadas e dos mais aperfeiçoados e completos materiais e instrumentos de ensino; mas entregai sua direcção a homens sem competência e sem vocação, e pouco aproveitados, sinão perdidos, serão os sacrificios feitos, porque não medrará o ensino do povo, ou será prejudicado. Causa é, senhores, universalmente incontroversa – que sem bons mestres, não pode haver boas escolas, não pode haver bom ensino. (BORGES, 1882, p.6)

Devemos considerar que a preocupação com a formação dos professores não

era exclusividade do Brasil, mas sim um problema mundial, como foi constatado pelo próprio Abílio nas visitas feitas a diferentes países da Europa:

Estive, senhores, por vezes nos mais adiantados países da Europa; nelles visitei detidamente as escolas, tanto urbanas como rurais; em todos relatei-me com os homens mais eminentes e mais adiantados em materias de ensino; e não encontrei um só que não lamentasse o atraso da instrução popular, atraso que attribuíam todos á falta de bons mestres para as escolas primárias. (BORGES, 1882, p. 6-7)

PROBLEMA OBSERVADO TAMBÉM NAS AMÉRICAS:

Nos estados Unidos da America do Norte, tão invocados, e com razão, quando se trata de melhoramentos do ensino popular, tambem é geral a queixa da falta de bons mestres de escola.

[...] e os ilustrados e dignos representantes dos outros Estados americanos neste Congresso, ahi estão nos dizendo que neles não vão mais felizes as cousas do ensino publico. (BORGES, 1882, p.7)

Segundo Saviani (2006, p. 18) as principais críticas feitas por diferentes instancias do poder público acerca da educação brasileira na primeira metade do século XIX são: “insuficiência quantitativa, falta de preparo, [...], parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino [...]”.

As discussões sobre a formação de professores estavam intimamente ligadas ao problema da difusão e expansão do ensino de primeiras letras no Brasil Imperial.

Assim, na tentativa de “resolver” o problema da qualificação dos professores, Abílio compreendia que não bastava investir em melhores salários, investimento em mobiliário e material didático. Acreditava-se que a profissão de professor era um dom especial que alguns educadores possuíam e que era necessário proporcionar meios para que esse dom fosse descoberto e, assim como uma jóia, ser facetado e polido para que tivesse brilho.

Os legítimos, os verdadeiros mestres, não os podem fazer os laboratórios sociais, ainda os mais aperfeiçoados; - existem feitos: só a natureza os cria.

Não ha thesouros, não ha vantagens, não ha garantias de presente e de futuro, não ha honras, não ha nada, senhores que possa fazer um bom mestre do individuo, que não nasceu para sel-o.

A vocação educativa, todos o reconhecem, não é uma cousa que se possa adquirir ou comprar com dinheiro: - é o que se chama – um dom.

O que, pois, devem fazer os Estados, si querem devéras educar e instruir os povos, é buscar as vocações, descobri-las, despertá-las mesmo, favorecendo-as e honrando-as por todos os modos possíveis. (BORGES, 1882, p.7-8)

Enfatizava a importância dos bons mestres para a educação da infância e como estes são raros e difíceis de serem encontrados. “Os bons mestres da infância, mais raros são ainda que os diamantes e as perolas; muito mais preciosos, e muito mais difíceis de encontrar, porque existem nas entranhas confusas, revoltas, insondáveis da sociedade.” (BORGES, 1882, p.8)

Mas, Abílio acreditava que a escola normal³, especialmente na modalidade de internato, era o lugar por excelência para se encontrar e educar os verdadeiros mestres, aqueles que realmente tinham a vocação, o dom para educar a infância.

Só nas escolas normaes: e em particular – escolas normaes internatos.

As escolas normaes internatos são, a meu ver, o crisol, a fina pedra de toque das vocações para o magisterio.

E’ nas escolas normaes internatos que se afirmará o dom de ensinar á infancia, ou em que, se desilludindo os que suppunham possuil-o, abandonam em boa hora uma carreira para a qual os não destinára a natureza. (BORGES, 1882, p. 8)

As Escolas Normais desempenhou um papel importante na formação de professores a partir de meados do século XIX e, como destaca Xavier (1994, p. 85),

Para aquelas elites conservadoras, preocupadas com o controle ideológico da instrução popular, as Escolas Normais, inspiradas no modelo criado no Município da corte, resolveriam o problema da uniformização do ensino elementar, através da formação homogênea dos candidatos aos concursos para o magistério público.

Abílio compreendia que o melhor mestre é aquele que mais conhece a arte de ensinar, que mais moralidade e mais vocação tem. Isaias Alves destaca que o interesse de Abílio pelo melhoramento nas condições da criança nos primeiros passos da vida escolar e, “seu entusiasmo levava-o muito além das barreiras da sociedade em que vivia. Para ele o trabalho escolar era do professor mais do que do aluno [...] (ALVES, 1936, p. 17). Por isso a sua ênfase em formar professores com excelente competência de saber e moralidade.

Hoje, senhores, que o ensino moderno se está por si mesmo impondo a todos os povos civilizados; hoje que methodos novos, razoaveis, naturaes, teem espancado a rotina; hoje que as escolas nos primeiros annos não se devem mais chamar escolas de ler, escrever e contar, porém sim escolas de observar, de pensar e de fallar; hoje que os mestres de escola não podem mais repousar enquanto trabalham os discipulos, e sim trabalhar tanto ou mais do que elles; hoje, digo, os estados que não quizerem ficar na retaguarda dos outros na marcha que levam os progressos sociaes, devem cuidar com maior solicitude em crear uma nova geração de mestres; - e eu não vejo outro meio de melhor e mais rapidamente conseguil-o do que com o estabelecimento de internatos normaes, dirigidos com zelo e amor por homens ou mulheres de alta competencia, por saber e por virtudes. (BORGES, 1882, p.8)

Prevalencia, nesse período, a idéia de educação desvinculada de atividades de “lazer”, pelo menos aquelas consideradas mundanas, como por exemplo: jogos e teatros. Sendo, nesse sentido, as alunas dos externatos consideradas melhores profissionais do que os homens dos mesmos estabelecimentos uma vez que observava-se práticas de “lazer” mais freqüentes por partes desses, os quais Abílio via como indivíduos desclassificados.

Não convindo crearem-se escolas normaes, senhores, sinão nos grandes centros de população, ordinariamente nas capitães dos Estados ou das províncias, succede que, constituídas em fôrma de externatos, são de preferencia povoadas, como todos sabemos, por indivíduos desclassificados, que, não se reconhecendo com prestimo para ccupações sérias, muitas vezes ociosos, frequentadores das ruas e dos cafés, matriculam-se alumnos normaes, ou para se isentarem do serviço militar, ou contando facilmente, e em pouco tempo, um diploma, com que possam continuar a viver sem fadiga e sem trabalho. (BORGES, 1882, p. 10-11)

Assim, a educação oferecida nas escolas normaes externatos não era considerada modelo, uma vez que permitia aos alunos exercerem atividades paralelas que desviavam sua atenção dos estudos. Porém Abilio fazia uma ressalva em relação as mulheres que freqüentavam essas instituições:

Muito felizmente, senhores, não se dá igual desconcerto nos externatos de senhoras. Não há quem ignore que as jovens, que nelles se formam, são quase sem excepção dignas de respeito por sua conducta e por sua applicação, e honram na pratica os titulos que lhes são conferidos, trabalhando meritoriamente na santa obra do ensino da infancia. (BORGES, 1882, p. 10-11)

Destacamos aqui a defesa que Abílio faz de que as mulheres devem assumir a educação da infância, pois as mesmas apresentam pré-requisitos fundamentais ao exercício do magistério: paciência, amor, docilidade, pois,

a doçura de tratamento [...] é a felicidade da infancia; e esta felicidade é o allivio das fadigas e a consolação dos cuidados, que nos dá sua educação: essa doçura de tratamento faz nascer sobre o semblante do menino a expressão da confiança e da fraqueza, e põe, sem seus labios um sorriso, que nunca mais se extingue. (BORGES, 1882, p. 18)

E reforçava um maior investimento na formação das mestras, inclusive por meio da distribuição de vagas nos cursos de formação de professores.

E como entendo de grande conveniência para o ensino, que o numero das mestras seja muito superior ao dos mestres, eu proporia que nos internatos se destinassem – para as cidades dous terços de logares para mestras e um terço para mestres, - e para as villas e aldêas o dobro de logares para as mestras. (BORGES, 1882, p. 12)

Além disso, acreditava-se que só nos internatos normaes era possibilitado ao futuro professor adquirir uma educação indispensável ao bom mestre:

Deixem fallar os interessados apostolos dos externatos, inimigos systematicos do viver calmo, regular e disciplinado dos internatos, onde somente se podem adquirir ou affirmar os habitos de ordem, de trabalho, de obediência ao dever, de concentração e de desprendimento do viver agitado do mundo, habitos estes sem os quaes não concebo um bom mestre ou uma boa mestra de escola. (BORGES, 1882, p. 11)

A educação no século XIX constituiu-se como uma educação que primava pelos valores de moralidade e dos bons costumes. Fato esse que identifiquei em outros documentos analisados até o presente momento. Uma educação que tem como foco a civilização da população. Buscava-se formar um indivíduo que atendesse uma sociedade em pleno desenvolvimento de civilização, ou seja, um homem educado, de boas maneiras, que soubesse se portar em público e dominasse a oratória etc.

Segundo Auras (2004, p. 139)

Se buscarmos entender mais densamente a organização econômico-social brasileira ao longo do século XIX, verificaremos que para a produção da riqueza, para o exercício do trabalho naquele tempo, a escola não era ainda, em grande medida, objetivamente necessária. Os homens e mulheres aprendiam a trabalhar trabalhando. No entanto, ao mesmo tempo e contraditoriamente, podemos perceber que, naquele contexto, as elites não podiam prescindir de todo da presença da escola, pois ela passa a ser necessária como espaço de conformação de condutas, ou seja, como lugar irradiador daquilo que se entendia como expressão de comportamento tido como civilizado. E o que era então entendido como comportamento civilizado? [...] 'civilizar, então, significava, antes de mais nada, estender o raio de ação da autoridade, significava generalizar o princípio de ordem' [...].

Durante o seu discurso Abílio tentou abordar as diversas questões que envolvia a formação do professor propondo inclusive a criação de cursos gratuitos e financiamento da estadia tanto dos estudantes como das famílias dos mesmos. Mas só teria direito a essa formação “os meninos e meninas inteligentes, filhos de famílias honestas e estimadas nas localidades em que vivem, e mediante escolha dos pais de família, de concerto com as autoridades locais.” (BORGES, 1882, p. 12). Por meio dessa medida esperava-se oferecer uma educação aos jovens dos vários lugares das províncias.

E o único remédio que conheço para cural-o, ou siquer attenual-o, é a criação de internatos normaes, que mereçam a plena confiança das famílias, onde sejam recebidos gratuitamente moços e moças pobres das cidades, villas e aldêas do interior para onde deveriam voltar, depois de terminado o curso normal, afim de regerem escolas, onde ensinassem aos filhos dos seus conterraneos, vivendo modestamente, porém felizes, no seio ou no pé de suas famílias. (BORGES, 1882, p. 11-12)

Assim, “resolvia-se” também o problema de falta de professores nos lugares distantes dos centros urbanos e, conseqüentemente, promoveria a “elevação do espírito nacional”. Uma política de economia de verba, de investimento em mão-de-obra, pois deslocar pessoas que não eram da mesma localidade gerava, conseqüentemente, outros gastos e posteriormente vários processos de solicitação de transferências.

Diversos autores têm apontado os problemas da educação brasileira durante o Império, dentre os quais as fragilidades apresentadas nas escolas normais. Mas,

não foi a precariedade interna a única causa do fracasso de grande parte dessas Escolas Normais. A carreira do magistério não apresentava atrativos. Os ordenados eram baixos e a estabilidade, precária, face às disputas políticas regionais que marcaram todo o Período Imperial. Tais disposições negativas impediam que se formassem grandes contingentes de professores para a escola pública, como se esperava com a expansão do ensino normal. E não apenas devido à falta de professores, mas especialmente à ausência de alunos, muitos desses cursos chegaram a fechar temporária ou mesmo definitivamente. (XAVIER, 1994, p. 85-86)

Nesse cenário podemos compreender melhor a luta de alguns educadores pela melhoria da educação no país e quão importante foi, naquele momento, a participação de Abílio César Borges no Congresso Pedagógico Internacional. Uma participação bastante comentada nos meios de comunicação da época tanto nacionais, quanto internacionais. Além disso, o decreto de 3 de junho de 1882, conferiu-lhe as honras de grandeza.

É importante destacar que a proposta apresentada por Abílio sobre formação de professores foi aprovada ao final do Congresso Pedagógico Internacional, o qual declarou que os Estados não podem obter os mestres habilitados e bons de que necessitam para a regência das escolas, sem que fundem internatos normais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No presente trabalho fica evidente que a formação de professores é um dos problemas antigos na história da educação brasileira.

Durante o Império as Escolas Normais tiveram um papel importante na formação dos professores e havia também um entendimento de que “o funcionamento e a expansão do próprio ensino secundário no país, fosse ele público ou privado, estavam na dependência dessas Escolas Normais, já que inexistiam cursos superiores destinados ou adequados à formação de professores” (XAVIER, 1994, p.85). Mas não devemos desconsiderar o fato de que a história dessas instituições foi marcada por vários momentos de instabilidade, culminando inclusive no fechamento de alguns estabelecimentos, e um desempenho não favorável na formação dos professores:

Quanto ao seu conteúdo, esse ensino normal, de nível secundário e com duração de dois a três

anos, constituía um curso de Humanidades de 'segunda classe'. Na realidade, não ministrava um conteúdo essencial que o vinculasse efetivamente ao magistério das disciplinas da escola elementar e, menos ainda, ao exercício da atividade docente. (XAVIER, 1994, p. 86)

Porém, “[...] os momentos de crise e extinção das escolas normais não significaram que a formação do professor deixava de ter importância para o Estado que a instituiu.” (VILLELA, 2005, p. 113)

Espero por meio desse trabalho contribuir para as discussões sobre a formação do professor e a importância das fontes primárias para o conhecimento e compreensão da história da educação. Afinal conhecer a história do passado ajuda-nos a compreender melhor o presente.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Isaias. Vida e Obra do Barão de Machubas. RJ: Edições Infância e Juventude, 1936.

AURAS, Marli. Fontes e historiografia educacional brasileira: contribuição para o debate a partir da produção de conhecimento em história da educação catarinense relativa ao século XIX. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação)

BORGES, Abilio Cesar. Dissertação lida no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Ayres em 2 de maio de 1882. Rio de Janeiro, 1882.

DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LOMBARDI, José Claudinei. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do século XIX. 2. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores associados, 2006.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite (1549-1920). In: XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado, RIBEIRO, Maria Luisa Santos, NORONHA, Olinda Maria. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar)

NOTAS

¹ Nas transcrições dos textos da época será mantida a ortografia original por isso não entendam como erro de digitação

² As páginas apresentadas do livro Vida e Obra do Barão de Machubas, de Isaias Alves, referem-se à transcrição que fiz referida obra.

³ As primeiras Escolas Normais foram fundadas no Período da Regência (1831-1840) e nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado. Até a década de 1860, perfaziam um total de seis escolas em todo o país, localizadas nos centros mais populosos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. (XAVIER, 1994, p. 84)

A PROFISSÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS DE QUALIFICAÇÃO NO TRABALHO: DEFININDO UM CORPO DE COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO EXERCÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE

TEIXEIRA, Rosiley Aparecida (Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia)

No início da “República Paulista”, por meio de amplas reformas que visavam à implementação de uma nova estrutura política e administrativa, entre elas a reforma da instrução pública, o que se viu foi todo um esforço de efetivação de um governo de Estado, caracterizado pela passagem de uma economia agrário-exportadora para outra crescentemente urbano-industrial. Esta última estava assentada em um modo de produção capitalista que, junto com outros fatores, desempenhava um papel importante no desenvolvimento de uma sociedade moderna..

No que tange às reformas da instrução pública, o que se verifica é que implicavam não só sua própria reorganização, mas, principalmente, a forma de administrá-la, estendida à reorganização de todos os moldes da vida moderna, cuja dinâmica estava ligada ao movimento secular de emergência da “arte de governar”.

É na emergência da constituição da “administração de pessoas e coisas” que este artigo, que articula os resultados já obtidos através de pesquisa realizada acerca das práticas de recrutamento de professores primários das escolas públicas paulista em inícios da República em São Paulo e as práticas de qualificação existente no período, tem por objetivo considerar as práticas de qualificação dos professores públicos primários como definidores de um corpo de competências necessárias ao exercício da profissão docente. Tais processos acabariam por traçar o perfil profissional e esboçar, conseqüentemente, uma carreira docente no âmbito do ensino.

Nas leis e decretos que regulamentaram as práticas de 1892 a 1933, um dos critérios para os recrutamentos era ser formado pelas escolas normais do Estado. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que esses professores já eram profissionais qualificados. Mas não se pode esquecer que o Estado, por um longo período, lançou mão de cidadãos comuns, que, por meio de provas, habilitavam-se para dar aulas em escolas preliminares, depois provisórias, isoladas, isoladas distritais e rurais. Professores que, para a atividade docente, repetiam, nas práticas de ensino, as suas experiências educacionais familiares. Tais conhecimentos práticos serviam como fundamentos para a atividade profissional (Durães, 2002, p. 38 -42).

Conhecimentos esses que estão na contramão dos processos de modernização da sociedade, pois, segundo Weber (2000), a profissionalização consistia em um dos processos essenciais da modernização da sociedade, o que significou mudança de uma socialização primária ou comunitária para a realização de tarefas racionais que implicavam competência e

especialização. Quando se tem em vista a descrição dos processos de profissionalização, o conceito de carreira é de substancial importância para que seja possível entender quais elementos dificultavam ou favoreciam o acesso à carreira. Um dos elementos que sempre contou foi a formação, pois ser normalista fazia toda a diferença no momento da ascensão na carreira. Fato que, aliado ao tempo de trabalho em diferentes escolas, passou a ser contado, com a reforma de 1904, para a efetivação dessa carreira

A compreensão dos problemas que envolvem a construção da instrução pública paulista nos seus anos iniciais fica inviabilizada sem o entendimento de como se processavam e se inter-relacionavam as práticas de recrutamento e a qualificação para o trabalho, como meios disciplinadores do olhar e do pensar a atividade docente. Entra nesse complexo o seu mal-estar em relação ao cerco ao qual esse professor foi submetido pelos regulamentos e inspetores escolares, com suas intervenções e relatos da vida da escola. Esta realidade impõe determinadas questões, a saber: a que mecanismos de qualificação, se submeterem os professores primários das escolas públicas paulista já que estes em sua maioria não eram formados pelas Escolas Normais existentes no Estado? Que saberes e poderes foram produzidos nesses processos de intervenção da formação de professores que, para a atividade docente em que as experiências educacionais familiares serviam como fundamentos para a atividade profissional? Neste artigo não se pretende responder a todas essas questões, mas se por a pensar como com a ausência de uma formação específica aqueles professores eram capacitados para o exercício do magistério público primário

Cabe lembrar que o preparo específico dos professores primários não foi iniciado, paralelamente, à criação das primeiras escolas elementares. De acordo com Leonor Tanuri, “só se desenvolveram quando se difundiram as idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (1979, p. 21). O primeiro instrumento utilizado para obtenção de um professorado foram os chamados exames. De acordo com a autora:

Na ausência da Escola Normal, persistiria o velho instrumento para garantir um corpo docente para as escolas primárias, o exame, solução antiga, já consagrada na lei imperial de 15/10/1827, e que utilizada concomitantemente à existência da Escola Normal, teve a preferência dos candidatos. Não seria, como querem alguns, medida utilizada pelo governo para preencher a lacuna que aquela deixava, ou para substituí-la durante sua ausência, mas a simples permanência de um meio que há muito era empregado e mais interessante economicamente para os cofres provinciais. Em realidade, o primeiro instrumento utilizado para obtenção de um professorado – o exame – persistiu paralelamente à criação das primeiras escolas normais em todas as Províncias brasileiras, prejudicando o seu estabelecimento definitivo. (Tanuri, 1979, p. 21)

Os chamados “velhos exames”, de acordo com a pesquisadora Leonor Tanuri, eram limitados às matérias do ensino primário e aos “métodos principais de ensino”. De modo geral, eles “só puderam carrear para o magistério primário, via de regra, um pessoal de baixo nível

cultural, com exíguas habilitações” (Tanuri, 1979, p.21).

Nesse sentido a racionalização do trabalho pedagógico que se viu operar na escola, desde os primórdios da República, na instrução pública paulista, foi um conhecimento gerado dentro da organização político-administrativa estatal. Uma racionalização instituída, a partir de prescrições que se manifestavam por intermédio da legislação, como determinação traçada para o controle da prática de ensino do professor e do seu tempo de trabalho. A exigência de uma padronização da atividade docente, por meio de programas preestabelecidos, foi regulada e operacionalizada pelos inspetores distritais e escolares, que, com suas visitas às escolas isoladas, reunidas e mesmo aos grupos escolares, fizeram cumprir as determinações prescritas em regulamentos. Por meio de seus relatórios, geravam um poder/saber construído no embate das práticas internas da organização escolar.

Os concursos públicos e a qualificação de funcionários foram estratégias cercadas de técnicas documentais, registros, arquivos e informações diversificadas que classificam e hierarquizam o indivíduo, a partir de poderes e saberes que o colocam em um campo de vigilância. Assim sendo, o ingresso do professor, especialmente na instrução pública paulista, nas primeiras décadas da República, se fez por exames e prescrições normativas que o qualificavam para a atividade docente.

Outra forma de controle disciplinar era a prescrição de regras de condutas que, no caso do professor primário paulista, puderam ser verificadas nos regulamentos. Elas se referiam às atribuições de direitos e deveres dos professores, que iam desde os comportamentos administrativos, na medida em que ditavam como deveriam ser os registros de informações em livros e relatórios, até a prescrição de regras de conduta moral em relação aos alunos. No código disciplinar, as regras se manifestavam com a instituição de processos disciplinares, que iam do pagamento de multas à perda do emprego. Os regimentos internos das escolas determinavam a carga horária anual, o tempo de trabalho necessário para a formação dos alunos, os conteúdos a serem trabalhados em cada série e, em muitos casos, até a metodologia de trabalho a ser adotada pelo professor.

Todas essas questões acima ficavam sob os olhos vigilantes do inspetor escolar, que, por meio de seus relatórios, enviados à Diretoria Geral da Instrução Pública, constituíam uma rede de informações que permitia, de uma só vez, a observação, o controle e a intervenção nas atividades docentes, desenvolvidas no cotidiano da escola.

Os relatórios, elaborados pelos “curiosos”¹ da instrução pública paulista e retomados pelos delegados regionais, e os relatos dos diretores de escola, anexados aos relatórios dos inspetores, constituíram uma rede de informações, graças aos novos cargos e funções administrativas. Tais atribuições exigiam novas competências na escala hierárquica, que, por sua vez, denunciavam as incompetências de outros – os professores. Tratava-se dos relatórios dos inspetores distritais/delegados regionais que, dentre as muitas competências, tinham a de relatar o que acontecia no interior da escola. Essas competências mencionadas revelaram que se estava diante de uma “autoridade” que se instalava numa região do Estado, com poder de fiscalização e

de controle da vida funcional de cada subalterno, sem descuidar do primordial deles: fiscalizar a execução das reformas.

A propósito dessas competências, também era possível exercer diversas formas de vigilância. A primeira se dava com base em denúncias, que permitiam novas operações. Além de reunirem informações, elas revelavam comportamentos de professores que não se enquadravam na forma que se tentava implantar nas escolas. Um exercício que implicava pensar a burocracia como uma teia formada por diversos âmbitos de responsabilidade, de subordinação e conformação hierárquica, de práticas que se construía visando ao domínio sobre um certo número de saberes específicos, com os quais se devia manter uma estreita relação.

A essa prática de disposição de informações, os relatórios aliaram-se a dispositivos de ordenação administrativa que implantaram a possibilidade de um novo modelo de eficácia dos textos legais: o cumprimento de deveres, o respeito a certos procedimentos prescritos pelas normas e, finalmente, a visibilidade de um certo poder do Estado.

Tratou-se, até aqui, de um processo de instauração, por parte do Estado, de uma administração centrada na racionalização de suas atividades cotidianas, que possuía como uma de suas maiores técnicas o disciplinamento das atividades pedagógicas. Elas se iniciavam pelas práticas de recrutamento, em especial os concursos públicos dos funcionários e qualificação dos mesmos no trabalho.

No que se refere ao processo de qualificação dos professores primários a organização dos cargos superiores da administração da instrução pública foi fundamental pois dentre as várias atividades dos inspetores, como já anunciado, estava a de proferir palestras nas escolas e orientar o trabalho do professor, principalmente de escolas isoladas. Atividades divididas entre as ações administrativas e as pedagógicas, entre o qualificar, fiscalizar e o administrar.

Dentre os instrumentos utilizados para a qualificação dos professores primários das escolas em geral pode se observar a criação das escolas-modelo que embora não tenha sido uma invenção do período republicano, como nos informam autores como Reis Filho (1995) e Souza (1998),² foram reinventadas por ele.

Souza (1998) afirma ser a escola modelo uma referência para a escola graduada. Ela deveria nortear toda a forma de organização dessa escola, bem como suas práticas. Portanto, a escola-modelo comparece, neste texto, como instrumento não só formador, mas principalmente regulador de práticas, do professor, do aluno, do diretor e mesmo do inspetor escolar.

As conferências escolares e as reuniões pedagógicas foram também instrumentos de qualificação de um quadro de professores em que o trabalho docente estava condicionado às experiências pessoais dos indivíduos.

Em seu relatório anual o diretor geral da instrução pública, João Lourenço Rodrigues, em 1907, aponta as conferências e reuniões pedagógicas que aconteciam nos Estados Unidos como modelo exemplar a serem utilizadas nas escolas públicas paulista pois atestavam “eficácia e brilhantes resultados” pois as mesmas resultam:

Numa troca constante de idéias e estímulos, os professores preparam-se,

complementam-se, constituindo-se pela convergência das aptidões de cada um, a corrente, geral da orientação que encaminha o ensino.

À semelhança do que lá se faz, precisamos combater o isolamento improdutivo e estiolante em que temos vivido. O ensino quase nada aproveita da orientação, do preparo e das aptidões de cada um, se todo esse cabedal não constituir uma dotação comum, um elemento de aptidão geral.

(...) Nessas palestras devem ser estudadas e discutidos, pelos professores, assuntos gerais de Pedagogia, metodologia, Processologia de ensino, e questões especiais de interesse para a vida própria e econômica, interna do grupo.

Esta praxe, durante muitos anos seguida, e da qual tantos benefícios poderiam advir ao ensino, foi banida. Não sei com que fundamento. (Anuário de Ensino, 1907- 1908)

No relatório acima citado João Lourenço Rodrigues anuncia a reunião, acontecida em setembro de 1907, realizada na capital. Compareceram os diretores dos grupos escolares, bem como professores. Nesse texto, ficam evidentes a origem de tal reunião e a vantagem da mesma, bem como a falta de explicações para o seu desaparecimento.

O diretor geral da instrução pública, João Chrysostomo Bueno do Reis Filho, apresentou, em 1912, as palestras pedagógicas como instrumentos para o desenvolvimento do professor. Elas seriam capazes de ajudá-los nas questões práticas do seu cotidiano, na aplicação de métodos e processos de ensino das diversas matérias.

O certo é que essas reuniões serviam como instrumento de qualificação dos professores primários. Instrumento esse que estaria sendo utilizado desde o ano anterior nos grupos escolares, sob a direção dos diretores desses grupos. Elas passaram a ser quinzenais. O assunto dessas palestras deveria ser indicado pela Diretoria Geral, mas deveria necessariamente ter um caráter “prático e utilitário”(Anuário de Ensino, 1911-1912, p. 27-29).

Segundo João Chrysostomo, a recomendação dada pela Diretoria Geral para a realização dessas palestras foi recebida com “satisfação e aplauso” pelos professores, pois havia encontrado neles “os melhores intérpretes, fazendo-se, no geral dos grupos, com toda ordem e regularidade”. Elas se constituíam como necessidade nos grupos escolares, “pois além de oferecerem oportunidade de aperfeiçoamento aos professores, para recordarem e aperfeiçoarem os seus estudos e para comunicações proveitosas aos seus colegas”. As palestras concorriam, ainda, para estreitar os laços de amizade entre eles, bem como “para manter a harmonia de vistas e a solidariedade necessárias no comum desempenho dos deveres de seu cargo” (Anuário de Ensino, 1911-1912, p. 28).

Os periódicos educacionais tomados como fonte privilegiada para muitas pesquisas na historiografia da educação. estavam de tal modo ligados à atividade didática das escolas públicas que tomam destaque como um dos instrumentos de qualificação da prática docente José Ribeiro Escobar, em seu histórico sobre a instrução pública paulista, de 1930, os inclui como parte da evolução didática ocorrida em São Paulo e apresenta a revista Escola pública, criada em 1893, com o intuito de divulgar os métodos empregados na escola-modelo,³ com “lições –modelo”.

Carlos da Silveira, redator-chefe da Revista Educação, em seu texto Apontamentos para uma história do ensino público em São Paulo, publicado em 1929, apresenta a criação da Revista escola pública⁴, em meio a uma nova fase de entusiasmo e energia que se fazia sentir entre o professorado. Segundo ele:

Fez-se, desde logo, sentir falta de uma revista escolar que servisse de orientadora ao professorado paulista. Mestres novos, métodos recentemente introduzidos, processos ainda não muito vulgarizados, determinaram a iniciativa de um grupo de professores da Capital, e daí o aparecimento de “A Escola Pública”, primeira publicação pedagógica, no nosso Estado. Durou uns quatro anos (julho de 1893 a dezembro de 1897) e, pelo menos nos últimos tempos, foi auxiliada pelo Tesouro do Estadual. Porque se tivessem esgotado os primeiros números ou por procura ou por insuficiência de tiragem, ou ainda por ambas as causas juntas, foi feito um volume especial, com artigos mais interessantes, isto em 1895. (Silveira, 1929, p. 323)

O grupo de professores que criou a revista, conforme Catani (1989, p. 28), fazia parte de uma equipe “privilegiada”, a saber: Oscar Thompson, diretor da escola-modelo; Joaquim Sant’Anna e Benedicto Tolosa eram professores da escola do Carmo. Em editorial do primeiro volume, a revista foi apresentada como parte de um ensaio, que surgiu a partir de uma necessidade “palpitante” no meio do professorado. Contou, ainda, em 1896, com a colaboração de Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal; João Kopke, conhecido autor de livros didáticos e um dos fundadores, em 1870, da “Escola primária Neutralidade”; Cyridião Buarque, professor de Pedagogia da escola-modelo e o maestro Antonio Carlos, professor de música da escola normal. Nesse aspecto, eles eram muito mais que privilegiados, tratava-se de “professores dirigentes”, pois estavam à frente de instituições que não só eram modelares, como também davam a direção a toda a rede de escolas e seus professores. Nos vários volumes da Revista escola pública, colaboraram ainda personalidades como: João Borges, René Barreto, Pedro Voss, Aristedes de Castro, Romão Puiggiari, Arnaldo Barretto, Joaquim Luiz Britto, Benedicto Tolosa, Oscar Thompson, Alfredo Bresser da Silveira, Ramon Roca Dordal, Antonio Rodrigues Alves Pereira e Joaquim Sant’Anna.

Silveira (1929, p. 324) apresenta, ainda, uma série de outros periódicos editados no período, sendo eles: A revista do jardim da infância, que se destinava ao desenvolvimento dos princípios e métodos froebelianos.

A Revista de Ensino, ligada à Associação Benficiente do Professorado Público de São Paulo, foi fundada em 1901 por “ilustres professores”, também preocupados com a organização do professorado paulista. Teve seu primeiro número impresso em 1902 pela Tipografia do Estado. Compondo a equipe redação da revista estavam Arnaldo Barreto, Romão Puiggiari, Joaquim Luiz Britto, João Lourenço Rodrigues, Alfredo Bresser da Silveira. Emilio Mario Arantes, Ramon Roca Dordal, João Chrysostomo Bueno do Reis Junior e João Pinto e Silva.

Não por acaso atuavam como inspetores escolares, em 1907: Ramon Roca Dordal, João Chrysostomo Bueno do Reis Junior e João Lourenço Rodrigues; em 1911, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior assume a então Diretoria Geral da Instrução. Como inspetores, tivemos

Arnaldo Barreto Benedito Maria Tolosa e Joaquim Luiz de Brito. Enfim, quase todos esses nomes estão ligados a cargos administrativos não somente no período de edição da revista, mas também nos anos subsequentes.

A Revista de Ensino, conforme Silveira (1929, p. 325), foi suspensa em 1910. Ela retorna em junho de 1911, período em que assumiu a direção da Instrução Pública Oscar Thompson, mas que, segundo o mesmo, não teve a revista o “desenvolvimento de brilho que devia ter”. Segundo ele, a publicação não esteve nas mãos de pessoal especializado. A revista teve sua publicação, com algumas suspensões, até 1919.

Para Catani (1989, p. 68), a Revista de Ensino servia ao desejo de se instaurar os rumos da organização dos serviços do ensino e também como um padrão de excelência de formação e do exercício profissional, que envolvia tanto a discussão das práticas recomendáveis quanto as condições ideais em que estas deveriam ocorrer e que o Estado deveria propiciar.

A Revista de Ensino estava organizada de modo a discutir as questões que envolviam o professorado, estabelecer um debate em torno da legislação, tanto as já decretadas quanto as em elaboração, fornecer material para o trabalho pedagógico, bem como a prática desse trabalho, divulgar críticas e notícias sobre as obras didáticas, além de informar sobre as ocorrências de eventos no sistema de ensino e sobre as medidas oficiais. (Catani, 1989, p. 86). Como se viu, entre as questões postas pela revista estava a de munir o professorado de material pedagógico que lhes desse condições para desenvolver uma prática de alto nível. Para tanto, em sua seção de pedagogia prática, foram publicados alguns trabalhos que confirmam esse intuito.

Outro periódico utilizado pela direção da instrução pública para a qualificação do professor primário foi A Revista Escolar, que teve seu primeiro número publicado, em 1925, como órgão oficial da Diretoria Geral da Instrução Pública e sob a direção do professor João Pinto e Silva. A nova revista procurou manter a direção da extinta revista A escola pública, causando assim uma polêmica entre o “professorado”, dividido em dois grupos: um partidário do modo como a revista estava organizada e um grupo de “entusiastas”, que entendia ter a educação em São Paulo quase 40 anos de ensino moderno, muitas cátedras de pedagogia e de didática e que mesmo os “professores da roça” precisavam de alimento que os tirasse da “lamentável e prejudicial rotina”. Em 1927, a revista teve seu último número editado, depois de uma aliança com a Revista escolar e a Revista da sociedade de educação. (Silveira, 1929, p. 326-327).

Em outubro de 1927, substituindo a Revista Escolar apareceu a Revista Educação. Ela se transformou, segundo Silveira (1929, p. 327), em um “órgão de cultura bastante elevado”. Ela sofreu uma brusca mudança de programa em razão das várias críticas do grupo de professores partidários da maneira tradicional. Denominavam-na de órgão filosófico e, portanto, impróprio ao ensino primário.

Almeida (2001) faz um estudo sobre a Revista Educação tomando para análise as seções “Através dos livros” e “Através de revistas e jornais”. O trabalho busca identificar quem eram os autores lidos e resenhados naquelas seções, quem os resenhavam e sobre o que versavam aqueles textos. Para a autora, a revista, como espaço especializado e órgão da instrução

pública, trazia em suas páginas registros valiosos, o que possibilitava vê-la como campo de disputa de poder. Mas o que disputavam seus articulistas? Disputariam eles o espaço pela qualificação do professor público primário?

Segundo Almeida (2001, p. 10), os articulistas da revista, em alguns momentos, viam os professores como uma “massa mole”, na qual algumas formas poderiam ser impressas, posição essa defendida pelos defensores de uma metodologia do receituário, representada pelo redator-chefe da revista. Já em outro momento, o professor foi entendido como um “ser pensante”, capaz de refletir sobre o que lia para, enfim, melhor aplicar a sua prática. Neste grupo estavam os que defendiam a revista como um espaço de discussões de correntes pedagógicas e de propostas metodológicas que orientassem os professores. De qualquer modo, por meio de receitas ou discussões, estava expresso em um grupo ou em outro o desejo de se melhorar a prática dos professores primários.

É de fundamental importância destacar que, entre os articulistas da revista Educação, estavam alguns inspetores escolares, tais como: Ataliba Oliveira (geral); Augusto Ribeiro Carvalho (de Educação Física); Theodoro de Moraes (distrital de Limeira) e Domingos Faro (escola normal de Araraquara). Como se percebe, até então, a Inspeção e a Diretoria da Instrução Pública estiveram, direta ou indiretamente, mantendo vários periódicos com características que marcavam quais eram as interpretações de um dado momento histórico sobre o papel do professor, dentro do processo de formação do homem necessário ao modo de produção em vigência.

Como se pode observar, até então, a construção do novo professor não fugiu à regra das várias tecnologias empregadas, ainda que de modo diferenciado dos outros funcionários públicos, que, com mais ou menos disciplina, foram submetidos a um controle formativo que buscava não só o apagamento das velhas práticas, como também o emprego, a cada dia, de novas técnicas no trabalho, da institucionalização de uma carreira que determinava os postos de serviço, os critérios para ascensão e seus salários. Há um sem-número de exemplos que comprovam essa prática, desde as dinâmicas de recrutamento do professor por formas diversas, ora com exames, mais ou menos complexos, por pontos de conteúdos das séries primárias, ora por teses pedagógicas ou mesmo por indicação de inspetores, diretor escolar, políticos regionais; além das práticas de qualificação, por meio de escolas organizadas de modo a servirem de modelo a serem seguidos; visitas dos inspetores com o intuito de fiscalizar e inspecionar o cumprimento das normas preconizadas por leis a cada dia mais elaboradas; periódicos, conferências e reuniões pedagógicas.

Diante do emprego de técnicas gradativamente mais sofisticadas de recrutamento e qualificação, observa-se um professor cada vez mais especializado, que fora retirado pelo Estado de sua condição de artesão. O Estado apropriou-se dos meios materiais de sua organização e se colocou em seu lugar, no momento em que tomou para si o processo de educação do povo, transformando-o em um mero funcionário de sua burocracia estatal.

Difícil afirmar se isso se deu de forma intencional ou não. O fato é que, a partir do

momento em que esse professor foi colocado na condição de funcionário, ele começou a reivindicar as normas preconizadas para tanto. Entre elas, estavam o direito a um salário condizente, a vitaliciedade no cargo e a aposentadoria.

Questões que, a princípio, eram reivindicadas, pelos seus superiores (a figura do inspetor geral), passaram, a partir de 1902, por meio de um instrumento legal, a Associação Beneficente do Professorado Paulista, a serem solicitadas por profissionais da educação e que se encontravam autorizados para fazê-lo. A questão salarial se incluía nessa pauta e será tomada como uma ilustração das reivindicações desse corpo de funcionários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ednalva Santos de. 2001. A leitura através da “Revista Educação” em fins da década de 20 uma contribuição para a história da leitura no Brasil. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

BURKE, Peter. 2003. Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CATANI, Denice Bárbara. 1989. Educadores a meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: (1902-1918). Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. 1994. Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos. Tese (Livre-Docência) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DURÃES, Sarah Jane Alves. 2002. Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906). Tese (Doutorado) — Programa de estudos pós-graduados em Educação: Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

ESCOBAR, José Ribeiro. 1933. Histórico da Instrução Pública Paulista. Revista de Educação, São Paulo, vol. III. Setembro: 158 – 206.

FILHO, Casemiro dos Reis. 1995. A educação e a ilusão liberal: Origens da escola pública paulista. São Paulo: Editora Autores Associados.

FOUCAULT, Michel. 1996. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

_____. 2002. A verdade e as formas jurídicas. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Jardim Mortais. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nau Editora.

REIS FILHO, Casemiro dos. 1995. A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados.

RODRIGUES, João Lourenço. 1930. Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo. São Paulo: Instituto Dona Ana Rosa.

SILVEIRA, Carlos. 1929. Apontamentos para uma história do Ensino Público em São Paulo. Revista de Educação, São Paulo, vol. III, no. 3, Junho, p. 323-332.

SOUTO, Rosiley Aparecida Teixeira. 2005. Recrutamento e qualificação de professores primários na Instrução Pública Paulista (1892 – 1933): Um estudo das tecnologias de Estado. Tese

(Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

SOUZA, Rosa Fátima de. 1998. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. da Unesp.

TANURI, Leonor Maria. 1979. *O Ensino Normal no estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: Edusp.

WARDE, Mirian Jorge. 2001. *Cultura e educação: o americanismo e a fabricação do "homem novo"*. Projeto de pesquisa — Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

WEBER, Max. 2000. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4ª ed. Vol. I, Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília. Fontes primárias

ESTADO DE SÃO PAULO. *Revista Educação, Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e Sociedade de Educação em São Paulo*. De 1927 a agosto de 1930.

ESTADO DE SÃO PAULO. *ESCOLA NOVA, Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo*. São Paulo. De outubro de 1930 a 1931.

ESTADO DE SÃO PAULO, *Revista Educação, Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo*, São Paulo. De 1931 a 1933.

ESTADO DE SÃO PAULO. *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, Typ. Irmãos Ferraz. 16 v. De 1907 a 1927.

ESTADO DE SÃO PAULO. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo. São Paulo, Typ. Do Diário Oficial, Tomos de I a XL.

NOTAS

1

Em seu texto,

O controle do conhecimento: Igrejas e Estados

, Burke (2003, p. 109-135) informa que, muito antes do surgimento das estatísticas, os "Governos Territoriais", interessados em conhecer seus povos e territórios, usavam de várias estratégias para esse fim. Os métodos iam das expedições oficiais, enviadas aos territórios que lhes pertenciam, à espionagem em outras terras, utilizando-se de instrumentos (questionários, levantamentos, correspondências) e de técnicas cartográficas que acabaram por gerar funcionários que se tornaram "importantes instrumentos de Governos". Dentre eles, destacam-se: os "curiosos", espiões e informantes; os arquivistas, profissionais com catálogos e índices; e instituições como arquivos e bibliotecas, para guardarem essas informações.

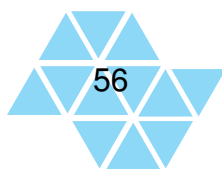
² Desde 1876, fora designada uma cadeira de primeiras letras para o sexo masculino e outra para o sexo feminino para os exercícios práticos dos alunos da Escola Normal. No entanto, a Escola-Modelo preconizada por Caetano de Campos era mais que uma simples escola de prática de ensino, ela deveria ser a instituição modelar, o paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas do Estado. Além da organização pedagógica com base no método intuitivo, ela trazia o germe da concepção da escola graduada (Souza, 1998, p. 40).

³ Assim é que sob o título "Pedagogia Prática" é possível encontrar a seção que abriga exemplos de lições das várias disciplinas: geografia, astronomia, física, botânica, aritmética, trabalho manual, instrução cívica e moral e outras. O que certamente não comparece são as discussões ou análises sobre os fundamentos dessas escolhas pedagógicas que são consideradas recomendáveis (Catani, 1989, 36).

4

Catani (1898), ao examinar a *Revista Escola Pública*

, informa que os artigos da revista circunscriviam-se em torno de "discussões, iniciativas, criação de normas e produção de trabalho propriamente pedagógicos, aqui em São Paulo. (...) Fatos como a criação de escolas, a realização de conferências e congressos, além da publicação de livros dísticos, ao serem noticiados, denotam concretizações de níveis diversos e que certamente ocupam lugar próprio na explicação do modo pelo qual está se estruturando o campo educacional paulista" (Catani, 1989, p. 35).



O ENSINO DO TEATRO NO BRASIL E SUA FORMAÇÃO DOCENTE – PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

COSTA, Simone Alves (Instituto de Artes – UNESP)

O trabalho que se segue pretende analisar o processo do ensino do teatro no Brasil, bem como a formação dos professores de teatro, sob a perspectiva de alguns autores.

Essa análise será feita através de pesquisa bibliográfica sobre teatro educação, sobre o ensino da arte, bem como fundamentos epistemológicos da pedagogia do teatro, tendo como objetivo proporcionar aos profissionais da área, bem como aos educadores em geral, uma contextualização do ensino do teatro, analisando e apontando questões que nos remete à atualidade e à prática escolar.

Houve muitos avanços em relação ao ensino do teatro no Brasil. Mas ainda temos muito a caminhar. O avanço mais significativo do ensino do teatro foi a mudança da concepção desse ensino de atividade para linguagem.

Constatar que o teatro é uma linguagem artística e deve ser ensinado como tal, no meio acadêmico, junto aos pesquisadores da área, já parece ser um lugar comum. Mas o que quer dizer de fato conceber o teatro como linguagem? Será que esta concepção que está em voga desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, atravessou os muros das escolas e penetrou nos ouvidos e concepções dos próprios professores de Arte, dos demais professores, coordenadores pedagógicos, diretores e finalmente dos estudantes? O que quer dizer teatro como linguagem? Quais são os aspectos dessa linguagem? O que, dessa linguagem, deve ser ensinada no ensino formal? Além da concepção do teatro como linguagem artística, também temos a concepção do teatro como conhecimento, representando mais um avanço no ensino do teatro, pois a partir de então o teatro é trabalhado dentro dos aspectos e características de sua linguagem e do conhecimento construído pela humanidade em torno dessa arte. Dessa forma, o teatro se desvincula das outras disciplinas, ou seja, não se coloca mais em função das demais disciplinas e sim, ao lado delas.

Ao concebermos o teatro como linguagem artística e conhecimento, nos debruçamos sobre complexidade dessa linguagem e,

“Nesse sentido podemos dizer da impossibilidade de uma única definição de teatro poder dar conta dos vários teatros existentes, que foram se estabelecendo ao longo dos processos histórico-culturais do mundo. Vamos ter o teatro que se estruturou sobre a primazia do texto; sobre a primazia do ator; do improviso; do diretor etc.; o teatro que ora relega o papel do autor; ora relega o papel do ator ou do diretor. Também vamos verificar a constituição dos vários gêneros teatrais e a variação de sua função social.” (ROCHA, 2003)

Diante dessa complexidade e variedade de definições, me deparei com diversas questões: o que ensinar sobre o teatro? Como selecionar os gêneros ou os vários teatros existentes? Quem deve escolher os conteúdos dessa forma de conhecimento e quais conteúdos são adequados para quais idades ou séries? Existe uma relação entre o ensino dos aspectos do teatro, os códigos dessa linguagem com o nível de desenvolvimento cognitivo dos educandos? O professor de teatro deve ter essa preocupação? Quem é esse professor de teatro? Qual a sua formação? Qual o contexto de seu trabalho?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, ou pelo menos encontrar caminhos para respondê-los, mesmo que gerando novas dúvidas e questões, pretendo fazer uma reflexão sobre a formação do professor de teatro bem como o processo pelo qual passaram e ainda passam os cursos de formação.

Para analisar os cursos de formação dos professores de teatro, é necessário fazer um paralelo com o ensino da Arte e da Educação Artística no Brasil.

Nos anos 30 e 40 as idéias da Escola Nova se difundiram no Brasil e, nas artes visuais, Anita Malfati e Mário de Andrade foram os primeiros a se preocuparem com a arte infantil. A partir de então começaram a surgir movimentos em prol da arte infantil como a Escolinha de Arte do Brasil, fundada por Augusto Rodrigues, sob influências de John Dewey, Herbert Read e Victor Lowenfeld. No campo do teatro educação, temos principalmente Peter Slade (1978) em torno do jogo dramático infantil.

Com essas influências, a idéia da livre expressão foi disseminada, mas mal interpretada, pois alguns professores levaram essa idéia ao extremo, não interferindo de nenhuma maneira no trabalho da criança. Já no ensino do Teatro, “vigorou a abordagem espontaneísta, com conteúdos pautados na dramatização de fundo psicológico, quando não o papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo.”.(SANTANA, 2000)

O ensino de Educação Artística foi implantado no apogeu da tendência tecnicista, pois o Brasil estava no momento histórico da Ditadura Militar, portanto o governo passou a ter outra função e ideologia em relação à educação, resultando assim na Lei 5692/71, que tornava obrigatória a chamada Educação Artística que foi então a “nomenclatura instituída para designar a matéria que abordava de forma integrada as linguagens cênica (teatro e dança), plástica e musical.” (JAPIASSU, 2001).

A implantação desta lei gerou muitas contradições principalmente entre as correntes de pensamento da pedagogia e da arte e a ideologia do governo da Ditadura Militar, pois “a chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio de interdisciplinaridade, ou artes relacionadas (...)” (BARBOSA, 2002)

Como é de nosso conhecimento, a Educação Artística se tornou obrigatória como uma atividade, sem que houvesse professores formados na área, pois não existiam cursos superiores para esse público, portanto apenas dois anos depois criou-se as Licenciaturas Curtas e depois as Licenciaturas Plenas, sempre numa tentativa de tapar lacuna da legislação e da demanda.

Os cursos de Licenciatura em Artes Cênicas, ou os cursos de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, foram formados sob forte influência dos cursos de preparação de atores. A Escola de Arte Dramática (EAD), por exemplo, que foi fundada em 1948 por Alfredo Mesquita foi incorporada à Universidade de São Paulo em 1968 e este fato foi decisivo para a instalação dos primeiros cursos universitários de bacharelado em Teatro em São Paulo e, posteriormente os de licenciatura.

Com a LDB 9394/96, que tornou o ensino da arte obrigatória como uma disciplina do currículo escolar, a denominação ensino da arte pode ter diversas leituras, portanto não sabemos de que arte estamos falando, se são as artes visuais ou se arte está colocada numa dimensão que engloba suas diversas linguagens artísticas. “Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sinalizem o sentido da especificidade das formas de expressão artísticas abrangidas pela expressão ‘ensino de arte’ (neste caso, das artes), a reconstrução do espaço das artes na educação básica nacional permanece um desafio.” (JAPIASSU, 2002)

Por que ainda o espaço das artes e mais especificamente do teatro na educação básica nacional ainda permanece um desafio?

Com implantações de leis e cursos para se cumprir as leis, acabou-se criando um movimento do professor estar aquém dos acontecimentos, tendo que correr atrás do que foi decidido, sancionado ou decretado. Portanto a idéia de um professor pesquisador, atualizado e autônomo é colocada para trás, pois sua atualização acaba se pautando no que está em voga. Ocorre uma disfunção entre o que está sendo pesquisado, constatado e descoberto e o que está sendo feito nas escolas, ou o que é pensado sobre o ensino de teatro nas escolas, mesmo que as pesquisas sejam sobre a realidade escolar, pois elas representam um caminho lá na frente, que é colocado em prática por aqueles que realizam pesquisas ou por professores que, além de correrem atrás das resoluções e leis, ainda tem forças para buscarem caminhos consistentes na sua prática de ensino.

Sobre o ensino do teatro, podemos afirmar que diante desse contexto, “os anos 70 foram marcados pela improvisação das alternativas e por seguidas tentativas de superação dos problemas surgidos no âmbito das escolas, ao passo que nos anos 80 e 90 foram produzidas muitas pesquisas no Brasil sobre teatro na educação escolar, dando início a uma profusão de idéias que hoje já podem ser, inclusive, avaliadas.” (SANTANA, 2000)

As mudanças dentro do ensino do teatro aconteceram de maneira a atropelar o pensamento e as correntes pedagógicas e teatrais dos momentos históricos, e como já vimos, isso se deu devido a um contexto repleto de imposições e contradições.

Ao olharmos para o passado numa tentativa de compreender o nosso tempo, podemos identificar de onde surgiram algumas idéias e mentalidades, que hoje são lugares comuns, como por exemplo, a idéia do teatro como atividade, da atividade artística em função de outras disciplinas, da necessidade do produto teatral. As pesquisas existentes na área da pedagogia do teatro, nos últimos anos, se pautaram em desmistificar essas idéias, numa proposta de afirmação do teatro como linguagem e como conhecimento.

Uma das influências mais importantes e difundidas no ensino do teatro brasileiro dentro da concepção do teatro como linguagem é a pesquisa e metodologia de Viola Spolin, cuja tradução de seu livro foi feita por Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. A tradução de seu livro *Improvisação para o Teatro* foi feita em 1979, a partir de pesquisas de Ingrid Koudela, que juntamente com Maria Lúcia Pupo, investigaram a proposta spoliniana com o grupo de pesquisadores em teatro e educação da Universidade de São Paulo.

Viola Spolin delimitou os principais aspectos da linguagem teatral de caráter improvisacional, que valoriza a espontaneidade como “um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela” (SPOLIN, 2001). O que Viola Spolin propõe basicamente é a experimentação do teatro através dos jogos teatrais enfatizando os principais aspectos dessa linguagem para estar no palco, que são: o foco, ou ponto de concentração do jogador para a busca de soluções posto pelo professor ou coordenador dos jogos, a instrução do professor durante a resolução do problema, sendo que essa instrução não é no sentido do encaminhamento da solução e sim, instruções sobre as regras do jogo; a platéia que tem uma atitude ativa, pois observa os jogadores, avaliando se os objetivos foram atingidos e a forma com que o problema foi resolvido e por fim a avaliação coletiva dos resultados obtidos, que é feita por todos os componentes do grupo, ou seja, tanto pelos jogadores-atuantes quanto pelos jogadores-observadores.

Ricardo Japiassu, ao analisar a abordagem de Viola Spolin afirma que “o trabalho pedagógico com sua metodologia de ensino de teatro permite que os alunos experimentem o fazer teatral (quando jogam), desenvolvam a apreciação e compreensão estéticas da linguagem cênica (quando assistem a outros jogarem) e contextualizem historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva quando também se auto-avaliam). (JAPIASSU, 2005)

Ingrid Dormien Koudela tem uma colaboração considerável a respeito do ensino do teatro no Brasil devido às suas pesquisas e publicações sobre Viola Spolin, sobre Bertolt Brecht e as peças didáticas e sobre os jogos teatrais e sua relação com o desenvolvimento cognitivo do educando. Nos seus estudos sobre a relação entre o indivíduo e a linguagem, Koudela aborda como o desenvolvimento da inteligência faz parte da criatividade e como estes estão relacionados com a linguagem e com o discurso. Para isso é preciso levar em conta o pensamento e a linguagem. Nós nos expressamos através da linguagem que pode ser discursiva ou apresentativa. Ela é discursiva quando se tem o pensamento articulado, a racionalidade, o aprendizado do vocabulário e da sintaxe. E é apresentativa quando se expressa através do símbolo e seu significado. Onde existe símbolo existe uma forma expressiva que vai além de discursos verbais. Isso não significa que a expressão de forma apresentativa seja melhor que a forma discursiva e vice-versa. O que temos que compreender é a importância da forma expressiva apresentativa no ensino de teatro. Quando se ensina teatro para crianças não esperamos que as mesmas tenham apenas respostas através do pensamento racional e através do discurso, mas sim através de seus próprios lúdicos desenvolvendo a sua criação e o seu pensamento simbólico.

Para que o educando desenvolva seu pensamento simbólico e descubra as formas

de concretizar suas criações e pensamentos, é necessário que ele tenha experiências, pois quando passamos por uma experiência, no ato de refletir e agir, atribuímos significações e geramos mudanças tanto internas, no nosso modo de pensar e ver o mundo, quanto externas, na nossa forma de agir e interagir com o meio em que vivemos. Esta mudança é constante e muitas vezes imperceptível, o que não quer dizer que é inconsciente, pois para que a experiência seja consumada, é necessário que tenhamos consciência da própria experiência e dos elementos e circunstâncias que a nortearam. Além disso, é através da experiência que podemos ter objetivos e planejamentos, pois no ato de pensar, que já é uma experiência, podemos “planejar uma possível terminação tomando por base aquilo que é já conhecido”. (Dewey, Democracia e educação, p. 162)

A experiência estética também é uma forma de aprendizado no campo do desenvolvimento simbólico, pois segundo Vigotsky, quando percebemos, vivenciamos e apreciamos a arte, esta relação gera em nós uma transformação, ou seja, um reconhecimento e superação de sentimentos e uma ação que não é necessariamente imediata.

Diante dessas concepções e contextualizações, podemos observar que o processo da formação do professor de teatro, em alguns casos, ainda obedece ao padrão dos Cursos de Licenciatura Plena criados devido a lei 5692/71. A reformulação dos currículos desses cursos foi na direção de especializar mais os professores de teatro, com disciplinas pertinentes à linguagem teatral. Mas essa reformulação ainda é recente e não foi realizada em todos os locais onde esses cursos são ministrados.

Através de pesquisas de iniciação científica realizadas na minha graduação, bem como da minha prática como professora de teatro, pude constatar que tanto coordenadores pedagógicos, diretores, professores de arte e demais professores podem até revelar em seu discurso essa mudança de paradigma do teatro como linguagem e conhecimento, mas na prática e no cotidiano escolar é possível perceber que esse discurso vai se esvaziando, voltando às velhas concepções do teatro como atividade.

Portanto, ao meu ver, professor de teatro tem que ter muitas cartas na manga, ou tirar de sua cartola soluções para cada tipo de situação. O professor de teatro primeiro tem que encontrar sentido para si mesmo para estar na condição de professor de teatro. Após essa certeza, é necessário convencer os coordenadores pedagógicos que sua disciplina é dotada de conhecimento e conteúdo tanto quanto as demais disciplinas e, quando é solicitado pela coordenação ou por iniciativa própria procura propor um trabalho interdisciplinar, passa a ter que mostrar para os demais professores que o teatro está ao lado das disciplinas que lecionam, e não basta mostrar e argumentar, é necessário provar, através da prática, tudo o que propõe e defende.

A reflexão que se segue, vale ressaltar, não se limita apenas ao ensino público, mas também ao ensino privado, pois mesmo que as escolas particulares tenham mais recursos para a prática pedagógica, muitos professores, coordenadores pedagógicos e diretores ainda carregam a mentalidade do ensino do teatro como atividade, para aliviar o stress da criança, sendo necessário um produto final, (leia-se peça de final de ano) para apresentar para os pais e talvez para fazer sentido aquela disciplina, ou aquela atividade na escola.

Portanto, é de fundamental importância que o professor de teatro tenha consciência de sua história e da história de sua formação, bem como dos avanços das pesquisas relacionadas ao teatro educação. Acredito que seja necessária também uma constante reflexão de sua prática, pois muitas vezes corremos o risco de sermos contaminados pelas idéias que contestamos, tomados pela rotina escolar. Através dessas concepções concretizadas, o professor pode se sentir mais fortalecido para remar contra a maré, e assim, exercendo sua função na prática, mostrar para seus colegas de trabalho, numa comunhão com os educandos, que o teatro é conhecimento e é linguagem artística.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil, São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, John. Art as Experience. 18. ed. New York, G. P. Putnam's Sons, 1958.
- DEWEY, John. Experiência e pensamento, in Democracia e Educação – Introdução à filosofia da educação. 4ª edição: Companhia Editora Nacional.
- JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. 3ª ed. Revista. Campinas: Papyrus Editora, 2005.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ROCHA, Vera Lourdes Pestana da. Novas Diretrizes Curriculares: Novas Práticas de Ensino de Teatro. In SANTANA, Arão Paranaguá de (Coord.). Visões da Ilha – apontamentos sobre Teatro e Educação. São Luís, 2003.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. Teatro e formação de professores. São Luís: EDUFMA, 2000. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O PROBLEMA DA SEMIFORMAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

MARRACH, Sonia Aparecida Alem (FFC/UNESP)

RESUMO

Com base na análise historiográfica e metodologia qualitativa, o objetivo deste trabalho é discutir a crise da formação docente no Brasil. Chegamos aos seguintes resultados: a história recente da formação docente tem dois marcos históricos fundamentais: a) 1968 – ano de rebelião estudantil, repressão política e data da Reforma Universitária, que deu origem ao que Carlos Benedito Martins chamou de indústria cultural do ensino, isto é, processo de massificação da cultura escolar. b) A partir de 1985, a Nova República retomou os direitos políticos e a educação para a cidadania. Porém, sob o signo da globalização, em que pese os avanços da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os sucessivos governos da Nova República, seguindo as determinações do Banco Mundial, optaram por uma política de valorização do ensino pago, abandono da escola pública e uma política equivocada de distribuição de livros didáticos, contribuindo para o aumento dos índices de analfabetismo funcional, analfabetismo secundário e transformando a formação semiformação.

AS RAÍZES DA CRISE

Nos anos 1960, estudantes e professores deixaram de lado a atitude contemplativa e passaram a participar da sociedade, enfrentando os problemas do momento político-cultural de uma sociedade em processo de mudança, deixando-se embalar pelos movimentos sociais, pela cultura popular e, sobretudo, pela pedagogia libertadora de Paulo Freire que, com seu novo método, centrado no diálogo e na participação política, simbolizou o espírito transformador da inteligência brasileira. (CÂNDIDO, 1996)

A proposta freireana de educação libertadora era uma resposta aos desafios de uma sociedade em processo de mudança social, no início do anos 1960. Em *Educação para a liberdade*, Paulo Freire explica sua opção por uma sociedade em que homens e mulheres do povo fossem sujeitos da história, uma sociedade que se “descolonizasse cada vez mais. Que cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos.” (FREIRE, 1989: 36) Este era o dilema básico do país segundo Paulo Freire: fazer com que a educação das massas se transformasse em uma força de libertação, despojando-a do caráter alienante e domesticador, construindo a educação do homem-sujeito e não do homem-objeto.

Porém, em 1964, venceu o que Freire chamou de “opção da sociedade sem povo”,

com educação domesticadora para as massas. Ou seja, o processo de democratização do ensino foi substituído pelo processo de massificação do ensino.

Vamos explicar: o governo militar ampliou o período da escolaridade obrigatória, determinada pela Constituição de 1967 e pela Lei 5.692 de 1971, promulgada no auge da ditadura, denominando ensino de Primeiro Grau a junção Primário com o Ginásio, com duração de oito anos, mas cujo nível caiu bastante, dando origem a um primário grande e generalizando o ensino profissionalizante no Segundo Grau. O prolongamento dos anos de escolaridade, assim como o Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos, contribuíam para inflar as estatísticas do *Brasil potência*, que, então, colocava todos na escola, para erradicar completamente o analfabetismo, fazendo uma espécie de “milagre educacional”, que combinava bem com o clima de “milagre econômico da época”. (GERMANO, 1993: 166)

No Segundo Grau, a lei 5.692 instituiu a profissionalização de forma generalizada, com o objetivo de alcançar a terminalidade para encaminhar o estudante o mais rapidamente possível para o trabalho assalariado, aliviando também a demanda para o ensino superior que, naquela época, era grande. Mas a profissionalização do ensino de Segundo Grau fracassou por diversas razões: a) a falta de recursos do sistema educacional, então voltado para a formação dos estudantes com as opções para cursos clássico, científico e normal; b) ausência de uma política de investimentos financeiros para contratação de professores especializados, laboratórios etc; c) ausência de demanda devido à rejeição da profissionalização compulsória pela sociedade, que continuou pressionando por mais vagas nas universidades.

A ampliação do período de obrigatoriedade escolar, o aumento das vagas, o fracasso da profissionalização, a junção das áreas de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas num curso de três anos, conduziram à perda da qualidade do ensino e ao esvaziamento da cultura escolar, que já não conseguia, sequer, preparar o aluno para o ingresso no curso superior. E, por isso, criava as condições para a expansão do ensino privado de Primeiro e Segundo Graus e para a indústria dos cursinhos, que passaram a suprir as falhas do ensino público básico e médio, responsabilizando-se pelo preparo do estudante para o vestibular.

Em suma, embora tenha ampliado o acesso à educação e aumentado os anos de escolaridade obrigatória, a reforma de 1971 nivelou a cultura escolar por baixo, de modo que o processo de escolarização foi devorado pelo que Adorno chamou de semi-formação, através de uma política deliberada de massificação do ensino, que respondeu às inquietações da cultura crítica, lançando mão das seguintes medidas: a) Implantou no ensino de Primeiro Grau a disciplina Educação Moral e Cívica, no de Segundo Grau, Organização Social e Política Brasileira e, na universidade, Estudos de Problemas Brasileiros, isto é “um corpo de doutrina sócio-política forrado de ideais neocapitalistas”, com a ideologia do Brasil Grande e do Milagre Brasileiro; b) Tirou do currículo História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil e substituiu por uma disciplina híbrida chamada Estudos Sociais, cujo teor vasto e indiferenciado, acarretou diversos inconvenientes teóricos e metodológicos; c) A disciplina Filosofia foi excluída do currículo, completando assim o prejuízo da reflexão e do espírito crítico, eliminando as possibilidades da

juventude conhecer o desenvolvimento histórico-cultural e suas implicações sociais, ideológicas etc; d) Devido à hegemonia norte-americana, o ensino de Francês foi substituído pelo de Inglês nos cursos médios e nas faculdades de Letras. O ensino de línguas foi reduzido ao ensino de Inglês instrumental, dominado por técnicas pragmáticas de conversação básica, o chamado Inglês de rua, ensinado de acordo com esquemas behavioristas, para criar automatismos áudio-linguais. Desta forma, sem contato com a literatura e com a linguagem culta, o aluno se forma sem conhecer os autores mais importantes que se expressaram naquele idioma; e) O vestibular unificado orientou o Ensino Secundário e os cursinhos a seguir uma linha informativa, com sérios prejuízos para a finalidade formativa e axiológica do curso médio. Estas cinco medidas afetaram em cheio o ensino das disciplinas da área de Ciências Humanas no nível médio e superior. (BOSI, 1992:313-314)

Além disso, a multiplicação de faculdades particulares, abrindo cursos de Pedagogia, Contabilidade, Letras, Estudos Sociais e Comunicações, consideradas de baixo custo operacional, e funcionando como indústria cultural, com ensino concentrado na repetição de manuais e apostilas, houve um empobrecimento significativo na formação do magistério. Prevaleceu o tecnicismo e o ensino instrumental, e abriu-se um campo de tensões entre o modo tecnocrático de compreender a cultura, próprio do pragmatismo neocapitalista e o modo crítico, no qual o objetivo é desmistificar as ideologias subjacentes.

Para diminuir as tensões, a linguagem burocrática incorporou o jargão crítico como uma máscara para garantir a “modernidade” do pensamento tecnicista-autoritário. Porém, nas práticas pedagógicas e culturais, prevaleceu o que Bosi chamou de “mundo do receituário”. Explicando: os cursos universitários deságuam no magistério, nas carreiras liberais, nas profissões técnicas, na imprensa, nos diversos setores da sociedade e do aparelho burocrático. O mundo do receituário é a rápida adaptação da cultura universitária ao mundo real. Adaptação feita com base nas fórmulas prontas e acabadas. É a forma cabal da cultura dominante, vigora em todas as carreiras a que a universidade dá acesso, mas, nas palavras de Bosi, é “particularmente deprimente quando se pensa na passagem, em geral entrópica, da cultura universitária para o meio secundário. O que se transmite aos alunos do ginásio (e aqui atingimos o cerne da dinâmica educacional), o que se estratifica em termos de instrução fundamental, é, quase sempre, a fórmula final, reduzida, reificada, da antepenúltima tendência da cultura superior.” (BOSI, 1992:317) O que poderia ser objeto de problematização, reflexão e crítica, na aula típica do ensino secundário, cristaliza-se no esquema “didático”, funcional, na frase feita, no cálculo mecânico, enfim, na brutal simplificação que a escola de massas faz com a cultura universitária, para “facilitar o ensino”, ou melhor, para tornar palatável ao aluno, o consumo de noções desarticuladas e sem sentido, que tem que ser decoradas para o vestibular.

“A mudança de um pensamento inovador em linguagem esquemática, abstrata e satisfeita de si mesma”, escreve Bosi, “é um dos problemas mais angustiantes da difusão da cultura em uma sociedade de consumo. Pensadores como Adorno e Umberto Eco aprofundaram o tema da ‘institucionalização das vanguardas’: a crítica que se transforma em mercadoria, que vira moda, e é diluída pelo abuso verbal, integrando-se afinal na boa consciência dos bens

pensantes..., perdendo, enfim, o seu alvo modificador do *status quo*. (BOSI, 1992: 317)

Como já foi dito, a corrente tecnoburocrática utiliza-se do jargão do pensamento crítico como recurso da retórica, para manter as aparências. Assim, a idéia de educação para a “transformação e humanização da sociedade” já aparecia em texto preparado pela Secretaria do Ministério da Educação e Cultura de 1975 e continua a ser um chavão básico da área em pleno século XXI.

Mas enquanto o chavão se afirmava, a escola já havia se tornado uma organização burocrática, com bem mostrou Maurício Tragtenberg, onde o professor mal-formado perde a autonomia intelectual e passa a ser mais um parafuso da engrenagem, de uma escola que procura formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mudanças sociais.”(TRAGTENBERG, 1982: 35)

Desta forma, o processo de democratização do ensino almejado pelos educadores da Escola Nova, desde os anos 1920, deu lugar ao processo de massificação do ensino, onde se produz a semi-formação, o avesso do esclarecimento. Em vez de preparar o estudante para a maioria intelectual, para a autonomia e para a democracia, mantém os jovens na eterna minoridade intelectual, fazendo-os maleáveis e flexíveis e adaptáveis a qualquer local ou tipo de trabalho.

Bem, mas a ditadura acabou, veio a democracia, a Nova República. E o que aconteceu com a educação de 1985 para cá?

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NA NOVA REPÚBLICA

Para responder a esta questão, antes de mais nada, é preciso lembrar da inércia das estruturas das escolas de ensino básico e médio - muito maior que a do ensino universitário. Disciplinas como Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica não saíram do currículo com o fim da ditadura. História e Geografia voltaram a fazer parte das disciplinas obrigatórias, porém com pequena carga horária e com falta de livros, como veremos adiante. Filosofia e Sociologia passaram a ter caráter facultativo, podendo ou não compor o currículo do ensino médio em sua parte diversificada.

Isso acontece, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais apontem estas disciplinas, especialmente História e Geografia, como as responsáveis pela “formação do cidadão”, para “o aprimoramento da pessoa humana, incluindo a ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos.” (BRASIL, 1997)

Novamente estamos diante de um mundo de chavões, de um mito; uma linguagem roubada, aparentemente natural, que esconde a própria história: o mito da educação para a cidadania. No decorrer da história, século XIX ao nosso século, o pensamento educacional passou do Iluminismo e da busca do esclarecimento para a possibilidade de democratização do ensino, que esbarrou na instituição do processo de escolarização como controle das massas e foi devorado

pela indústria cultural, através de uma política deliberada de massificação do ensino. Enfim, a educação foi ao mercado para ampliar os lucros do capital, aumentar as estatísticas do “Brasil-potência” e, depois, dos governos da Nova República, em época de eleição. Por isso, observamos, cada vez mais uma retórica feita de palavras vazias, míticas, ocas, fazendo supor, novamente, a utilização do jargão crítico como a última fórmula petrificada da vanguarda institucionalizada, que se tornou palavra vazia, burocratizada. E não é demais lembrar que a sociedade administrada de massas, sob hegemonia da ideologia neoliberal, não requer espírito crítico, nem direitos cidadania, mas capacidade de adaptação, docilidade e esforço para a realização do trabalho. Para tanto reforça o processo de massificação do ensino, acelerando cada vez mais a transformação da educação em indústria cultural, em semiformação, em semicultura.

A INDÚSTRIA CULTURAL DO LIVRO DIDÁTICO OU O ENSINO QUASE SEM LIVRO

Durante os anos 1980, discutia-se muito o problema da utilização do livro didático, suas limitações, enfim, o problema de se cair no mundo do receituário, da fórmula pronta. (FRANCO, 1982) Propunha-se a utilização de textos mais reflexivos, mas elaborados, de outros autores, para que o aluno aprendesse a pensar. Mais ainda, colocava-se a necessidade de deixar as questões da realidade social e política entrarem na escola através de artigos de jornal etc.

Mas se perguntarmos o que foi feito daquelas discussões na Nova República, vamos nos deparar com o problema da indústria cultural do livro didático, ou a política de “distribuição de livros didáticos na escola pública” na Nova República.

Desde 1985, os governantes falam em políticas públicas sociais, e desenvolvem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este Programa, de acordo com a Constituição de 1988, constitui uma estratégia de apoio à política educacional para garantir ao educando material didático-escolar. Seguindo os preceitos da Constituição de 1988, que estabelece o dever do Estado de atender ao educando com material didático-escolar para garantir a obrigatoriedade do ensino, a Nova República implementou o Programa Nacional do Livro Didático (HOFLING, 2000)

Mas, em que pese o caráter democrático da distribuição gratuita do livro didático que, desde então, vem sendo entendida como uma função do Estado, o problema é que na prática pedagógica cotidiana o Programa não funciona.

E por que não funciona, o leitor poderia perguntar?

Para responder a esta pergunta, fizemos uma pesquisa sobre o ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Marília, que desenvolvemos com a colaboração dos alunos do segundo ano de Pedagogia, em 2004.

A pesquisa constou de entrevistas com os professores, alunos, exame do programa e observação de uma aula, em cada uma das 28 escolas públicas e particulares, de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Marília, entre os meses de agosto e novembro de 2004.

Enquanto nas escolas particulares, todos os alunos têm apostilas ou livros, nas escolas públicas de Ensino Fundamental II, isto é, de quinta à oitava séries, via de regra, só há

livros didáticos para a metade da classe. É isto que queremos discutir aqui: o ensino quase sem livro nas escolas públicas.

Encontramos salas de aula superlotadas com alunos desinteressados, professores cansados e livros didáticos, sempre e invariavelmente, em quantidade inferior ao número de alunos de cada sala. Em média, para uma classe tem 40 alunos, há somente 20 livros, e “normalmente” o que não foi escolhido pelo professor.

Os professores explicam que, nessas condições, os alunos não podem levar o livro para casa, porque têm de dividir com o colega e porque, além disso, o livro tem que durar três anos, passar por três turmas! Ou seja, o livro não pertence ao aluno, mas à escola; fica guardado no armário da sala de aula, disponível apenas para consulta. A biblioteca da escola nem sempre funciona.

Neste quadro, o aluno não lê, a não ser na classe, durante a aula, enquanto o professor, impotente, coloca a matéria na lousa, dizendo: este é o “texto” da aula, para uma classe que só quer saber de conversar, andar, sair da sala etc.

Os professores tentam usar outros recursos para chamar a atenção dos estudantes, tais como filmes, notícias de jornal, letras de músicas. Porém, sem formação para discutir os produtos dos novos meios de comunicação, o assunto se esgota na mensagem do meio.

Observamos que a indisciplina e o desinteresse dos alunos são práticas corriqueiras e que o professor fica estressado e impotente, porque qualquer apelo seu é respondido com a alegação de que “você vai ter que me aprovar de qualquer jeito”, devido à chamada *Progressão continuada*. Esta medida parece ter uma parcela de responsabilidade não pequena no estímulo da malandragem entre os adolescentes e na crise de autoridade vivida pelo professor da escola pública, que tirou o direito do professor reprovar o aluno que não quer aprender, contribuindo assim para apertar os parafusos da engrenagem e para acrescentar mais uma perda à figura do professor. Ele que já havia perdido a autonomia intelectual durante o governo militar, na Nova República, perde o pouco de “autoridade” moral que lhe restava, para fazer a mascarada da autoridade anônima, que faz de conta que ensina, enquanto o aluno pode escolher o que quer aprender para ser “crítico” e para ser preparado para a “cidadania”.

Assim, verificamos que o ensino de História se dá em classes superlotadas, indisciplinadas, em salas chamadas de salas ambientes, mas que de ambiente só tem o nome, com alunos desinteressados, alguns dos quais, desconhecem as normas de bom comportamento e boas maneiras, outros são até agressivos com os professores.

Nas entrevistas, os professores falam em “formação para a cidadania”, elaboram programas com belas palavras, de acordo com os Parâmetros Curriculares e dizem que usam vários livros para a preparação da aula.

Porém, na prática pedagógica cotidiana, se sentem completamente impotentes para dar uma aula para uma classe quase sem livro, ou melhor, com livro só para a metade dos alunos e, por isso, quase sem leitura.

Desta forma, na prática, o que poderia ser um programa de democratização da

leitura, se tornou uma medida populista, com falso caráter assistencialista, que acabou inventando o ensino sem livros em pleno século XXI.

Pergunto ao leitor: Como se aprende História sem levar o livro para ler em casa? Como se aprende Geografia, Sociologia, Filosofia, sem ler?

Vale ressaltar que o livro é o principal meio de comunicação da cultura humanística e da cultura escolar, e que a sua falta aponta o sério problema da formação dos estudantes.

A CRISE DA AUTORIDADE DO PROFESSOR

Mencionamos acima o problema da crise da autoridade do professor. Mas é importante ressaltar que ela não se reduz ao chamado sistema de progressão continuada, que só faz aumentar ainda mais o problema.

Suas raízes são mais profundas. Erich Fromm explicou o problema no prefácio de *Liberdade sem medo*: Com a concentração de capital e a formação de gigantescas empresas transnacionais dirigidas por uma burocracia organizada e altamente especializada, onde o exercício da dominação se dá através de um sistema de manipulação e onde cada trabalhador, cada funcionário, não é mais que um parafuso da engrenagem, a autoridade passou de manifesta, assumida para autoridade anônima, onde ninguém assume diretamente a responsabilidade pelas medidas tomadas, mas onde todos são dirigidos por um sistema de manipulação. O mesmo ocorreu na esfera do consumo de bens materiais, de significados e de educação. Com a publicidade, a propaganda e a linguagem persuasiva dos meios de comunicação de massa, que leva o desejo ao mercado, o indivíduo pensa que está consumindo livremente, mas na verdade está sendo dirigido pela mídia. Desta forma, nesta época, forma-se cada vez mais homens e mulheres facilmente adaptáveis à sociedade administrada, tecnológica e consumista. A autoridade não acabou como dizem os mais velhos, ela simplesmente foi transformada, passando de autoridade manifesta para autoridade anônima de persuasão e sugestão. Nas palavras de Erich Fromm, “o homem moderno é obrigado a nutrir a ilusão de que tudo é feito com seu consentimento, mesmo quando esse consentimento lhe é extraído através de sutil manipulação. Seu consentimento é obtido, sim, mas atrás de suas costas, para além de sua consciência. Os mesmos artifícios são empregados na educação progressiva. A criança é forçada a engolir a pílula, mas a essa pílula aplica-se uma cobertura de açúcar. Pais e professores têm confundido a autêntica educação despida de autoritarismo com *educação por meio da persuasão e coação ocultas*. Assim, a educação progressiva foi rebaixada. Malogrou no tornar-se o que se pretendia que ela fosse, e nunca se desenvolveu como se esperava.” (FROMM in NEILL, 1973:XIX)

Essas observações de Fromm sobre a autoridade anônima, mascarada que adoça a pílula para crianças e adolescentes, explicam, pelo menos em parte, o fracasso da Escola Nova e progressiva no Brasil e no mundo, assim como crise de autoridade vivida atualmente na escola pública. E colocam a necessidade da reconstrução da autoridade na convivência verdadeiramente democrática, onde a autoridade é manifesta, não anônima, para que possa haver liberdade.

Em suma, embora as reformas educacionais tenham atingido a quase universalidade do Ensino Fundamental, e atualmente a escola pública esteja incorporando os grupos sociais antes excluídos do Ensino Médio (ensino que cresceu 57% entre 1994-99 e 11,5% em 2000), se perguntarmos que tipo de formação cultural e humanística os estudantes da escola pública de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio estão recebendo, nossa tese é a de que as sucessivas reformas da educação feitas pelo governo militar e durante a Nova República transformaram processo de democratização do ensino em um processo de massificação da cultura escolar humanística, em que o ensino, embora público, assimila as técnicas da indústria cultural e a formação humanística cultural fica reduzida ao que Adorno chamou semi-formação ou semi-educação. Desta forma, embora o discurso educacional neoliberal use a retórica da penúltima tendência do pensamento crítico e fale em educação transformadora para a cidadania, na prática conserva o aluno na minoridade intelectual, instituindo a massificação da cultura escolar, o anti-iluminismo e o analfabetismo funcional. Só para comparar alguns dados, é interessante lembrar que, de acordo com a pesquisa de Maria José Werebe, o Império deixou à República uma herança de 78% de analfabetos. (WEREBE,) E em 2004, quando a República completou 115 anos, a taxa de analfabetismo funcional era de 77%, de acordo com o Ibope. (FSP, 12-9-2004, A 2) Para o IBGE, a taxa de analfabetos clássicos é de 11,6% e a de analfabetos funcionais, de 24,8%, pois seu critério considera analfabetos funcionais pessoas com mais de 15 idade, com menos de 4 anos de escolaridade. (OESP, 19-03-2006, H18). Desta escola com ensino quase sem livro saem os estudantes que se ingressam nos cursos de Pedagogia e Normal Superior.

UNIVERSIDADE E INDÚSTRIA CULTURAL

No Brasil, a reforma universitária de 1968 constitui marco fundamental do ingresso do ensino superior no mercado, inaugurando o que Carlos Benedito Martins chamou de indústria cultural do ensino. A Nova República manteve a opção pelo ensino superior privado, já que representa 75% das matrículas. Os cursos da área de Ciências Humanas são bastante procurados porque são mais baratos, funcionam com bibliotecas precárias, incapazes de assegurar as bases mínimas para a produção do conhecimento.

Mas não é somente devido à expansão de vagas que falamos em massificação do ensino, mas, sim, por causa do processo de produção de bens simbólicos da indústria cultural. Considerando que a educação, organizada pelo princípio de rentabilidade dos investimentos, pode ser compreendida como indústria cultural, Martins recorre a Bourdieu para diferenciar dois modos de produção de bens simbólicos: o da produção erudita, que opera de acordo com regras e procedimentos culturais, com um público potencialmente produtor de cultura. E o da indústria cultural, cujos bens são, geralmente, destinados aos chamados colarinhos brancos, que trabalham durante o dia para pagar um curso superior, constituindo um público consumidor de cultura, mais preocupado com o diploma e a promoção no emprego, que com a produção do conhecimento.

Tendo por referência os temas e problemas da produção erudita, a indústria cul-

tural do ensino ministra uma cultura média para um público heterogêneo. Tomando de empréstimo as questões tratadas pela cultura acadêmica das grandes universidades, adapta-as aos manuais e apostilas de caráter ultradidático, nutridos de fórmulas feitas, de caráter normativo e instrumental, em linguagem esquemática, livre de qualquer possibilidade de dissidência, satisfeita de si mesma, pronta para o consumo, que Umberto Eco chamou de “institucionalização das vanguardas”. (ECO, 1976) Isto é, o pensamento filtrado, eliminado, reduzido a esquemas de fácil digestão; a crítica diluída, pasteurizada, despojada do antigo alvo modificador do *status quo* e devidamente estereotipada, transformada em mercadoria de fácil consumo. Preocupada com a rentabilidade e com a extensão máxima do público, a indústria cultural do ensino utiliza-se largamente de procedimentos técnicos acessíveis, evitando temas capazes de provocar controvérsias, preferindo a utilização de símbolos otimistas e utilitários, que, conforme Bourdieu, possibilitam a projeção das diferentes categorias da massa estudantil. (BOURDIEU, 1974) Daí a necessidade do professor nivelar seu programa de ensino, de acordo com a média dos alunos e do emprego de uma autocensura metódica não só por parte dos professores, mas de todos os agentes envolvidos no processo de ensino, subordinados aos detentores das fundações, autarquias etc, preocupados em inculcar nos estudantes uma cultura despolitizada e tecnicista, em doses homeopáticas, que garanta o fácil acesso ao diploma e ao mercado de trabalho.

Por constituírem uma ruptura definitiva com o saber crítico, a indústria cultural do ensino adota largamente a prática de conferências e solenidades, feitas pelos medalhões da cidade e do governo, evitando qualquer ambigüidade em relação ao sistema, além da aula expositiva pronta e acabada, fechada em si mesma, sem nenhum incentivo à crítica, à pergunta e à leitura, voltada para assegurar a mera transmissão de conhecimentos e informações utilitários.

A ausência de concurso público para o recrutamento dos professores, selecionados por análise de currículo ou afinidade ideológica, que lecionam em diversas instituições de ensino ao mesmo tempo, como professores-trabalhadores e não como professores universitários com tempo integral, e um alunado ávido de um sistema de ensino “mais prático” e voltado para a rápida colocação no “mercado de trabalho”, fazem o casamento perfeito do corpo docente e discente da indústria cultural, de uma época em que predomina o que Gramsci chamou de um novo tipo de intelectual: “o especialista em ciência aplicada, o organizador técnico”, próprio destes tempos em que prevalece a cultura do especialista e a mentalidade tecnicista. Conforme Martins, em sua pesquisa ele não encontrou o aluno brilhante, criativo, que mantém até “um certo desdém pelo saber escolar”, graças à cultura adquirida em seu meio ambiente social, mas, sim, um “aluno ‘aplicado’, ‘despolitizado’, ‘esforçado’, ‘com vontade de aprender’, enfim, “um corpo discente que se imbuíu mais de um conjunto de valores mais éticos que intelectuais e que está predisposto a endossar de forma incondicional a cultura inculcada pela escola.” (MARTINS, 1981: 93, 101 e 122)

Afinal de contas, nas grandes organizações da sociedade administrada- e a escola e a universidade também são organizações complexas, burocráticas -, nas quais os estudantes das universidades particulares almejam trabalhar, o que importa para obter e manter o emprego não é o espírito crítico e aventureiro, como o do pequeno empresário da época do capitalismo de

livre-concorrência, mas, sim, a capacidade técnica, a pontualidade, a prudência e a lealdade à corporação.

Desta forma, o curso do lento processo de democratização da educação transformou-se em um avassalador processo de massificação da cultura e do ensino, que atingiu também a universidade pública. Para usar a expressão de Weber, a massificação do ensino significou mais um “aperto nos parafusos” na “jaula de ferro” onde vive o homem contemporâneo, um aperto que transformou a formação em semiformação, conforme Adorno. E transforma semiformados em professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, A. Dialética da colonização. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. (Org.) MICELI, S. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CÂNDIDO, A. Recortes. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- ECO, H. Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FRANCO, M.L. O livro didático de História do Brasil. São Paulo: Global, 1982
- FREITAG, B. Política educacional e indústria cultural. São Paulo: Cortez, 1987.
- FROMM, E. Prefácio de Liberdade sem medo, de NEIL, A.S.. 14ª. ed. São Paulo: IBRASA, 1973.
- GERMANO, W. Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985. São Paulo: Cortez, 1986.
- HOFLING, Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, n. 70, abril / 2000.
- MARTINS, C.B. Ensino pago: um retrato sem retoques. São Paulo: Global, 1981.
- TRAGTENBERG, M. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.
- WEREBE, M.J. A Educação. História Geral da Civilização Brasileira. 2ª. ed. In HOLANDA, S.B. (org.) T. II, 4º. v. São Paulo: Difel, 1974.

CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DA CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

FERREIRA, Viviane Lovatti; SANTOS, Vinício de Macedo- (FEUSP)

1. UM HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores em cursos de Licenciatura no Brasil não é algo tão antigo quanto se possa imaginar. Até os anos 1930, os professores do ensino primário e secundário, em geral, eram pessoas que lecionavam no ensino primário e que haviam se destacado neste nível de ensino ou, muitas vezes, profissionais liberais que não conseguiam se destacar financeiramente em suas profissões, almejando um complemento no orçamento financeiro. Dreyfus (1947) descreve como era recrutado o corpo docente do ensino secundário:

Um pouco ao acaso, já com professores primários que se haviam destacado nesse ensino e desejavam subir na carreira, já com portadores de diplomas superiores, geralmente pouco afortunados e procurando no ensino secundário um complemento financeiro, já com pessoas que haviam terminado o curso secundário e na falta de outra profissão escolhiam essa (DREYFUS, 1947).

Os professores do ensino secundário não possuíam nenhuma preparação pedagógica necessária ao trabalho docente. A formação de professores não foi algo planejado no início dos primeiros tempos, quando se implantou no Brasil o sistema de ensino superior. Com a vinda da Família Real ao Brasil (1808), a criação das primeiras faculdades resultou na formação de profissionais liberais, objetivando “formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas” (SAMPAIO, 1991). Na verdade, o ensino superior dessa época estava voltado a diplomar aqueles que ocupariam posições privilegiadas na sociedade imperial. Fatores como a abolição da escravidão (1888) e o advento da República (1889) favoreceram a promulgação da primeira Constituição Republicana (1891), descentralizando o ensino superior e favorecendo a ampliação de instituições privadas desse nível de ensino, principalmente de escolas politécnicas, escolas superiores de agricultura e de farmácia. Até então, o ensino secundário era ministrado por profissionais liberais, dentre eles médicos, advogados e engenheiros, já que a formação universitária no Brasil estava basicamente relacionada a estes três cursos: Medicina, Direito e Engenharia.

Somente a partir dos anos 1920, com a formação de uma sociedade urbano-industrial e a preocupação com a qualificação profissional, que ocorre uma demanda cada vez maior pela escolarização. A população que, até então, não freqüentava a escola, passou a exigir uma escola primária, e a escola secundária ficou basicamente restrita à classe média, como

forma de ascensão social e também como “porta de entrada” para o ensino superior. Com essa demanda pela escola, houve, conseqüentemente, uma preocupação com a formação de professores.

É a partir desta demanda pela escola que políticas educacionais começam a ser pensadas pelo poder público a ponto de estabelecer diretrizes para a educação brasileira. Se até 1930, o Brasil contou com reformas esparsas e descontínuas, é partir daí que políticas nacionais passam a ser implementadas, visando uma organicidade ao sistema educacional brasileiro.

A reforma educacional do Governo Vargas nos anos 1930 não pode ser compreendida sem antes entendermos o debate educacional que se travou durante a proliferação das idéias do movimento renovador da educação, importante movimento internacional de oposição à escola tradicional. A partir dos anos 1920 emerge no Brasil o movimento renovador da educação, com denominações variadas, tais como “Escola Nova”, “Escola Ativa”, entre outras. Originária dos Estados Unidos e da Europa, o movimento renovador teve seus alicerces na Biologia e na Psicologia como conhecimentos pedagógicos necessários, tendo a propagação das idéias renovadoras de John Dewey. No Brasil, o movimento foi liderado essencialmente por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, e se concretizou com a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), fundada em 1924 na cidade do Rio de Janeiro, a partir da iniciativa de um grupo de educadores brasileiros imbuídos das idéias renovadoras. Nos anos 1930, o movimento renovador ficou expresso em documento oficial, redigido por educadores brasileiros e publicado em 1932 sob o título “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse documento discute a educação como uma função essencialmente pública, exigindo uma escola gratuita e obrigatória para todos os cidadãos.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em novembro de 1930, durante o primeiro Governo de Getúlio Vargas (1930-1934), foi uma medida para se estabelecer condições mínimas de infra-estrutura administrativa a fim de prevalecer os novos princípios que fundamentariam o novo regime então implantado. Responsável pela reforma mineira dos ensinos primário e normal (1926-1930) de caráter renovador, Francisco Campos assumiu o cargo de Ministro de Educação e Saúde Pública, permanecendo aí entre 1930 e 1932, e determinando uma série de medidas que seriam postas em prática para fundamentar políticas públicas de caráter nacional, já que até então não havia uma política que regulamentasse a educação em âmbito nacional, sendo os estados responsáveis pelos seus próprios sistemas de ensino, e apoiando-se no modelo de ensino do Distrito Federal (Rio de Janeiro).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública também representou a construção de um aparelho nacional de ensino, regido por uma nova legislação que propunha o estabelecimento de diretrizes e normas para alguns níveis do ensino brasileiro. Nesse novo ministério, foi instituída a Reforma Francisco Campos, em 1931, constituída como por uma série de decretos que tiveram como objetivo organizar o sistema educacional brasileiro, no que tange aos ensinos superior, secundário e comercial. Ao implantar essa reforma, Francisco Campos manteve-se coerente ao ideário escolanovista, movimento renovador que defendia desde quando

implantou a reforma do ensino no estado de Minas Gerais.

2. A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS E A FORMAÇÃO DOS PRIMEIROS PROFESSORES NO BRASIL: O “MODELO PIONEIRO”

Conforme pesquisa de Tomazetti (2000), a formação de professores nos anos 1930 passou por dois modelos distintos: o modelo “pioneiro” e o modelo “imposto”. Primeiramente, tivemos o “modelo pioneiro”, com a criação da Universidade de São Paulo em 1934 (Decreto n.º 6.283, de 25/01/1934), que representou a consolidação de uma universidade liberal, obedecendo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras. Conforme o Estatuto das Universidades Brasileiras, para se constituir universidade, a instituição deveria agregar, pelo menos, três escolas diferentes, dentre as Faculdades de Filosofia, Educação, Ciências e Letras; Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina e Escola de Engenharia, além de dispor de capacidade didática para o perfeito funcionamento do sistema (corpo docente, laboratório e outras condições). As universidades seriam submetidas à legislação federal. Dessa forma, todas as instituições seriam submetidas às determinações do governo central.

A preocupação em se formar profissionais especializados para o magistério primário e secundário em nível superior vinha desde o século XIX, em diversos países. Nos Estados Unidos, estão as experiências do Teacher’s College; na França, a experiência da Escola Normal Superior; na Bélgica, o Instituto Pedagógico da Universidade de Louvain; e em Genebra, o Instituto Jean Jacques Rousseau. Essas experiências estrangeiras foram assimiladas e adaptadas, compondo em suas particularidades e regionalidades, experiências diversas, tais como: a Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais (1929); o Instituto Católico de Estudos Superiores no Rio de Janeiro (1932); o Instituto de Educação da USP (1934); e a Escola de Educação, no Rio de Janeiro (1935).

Ao se criar a Universidade de São Paulo em 1934, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi desdobrada em duas instituições: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e o Instituto de Educação (IE). Este último, já havia sido criado por decreto em 1933, sendo conhecido anteriormente como Instituto Caetano de Campos (antiga Escola Normal da Praça em São Paulo). Com a criação da USP, o Instituto de Educação foi incorporado à universidade, uma vez que a legislação permitia a incorporação de outros institutos já existentes.

Nesse processo de formação pedagógica, o Instituto de Educação da USP, criado por Fernando de Azevedo, apoiou-se largamente no movimento renovador da Escola Nova. Segundo Evangelista (2002), a USP se projetou nas três grandes faces da “idéia universitária”, que seriam o ensino, a pesquisa e a extensão, mas a universidade se debruçou especialmente sobre a produção de ciência. Por isso, os trabalhos de laboratório tiveram grande importância. Apoiados na ciência, especialmente na Biologia, na Sociologia e na Psicologia, “a formação técnica e profissional do professor ganhou então nova coloração, pois não se tratava apenas de saber o que ensinar, mas de saber como ensinar” (EVANGELISTA, 2002).

Os cursos para formação de professores secundários foram oferecidos pelo Instituto de Educação a partir de 1936 somente aos alunos que haviam concluído seus cursos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Também admitia alunos que estivessem no terceiro ano de sua faculdade (FFCL). Por força maior, o Instituto de Educação da USP foi extinto em 1938, durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937-1945), por ocasião do Decreto n.º 9.268-A, de 25/06/1938.

Fato semelhante ocorrera com a UDF – Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, criada em 1935 por Anísio Teixeira. Com o advento do Estado Novo, a UDF foi demitida e, em 1939, a universidade foi extinta. Em relação a esses fatos, Evangelista (2002) afirma que a Igreja Católica sempre teve interesse em assumir postos-chaves na direção do sistema universitário, e diz:

O desenlace verificado no caso do IEUSP, assim como no da UDF, em que militares católicos assumiram postos-chaves na USP e na direção da educação no Estado, permite pensarmos que a Igreja Católica desejava exercer sua influência também no interior do ensino superior público, já que detinha o monopólio do ensino secundário, embora de modo problemático. Olhava para o ensino superior de modo atento e nos anos 20 propôs como modelo desejável de universidade, para o Brasil, o católico (EVANGELISTA, 2002).

A contribuição do Instituto de Educação à USP foi inestimável. Embora se perceba uma nítida separação entre os institutos, buscou-se, por meio de um pensamento renovador, oferecer aos professores primários e secundários uma formação em nível superior. O Instituto de Educação assumiu a responsabilidade em formar professores, voltado exclusivamente para a formação pedagógica, enquanto que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP ficou restrita à formação teórica e científica oferecida em seus cursos. Mas toda essa estrutura moldada nos ideais escolanovistas teve de ser extinta com o advento do Estado Novo. E a partir de então, um novo modelo de formação de professores acabou sendo imposto à sociedade.

3 A FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA: O MODELO “IMPOSTO”

Com o advento do Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas, juntamente com seu Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, buscaram impor um novo modelo de formação de professores.

O “modelo imposto” vem com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia – FNF, conforme o Decreto-lei n.º 1.190, de 04/04/1939. Sua criação “deve ser compreendida dentro de um contexto de aniquilamento das relações democráticas, com o fechamento do Congresso e a transferência do poder decisório e legislativo para as mãos do presidente Getúlio Vargas: constituía-se o momento do estado novo no Brasil” (TOMAZETTI, 2000).

É importante destacar que o “modelo pioneiro”, discutido no ponto anterior, foi fruto

de uma política paulista, voltada especificamente para o estado de São Paulo, e o “modelo imposto” foi uma política nacional, que estendia para todo o país o modelo que as Faculdades de Filosofia deveriam seguir.

De acordo com o decreto-lei que regulamentou a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, como modelo para todas as Faculdades de Filosofia do país, os objetivos desta instituição eram bem claros: preparar intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, e preparar profissionais para o magistério do ensino secundário e normal.

Por essas finalidades, observamos que o objetivo principal da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era sistematizar e aperfeiçoar a ciência no país, ficando a docência em segundo plano. A pesquisa era o seu principal objetivo e, conseqüentemente, viria a formação de professores como objetivo secundário a fim de suprir a carência de profissionais para o ensino secundário.

Ao fazer uma análise da constituição dessas instituições no país, Sucupira (1969) conclui que a tarefa de formar professores era uma atividade secundária para as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, já que países em desenvolvimento não poderiam se dedicar à formação de pesquisadores de forma exclusiva e integral. A idealização de formar pesquisadores para uma “cultura desinteressada” espelhava-se nos moldes europeus, sobretudo no modelo da Universidade de Berlim, criada em 1810, sob a inspiração de Wilhelm Von Humboldt. Segundo Sucupira, a Filosofia seria “a mais alta e autêntica forma da ciência”.

Nesse contexto, foram criadas quatro seções fundamentais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e uma seção de Didática. Ao todo, foram criados onze cursos estruturados em três anos seriados: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neo-latinas, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia, e o curso de Didática, oferecido àqueles que tivessem concluído o bacharelado.

Todos os cursos receberam um currículo com uma seriação de três anos. É importante salientar que a conclusão dos três anos de curso não habilitava o candidato a lecionar no ensino secundário. Para o candidato atuar no magistério secundário, a legislação previa um Curso especial de Didática, oferecido pela Seção de Didática àqueles que quisessem seguir carreira no magistério, sendo realizado no prazo de um ano letivo.

O curso de Didática era composto por seis disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Os cursos de graduação, todos com uma seriação de três anos, formavam bacharéis, conforme previa a legislação. Neste caso, para se habilitar como professor, o candidato deveria cursar os três anos do curso e mais um ano do curso de Didática. Essa estrutura de curso ficou conhecida como “esquema 3+1”, bacharelado e licenciatura em quatro anos, dando a devida licença ao professor para lecionar em escolas secundárias e no curso normal. Dessa forma, vemos uma diferença no conceito de “licenciado”. Eram considerados licenciados apenas os professores que cursassem o grupo das seis disciplinas do curso de

Didática, sendo formados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Os professores dos cursos profissionalizantes, das disciplinas técnicas ou artísticas, não eram licenciados.

Sobre o corpo docente para as FFCL, foram contratados professores estrangeiros para trabalhar as disciplinas específicas dos cursos de graduação. A justificativa para isso é explicada pelo ministro Gustavo Capanema:

É preciso reconhecer que não há no Brasil professores para certas e determinadas disciplinas universitárias. Chamá-los de fora é um dever. E eles devem ser chamados, não para fazer vagas e rápidas conferências para meia dúzia de diletantes (...) mas para dirigir as cátedras, por todo o ano escolar, dando-lhes a disciplina, a orientação, a feição conveniente (Capanema apud FÁVERO, 1991).

E conforme vemos, o processo de contratação dos professores estrangeiros foi caracterizado pelo comissionamento de intelectuais conceituados, que viam para o Brasil por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde ou através dele.

Mais uma vez, a Igreja Católica aparece com forte influência neste cenário, quando Gustavo Capanema resolve contratar professores estrangeiros para lecionar nas áreas de Psicologia e Sociologia:

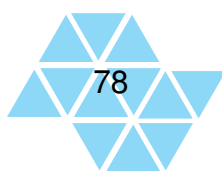
Para a psicologia e a sociologia, desejo professores habituados à pesquisa e de estudos bem orientados, mas ligados à Igreja. A faculdade vai ficar sob a direção do Sr. Alceu Amoroso Lima, católico, amigo de Jacques Maritain. Daí, não encontrar eu boa acolhida para os nomes que sejam conhecidos por suas tendências opostas à Igreja ou dela divergentes (Capanema apud FÁVERO, 1991).

Conforme listas de professores estrangeiros contratados nos anos de 1939, 1941 e 1945, para trabalhar na Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro, as origens desses professores são diversas: França, Itália, Portugal, Alemanha, Inglaterra, Argentina, Uruguai e Estados Unidos, sendo predominante o número de professores vindos da França e da Itália.

Conforme podemos ver nas listas de professores estrangeiros, não há indicações de professores estrangeiros contratados para trabalhar na Seção de Didática, voltada à formação pedagógica dos professores secundários e normais. No caso da USP, por ocasião do Decreto-lei n.º 1.190/39, os professores do Instituto de Educação da USP foram transferidos para a Seção de Pedagogia.

4 A DIDÁTICA ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Ao se criar a Seção de Didática na Faculdade Nacional de Filosofia, o próprio curso de Didática oferecia seis disciplinas indispensáveis àqueles que almejavam a licença para o magistério. Dentre essas disciplinas, temos a Didática e a Didática Especial, vista como uma extensão da própria disciplina de Didática. Cada curso possuía sua disciplina de Didática Especial.



Ao falar da constituição da Didática no Brasil, Castro (1992) nos fala que as disciplinas didáticas figuraram tradicionalmente nos currículos de formação de professores das escolas primárias e que, quando transpostas para o ensino superior, recorreu-se aos professores das Escolas Normais, principalmente, professores dos Institutos de Educação para ministrá-las nas licenciaturas. Segundo a autora, nenhum professor estrangeiro foi contratado para atuar nas disciplinas pedagógicas, visto que esses professores, em suas instituições de origem, já “havam prestado concursos, iniciado pesquisas, organizado conferências e desenvolvido um ensino que nada ignorava das orientações européias e americanas” (CASTRO, 1992, p. 234).

Percebe-se então que não houve uma preocupação por parte do governo em trazer professores estrangeiros para assumir as cadeiras do curso de Didática, e este foi-se arranjando da forma como podia. No caso de São Paulo, num primeiro momento, os professores do curso de Didática vinham da própria Escola Normal da Praça, muitos deles apenas com formação de nível secundário. E ainda complementa:

Assim, imbuídos de um tipo de formação voltada para a escola primária e, portanto, de caráter genérico, sem um aprofundamento mais sólido nas diferentes áreas de estudo, são compreensíveis as dificuldades com que esses problemas se defrontavam ao terem que trabalhar com a didática especial para os diferentes cursos das Faculdades de Filosofia. (GARCIA, 1994, p. 53, grifo nosso)

As disciplinas pedagógicas foram lentamente conquistando seu espaço na universidade, pois para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a sua missão consistia na formação de cientistas e pesquisadores para os vários campos do saber, e à Seção de Didática cabia a formação de professores.

Conforme Garcia (1994), os professores das cátedras de Didática Especial foram aos poucos sendo recrutados entre os alunos que se destacavam entre os demais e que haviam concluído o curso de Didática. Sendo habilitados para o magistério secundário, estes alunos que acabavam de sair dos cursos de graduação também iam trabalhar nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras com as disciplinas de Didáticas Especiais. A autora cita o exemplo da professora Amélia Domingues de Castro que, tendo terminado seu curso de História e Geografia em 1941 na FFCL/USP, foi convidada a lecionar a Didática Especial para os alunos do curso de História e Geografia e, mais tarde, já nos anos 1950, passou a lecionar Didática Geral no lugar do professor Onofre de Arruda Penteadado. Em alguns casos, os professores de Didática Especial eram os mesmos de Didática Geral, para todas as licenciaturas.

Em depoimento, a professora Amélia Domingues de Castro conta como ocorreu o “recrutamento” de professores para as Didáticas Especiais na FFCL-USP:

A equipe de didática foi se formando aos poucos. (...) No começo dos anos 50 você vê que nós já tínhamos pessoas que tinham achado interessante trabalhar em didática. Principalmente a nossa necessidade urgente era que o pessoal trabalhasse com as diferentes áreas. Então se nós tínhamos um bom aluno em didática especial de

Química, de Física ou de Matemática... Então nós fomos propondo uma equipe. Estou dizendo nós porque o professor Onofre propunha mas ele sempre me consultava, eu era a mais antiga já tendo uma certa confiança que ele me atribuía. Então nós começamos a conquistar pessoas para o nosso campo. E depois nós tínhamos uma dupla área. Uma era essa, as aulas de didática para o pessoal da didática especial. Então fomos levando professores da área de Matemática, da área de Física, de Química e depois, quando eu passei para a didática geral, também trouxemos pessoal da História e Geografia. E alguns também para a área da Pedagogia que nós tínhamos as matérias pedagógicas na Pedagogia na parte de metodologia de ensino primário...(GARCIA, 1994, p. 54).

Amélia Domingues de Castro diz em seu depoimento que, para formar uma boa equipe de professores das Didáticas Especiais, foram convidando os licenciados nas diversas áreas, compondo assim um corpo de professores assistentes, com critérios que iam desde a seriedade, o interesse e o nível cultural do candidato a professor.

Mas a formação dessa equipe de professores também não foi uma tarefa fácil, em vista da concepção que os próprios formandos das licenciaturas tinham em relação aos cursos de formação de professores. Segundo Amélia de Castro, os alunos:

Vinham dos demais cursos, freqüentemente, convencidos de que era bastante conhecer bem a matéria para ensiná-la. No mais, alguns “macetes” transmitidos de professores mais antigos aos mais novos seriam suficientes para resolver seu problema máximo: manter a disciplina para poder ensinar, ou seja, discursar (CASTRO, 1992, p. 235).

Amélia de Castro também fala do desprestígio da Didática diante das outras disciplinas ditas “científicas”.

No seu depoimento, por diversas vezes a entrevistada se referiu às disputas que a didática travava em torno da defesa do seu caráter científico, principalmente quando os interlocutores ou eram os próprios cientistas ou os alunos vindos das áreas das ciências ditas ‘puras’. A didática e seus conteúdos eram vistos por esses agentes como um artefato inútil nas mãos do professor. A idéia recorrente era que o bom professor era fruto, em primeiro lugar, do domínio dos conteúdos e métodos relativos a cada especialidade científica e, em segundo, da própria experiência obtida com o exercício do magistério que o levaria a transformar o conteúdo científico em matéria de ensino, de acordo com as capacidades de assimilação dos alunos (GARCIA, 1994, p. 100).

Segundos anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1939-1949), a cadeira de Didática Geral e Didática Especial era exercida por um professor catedrático que ministrava a Didática Geral, de caráter teórico. A Didática Especial, de cunho prático, era ministrada por professores auxiliares. As Didáticas Especiais eram ministradas para alunos de diversos cursos, agrupados de acordo com suas afinidades. “À frente de cada um desses grupos

está um professor encarregado de orientar a metodologia especial e a prática de ensino dos alunos” (Anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1939-1949. vol. 2, p. 429).

Sobre a Didática Especial, o aluno deveria cumprir alguns requisitos:

Os alunos têm como obrigação o estudo teórico da psicologia da matéria que pretendem ensinar, abrangendo uma introdução histórica do pensamento dentro da mesma, da evolução da atividade mental do homem, através do tempo, na tentativa da codificação dos princípios gerais da disciplina, bem como o estudo da evolução do pensamento do primitivo e da criança em relação à mesma matéria, elementos todos necessários à formulação dos métodos de ensino em cada disciplina (Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. 1939-1949. Vol. 2. p. 430).

Sobre a formação dos professores de Matemática na USP, a pesquisa de Silva (2000) retrata a situação da época na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Todos os professores do primeiro curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foram professores estrangeiros contratados pelo governo, basicamente italianos e franceses. Tomando como exemplo o curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, destacam-se os trabalhos dos professores italianos Luigi Fantappiè e Giacomo Albanese.

Pela experiência em que passou como aluno do curso de matemática (1937-1939) e professor assistente do italiano Luigi Fantappiè (a partir de 1940), o professor Benedito Castrucci ilustra bem em seu depoimento uma nítida separação entre os alunos do curso de Matemática que iriam cursar as disciplinas pedagógicas e os futuros docentes universitários. Ele nos diz:

Eu não fiz aquele curso de Didática. Porque havia um curso de Didática da Matemática, com Didática Específica, Didática Geral, Psicologia, essas coisas todas. E esse curso o Fantappiè nos aconselhou a não fazer: “Estuda Matemática, deixa de lado essas coisas de Didática, porque Didática só tem uma regra boa: saber a matéria. Se você souber a matéria, você é um artista, e se for um mau artista, será a vida toda. Se for um bom artista será um bom professor. O resto põe tudo de lado. Os que fizeram didática na minha turma foram aqueles que já estavam excluídos da carreira de professores na Universidade. Já estavam empurrados para o ensino secundário, foram fazer o curso, era de um ano”. (FREITAS, 1992, p. 50).

Dessa forma, a pesquisa de Silva (2000) vem ressaltar a forte influência que esses professores estrangeiros exerceram na formação dos primeiros professores de Matemática formados na USP:

(...) a formação pedagógica do futuro professor de Matemática não era valorizada pelos professores italianos, que até desaconselhavam os estudantes a realizarem um ano de estudos após a conclusão do bacharelado e tornarem-se licenciados em Matemática. (...) O modelo de ensino estava muito mais apoiado no profissional matemático universitário do que no professor do ensino secundário. Por muitos anos, esse foi o referencial que o futuro professor buscou para se espelhar. Assim, o professor ideal passou a ser algum daqueles

profissionais com quem ele conviveu, aprendeu e em quem acreditou.
(SILVA, 2000, p. 13).

É com base nessas informações que podemos afirmar que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras estava muito mais preocupada em formar pesquisadores do que propriamente professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUÁRIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP. 1934.

ANUÁRIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP. 1939-1949. Vol. 1.

ANUÁRIO DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA USP. 1939-1949. Vol. 2.

BOMENY, Helena. Newton Sucupira e os rumos da educação superior. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro, s.n., v. 1, p. 516-529, s.d.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. Enciclopédia da Legislação do Ensino. Rio de Janeiro, s.n., v. 1, p. 562-570, s.d.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. Revista de História. São Paulo. v. 50, n. 100, out/dez. 1974, p. 627-652.

CASTRO, Amélia Domingues de. A memória do ensino de Didática e Prática de Ensino no Brasil. Revista da Faculdade de Educação. v. 18, n. 2, jul/dez. 1992. p. 234.

DREYFUS, André. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e sua Reforma. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 10, n. 26, jan/fev, 1947. p. 17.

EVANGELISTA, Olinda. A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis (SC): Cidade Futura, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque et al. Professores estrangeiros na Faculdade Nacional de Filosofia – RJ (1939-1951). Cadernos de Pesquisa. n.º 78, ago 1991, p. 60.

FREITAS, Sônia Maria de. Reminiscências: contribuição à memória da FFCL/USP (1934-1954). Dissertação de mestrado. FFLCH, USP, 1992.

GARCIA, Maria Manuela Alves. A didática no ensino superior. São Paulo: Papyrus, 1994.

PENNA, M. L. Fernando de Azevedo: educação e transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930-1973). 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SILVA, Circe Mary Silva da. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e a formação de professores de Matemática. In: Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu-MG, 24 a 28 de setembro de 2000.

SUCUPIRA, Newton. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, abr./jun. 1969, p. 261-276.

TOMAZETTI, Elisete M. Filosofia da Educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional. Tese de Doutorado. FEUSP. 2000. p. 128-129.



HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

RELATOS



DÉCADA DE 80 I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO CONSTRUINDO NOVAS REGRAS PARA O JOGO EDUCACIONAL

RODRIGUES, Eliurde Elinia (Pontifícia Católica de Belo Horizonte)

INTRODUÇÃO

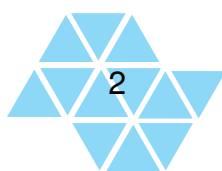
“(...) o modo como o processo foi construído não poderá ser destruído, argumentei, porque não foi trabalho de gabinete, mas foi fruto de uma grande mobilização em torno desta abordagem da educação. Isso vai garantir que independentemente de quem vai assumir o governo, o processo continue porque ele está na consciência dos educadores e não simplesmente nas ações de um grupo da Secretaria de Educação”. (Neidson Rodrigues, 1986)

O documento gerado nos bastidores do Congresso Mineiro de Educação na década de oitenta serviu de referencial para a elaboração do Plano Mineiro de Educação 1984-1987, esse congresso foi realizado buscando a interlocução entre profissionais da educação, especialistas, sociedade e políticos. O professor Neidson Rodrigues ao expressar o que foi esse momento para educação define-o “marcando por mobilizar a comunidade educacional e os defensores da educação de qualidade e de direito” revelando esse acontecimento como singular na história de Minas.

O Congresso Mineiro de Educação rompeu com o formato de separação entre especialistas e leigos ao propor uma prática apagando a idéia de que a educação é responsabilidade só do professor. A participação coletiva representou uma inovação na política da educação e o retrato das mudanças que se operavam no caráter das relações entre estado e sociedade a partir de 1982.

Esse texto intenciona resgatar o momento significativo da educação mineira experienciado na década de oitenta que marcou de forma significativa o ensino no Brasil e demonstrou o compromisso que políticos, profissionais da educação e sociedade devem assumir na causa da reforma educacional. O slogan “A educação é tarefa de toda a sociedade” deixou impresso na história da educação de Minas os novos rumos intencionados para o Estado.

Muitos dos articuladores desse movimento acreditavam que Minas Gerais estava tirando a educação do quadro negro em que ela se encontrava, nesse contexto o I Congresso Mineiro de Educação semeou o ideal da democratização do ensino rompendo um imobilismo educacional de vinte anos.



UM POUCO DA HISTÓRIA DA DÉCADA DE OITENTA

A década de oitenta projetou uma imagem negativa atribuída pelos indicadores econômicos disponíveis que apontavam o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira, traduzida como “década perdida”. Porém no campo educacional a década é uma das mais fecundas de nossa história inaugurando vários movimentos que priorizavam a discussão do papel da sociedade, que se reestruturava para ser democrática, na educação que se intencionava construir. Essa década foi marcada também pela luta de movimentos sindicais, em que os profissionais de educação organizados e mobilizados se preocupavam com o significado social e político da educação e reivindicavam a abertura da discussão no intento de se assumir a responsabilidade de novas ações no campo educacional.

O Brasil é um país com pouca experiência democrática, apesar de algumas iniciativas que foram instituídas por sucessivos governos, no sentido de popularizar acessos a direitos necessários para uma vida em sociedade, e no caso específico da educação, como uma forma de desenvolvimento social e humano.

Na década de oitenta um processo intenso de mudança marcou o contexto de abertura da prática político-institucional de cunho democrático. Na gestão Tancredo Neves e Hélio Garcia (1983-1986) foi possível perceber esse ideário orientando ações e políticas em Minas Gerais, através do governador Tancredo Neves, na prestação de contas do Primeiro governo: “No setor da educação se realiza uma das obras mais singulares e importantes dentro do País.”

Em linhas gerais, as reformas das instituições políticas ao longo dos anos oitenta, particularmente, a possibilidade de eleições diretas em todos os níveis de governo a partir de 1982 recuperaram as bases federativas do Estado brasileiro suprimidas pelo regime militar. A década de oitenta no Brasil foi marcada por um movimento nacional de reconstrução que culminou em 1988 com a nova Constituição Federal.

A Constituição brasileira de 1988 ampliou a responsabilidade do município, que assumiu atribuições nas áreas de educação, saúde, habitação, urbanismo, assistência social entre outros, além de redefinir um aumento de participação nas receitas tributárias. Os municípios saíram de um papel de meros executores das políticas formuladas para uma atuação direta de investimento, o que gerou, maior responsabilidade dos governos municipais em relação à competência e a recursos humanos qualificados. Porém, Na década de oitenta um processo intenso de mudança marcou o contexto de abertura da prática político-institucional de cunho democrático. A partir da redemocratização do Brasil a sociedade brasileira passou e continua passando por um processo de re-ordenamento nos campos sociocultural, político e econômico. A Constituição promulgada em cinco de outubro de 1988 no artigo 204, no capítulo da educação inciso VI inaugura a “gestão democrática do ensino público na forma de lei”, uma diretriz que já havia sido proposta no Congresso Mineiro de Educação em 1983.

No contexto de redemocratização do país nos anos oitenta diferentes campos de participação política começaram a se rearticular, as organizações populares tomaram corpo,

principalmente por meio do ressurgimento do movimento sindical e da reorganização de novos partidos políticos. Os trabalhadores em educação também começaram a se organizar buscando lutar por uma democratização da escola e a participação da comunidade.

O I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO - DÉCADA DE OITENTA

O Congresso Mineiro de Educação foi organizado pela Secretaria do Estado de Educação do Estado de Minas Gerais com o apoio do então governador de Tancredo de Almeida Neves que iniciava um processo inovador de democratização em Minas, mas com o ideal de atingir o país.

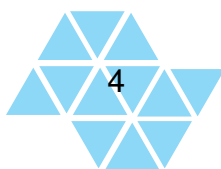
Nesse período a SEE/MG reiterava que "(...) é necessário ultrapassar o momento da crítica e passarmos urgentemente à elaboração de uma proposta(...), procurando verificar o que se faz, o que se deve fazer na escola e como fazer se tornar um instrumento eficiente de luta pela mudança social."

O Congresso Mineiro reacendeu nas mentes dos profissionais da educação que lutavam por uma educação nova a possibilidade de ação do homem no seu mundo, a tentativa de encontrar a sua identidade e a possibilidade de construção de uma educação democrática contemplando as demandas de sua época.

"A educação, também, é uma exigência histórica, devendo a ação educativa comprometer o homem com o real, o concreto $\frac{3}{4}$ o homem localizando-se no seu tempo e nas circunstâncias do seu tempo. Porque ao homem não se pode dar a chance de perder a memória do passado, sob pena de perder sua própria identidade e referência ser datado e situado no tempo e no espaço. Se, de um lado, o homem preserva a sua história e a história de seu mundo, de outro lado, pode transformá-lo e, com seu trabalho, criar um mundo renovado, somente, deste modo, o indivíduo será, ao mesmo tempo, artífice e co-participante da construção de reconstrução do seu momento histórico." (Documento Final do I Congresso Mineiro de Educação, p.4 e 5)

Essa discussão sobre a educação como uma necessidade social permitiu recolocar o homem como sujeito consciente de seu espaço de relações que através de sua visão, compreensão e interpretação da realidade e a partir de seu saber, saber ser e saber fazer pode descobrir-se e ser agente de transformação social.

O objetivo que fundamentou a realização do Congresso estava amparado na meta de elaboração do Plano Mineiro de Educação, que tivesse a interlocução com os pais, alunos, professores, enfim a comunidade escolar e a sociedade. O primeiro passo para chegar aos indicadores e diretrizes para a nova perspectiva educacional que se buscava em Minas passou por um processo de diagnóstico e discussão, caracterizado por um amplo debate, iniciado nas unidades escolares consolidado nos Encontros municipais, regional e estadual. Cada escola apresentou seu documento a uma comissão municipal, em seguida foram realizados novos aprofundamentos através da ampla discussão e circulação das idéias, sugestões e pontuações,



que aconteceram no âmbito regional, e na fase final, em que foi aprovado um documento contendo diretrizes e propostas de política educacional para o Estado. Essa fase reuniu mil e trezentas pessoas que estavam imbuídas reafirmando o caráter e natureza de participação e descentralização que permeou todo o processo de construção do documento.

A realização do I Congresso Mineiro de Educação foi um marco de profundas mudanças nas relações entre governo e sociedade, marcando a possibilidade de um novo tempo no ensino, na concepção e na formulação de políticas públicas em Minas Gerais.

O professor Neidson Rodrigues contextualizou o movimento que aconteceu no campo educacional na década de oitenta em três planos: o intelectual (das idéias), o político (ações e movimentos transformadores da relação entre o Estado e a Sociedade) e o da consciência da cidadania (participação, democratização), considerando o papel decisivo do exercício da crítica dos intelectuais.

Entre os princípios orientadores da retomada do processo educacional em Minas, que só é possível, no momento em que se reconhecem as variáveis que interferem na constituição de uma educação como direito para todos, e se compreende a dimensão da complexidade e globalidade inerente ao ensino. Um retrato do documento final pode ser percebido em algumas pontuações presente no relatório do documento final referente às linhas diretrizes:

Universalização - “A universalização do ensino é o princípio básico que deve fundamentar qualquer proposta de um processo democrático: atendimento a todos, acesso ao saber universal eliminando a acepção elitizante”. (Trecho do Documento Final do I Congresso Mineiro de Educação)

Qualidade - “Todo o ensino apresentado pelo Estado deve ter o melhor nível de qualidade que puder oferecer, independente da classe social atendida.” (Trecho do Documento Final do I Congresso Mineiro de Educação)

Valorização do profissional - “Uma educação voltada para os interesses do povo só é viável a partir da valorização e respeito por parte do governo ao profissional da educação”. (Trecho do Documento Final do I Congresso Mineiro de Educação)

Missão - “A grande missão da educação é fazer a história: a história do homem. O homem está fazendo a história; só não sabe a história que esta fazendo.” (Participante de uma das discussões de grupo, representante da Delegacia Regional de Ensino de Nova Era, na fase Estadual do I Congresso Mineiro de Educação, 1983)

Nesses fragmentos do texto relatório é possível identificar que desde 1983 a educação já sinalizava o árduo caminho da construção, conforme manifesto aos participantes da I Conferência Brasileira de Educação em 1980 “é preciso que nos reeduquemos”. Atualmente, observamos que os mesmos discursos estão presentes no movimento educacional do país, já avançamos muito em relação à década de oitenta em termos de estruturação dos processos porém os indicadores e prioridades que precisam ser atendidos permanecem sem a devida atenção para que a mudança se processe.

E como a educação oferece também a possibilidade da nação se desenvolver

econômica e socialmente, deve ser pensada e reestruturada no sentido de oferecer ao homem a possibilidade de encontrar no saber a resposta e fundamento para sua ação como cidadão do mundo.

“Sendo a educação uma necessidade social deve permitir ao homem ver, compreender e interpretar a realidade para que possa expressá-la e expressar-se nela, descobrindo e assumindo assim, o seu papel de agente transformador dessa mesma realidade, através do saber, do saber ser e do saber fazer. (Documento Final do I Congresso Mineiro de Educação, p. 4)

Ou seja, esse movimento possibilitou definir “a função da escola, uma escola que desenvolva uma ação educativa capaz de conduzir o indivíduo à realização de um projeto existencial, centrado em ideais comunitários e que seja capaz de despertar o homem para um agir crítico permitindo-lhe, conservadora ou inovadora, um controle ativo sobre o seu meio ambiente.” (Trecho do Documento Final do I Congresso Mineiro de Educação)

O documento foi estruturado em duas concepções fundamentais: linhas diretrizes e linhas operacionais. Um recorte das propostas das linhas diretrizes demonstra o teor das discussões e das ações para mudança educacional.

Erradicação do analfabetismo – a intenção era recolocar o problema em discussão resgatando aqueles que ficaram alijados do processo educativo escolar numa tentativa de reconhecer o direito dos cidadãos à escola e ao saber.

Revitalização da educação no meio rural – respeitar os valores culturais do homem do campo, seus conhecimentos e possibilitar a ampliação de saberes para além do contexto rural.

Fortalecimento da Educação Pré-Escolar – reconhecimento como etapa decisiva de formação e de importância singular nos aspectos social, afetivo, psicomotor e físico.

Redimensionamento de uma política de educação especial – prover condições especiais para as variadas categorias de alunos possam se beneficiar dos serviços educacionais.

Revitalização da relação Educação e Trabalho – a preparação para o trabalho como componente indispensável da formação e uma atividade fundamental da vida humana.

Criação de primeiras novas escolas de ensino de segundo grau em Belo Horizonte – a Constituição Federal de 1988 nomeou o Estado como responsável mais direto pelo ensino médio. O estado de Minas reconhecendo a defasagem de atendimento desse grau de ensino pontua a criação de novas unidades escolares como prioridade para ampliação da rede e expansão do atendimento.

Um recorte das propostas em relação às linhas operacionais nos possibilita entender que a mudança envolvia ações em vários aspectos da complexa relação educação e políticas públicas.

Democratização das relações do sistema educacional – possibilitar a participação efetiva de toda sociedade, criar outras instâncias de intervenção na comunidade escolar e

descentralizar as decisões e planejamentos, marcando um novo tempo em relação à administração escolar desenvolvida de forma burocrática e centralizadora para um formato participativo e democrático em que os órgãos com representação dos segmentos escolares.

Expansão de ofertas educacionais e melhoria de atendimento escolar – ampliação da oferta educacional através da absorção da demanda populacional que em idade correspondente àquela estabelecida em lei, buscam os serviços escolares, e por aqueles que estão defasados.

Valorização dos profissionais de educação - a formação dos professores envolve uma discussão ampla sobre a formação inicial e o processo posterior de desenvolvimento profissional, que demanda atualizações constantes e o tratamento como política de recursos humanos prioritária identificada como fundamental na melhoria e qualidade do ensino.

Revitalização das escolas Normais – Atenção especial à ampliação de oportunidades de formação de novos professores considerando que de sua atuação constitui um dos fatores para o agravamento do fracasso escolar. As instituições de ensino superior devem atentar para a formação de profissional capaz de tomar decisões em relação aos processos de ensino/aprendizagem.

Desenvolvimento do currículo – entendido como pedra angular para mudança que deve oferecer uma formação básica unificada aos alunos e a possibilidade de preparação para o exercício pleno da cidadania. Enfocar o desenvolvimento de aptidões intelectuais mas também físicas, manuais, artísticas, considerando o educando em sua inteireza, inerente ao currículo a avaliação é uma ferramenta de redirecionamento dos trabalhos escolares.

Apoio, incentivo e divulgação de pesquisas e experiências educacionais – resgatar o papel das instituições de ensino superior de educação, integrando com as escolas através da pesquisa e realização periódica de encontros entre profissionais possibilitando a troca de experiências.

Assistência ao educando - o quadro de precariedade econômica social e cultural da sociedade brasileira exige oferecer acesso às condições mais dignas e justas de vida é direito de todo cidadão, formas complementares de atendimento ao educando nos aspectos de saúde, alimentação, transporte, vestuário material escolar devem ser viabilizadas através da ação de órgãos públicos.

Reorganização administrativa do sistema estadual de educação – a SEE precisa aperfeiçoar seu desempenho através da melhoria da competência técnica, bem como de seu compromisso com a atividade educacional, para fazer frente às mudanças que a atual administração está propondo e implementar a política educacional do Estado.

Integração com outros setores – Criar novas e diversificadas formas de atuação para reduzir as dificuldades e melhorar a qualidade de vida do aluno através de co-responsabilidade direta e indireta entre a secretaria e outros órgãos.

Algumas manifestações orais de participantes nas discussões no nível regional e estadual, demonstra o caráter de mobilização, discussão e conscientização em relação aos problemas da educação e da representação desse momento para a sociedade.

“A grande missão da educação é fazer a história: a história do homem. O homem está fazendo a história; só não sabe a história que está fazendo.” (participante de uma das discussões de grupo, representante da Delegacia Regional de Ensino de Nova Era, na fase Estadual do I Congresso Mineiro de Educação, 1983).

BALANÇO FINAL DA DÉCADA DE OITENTA

O I Congresso Mineiro de Educação inseriu, definitivamente, as lideranças políticas e comunitárias na discussão e no encaminhamento de soluções para a questão educacional do Estado. O processo de efetivação da eleição direta para diretores foi caracterizado por muita discussão e pontos de vistas divergentes. O processo recente de descentralização no ensino fundamental público mineiro ocorreu em duas vertentes: a municipalização e o aumento da autonomia das unidades escolares.

Cinco milhões de mineiros participaram pela primeira vez de eleições para constituição de Assembléias e Colegiados escolares, em primeiro de março de 1984, sendo que efetivamente implantados esses órgãos internos tem a missão de serem co-responsáveis pela gestão do ensino público.

A retomada de Minas, da posição de liderança e pioneirismo no ensino brasileiro caracteriza uma experiência inovadora e mostra que o Estado iniciou um processo de combate a clientelismo e colocou a educação escolar pública no centro das discussões. Minas, na década de oitenta, viveu um momento em que a política públicas desenvolvida no campo da educação buscavam a participação e interlocução e a reconstrução apoiada e defendida pela liderança do então governador Tancredo de Almeida Neves que afirmava “Minas dava passos largos e irreversíveis no processo de democratização da gestão da educação pública do estado”.

A experiência do I Congresso Mineiro de Educação no segundo semestre de 1983 e outros movimentos como as Conferências Brasileiras de Educação repercutiram nos demais Estados, promovendo movimentos estaduais no sentido de que novas iniciativas fossem desenvolvidas. No âmbito federal, o Encontro Nacional de Educação, em Brasília em maio de 1984 teve a intenção de colocar em debate a questão educacional brasileira.

O professor Neidson Rodrigues chama a atenção para a década de oitenta da sociedade brasileira que marcou o início da consciência e o consenso do valor da educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social e de formação política e cultural do cidadão.

O saldo final da década de oitenta, na educação, pode ser contabilizado por muitos avanços em termos de reconhecimento da orientação democrática e da defesa de direitos a educação em relação a uma população alijada do processo educacional desde o início do século. Após várias tentativas de mudança marcadas por idas e vindas, no sentido de popularização e reconhecimento da educação, a formação de cidadãos é entendida como direito de todo o cidadão

e não como privilégio de poucos.

A universalização do acesso insere Minas e o país de novo diante de uma questão básica para seu desenvolvimento como nação e para sua evolução e se apresenta como meta nos governos nacionais e internacionais. É certo que as discussões atuais pontuam que não basta a universalização é necessário também identificar como prioridade a ser ressaltada a qualidade.

A década de oitenta é também conhecida por representar um momento em que a abordagem crítica das questões educacionais florescia, a reforma do pensamento pedagógico brasileiro desenvolve-se alcançando acentuada autonomia, devido à defesa da democracia como forma de governo, que foram estendidos a outros espaços e renomados profissionais da educação ocuparam-se dessa luta. O ideal de uma “Educação para todos” inaugurou novas prioridades a educação e particularizou o processo de compromisso com a construção de democracia e da justiça social e com a garantia de ensino básico gratuito e obrigatório a todos, Minas Gerais serve de exemplo das mudanças e dilemas da agenda do ensino.

BIBLIOGRAFIA

PINO, Ivany R. As Conferências Brasileiras de Educação nos anos 80. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 6, p. 19 a 27, Novembro/Dezembro, 1995.

RODRIGUES, Neidson. As mudanças na educação. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 6, p. 63 a 75, Novembro/Dezembro, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Os Ganhos da década perdida. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 6, p. 53 a 61, Novembro/Dezembro, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. RELATÓRIO I CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, 1983.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

SANTOS, Sônia Maria dos (FACED/UFU)

Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser (THOMSON, 1997, p.57).

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

OS ANOS SETENTA: ANTES E DEPOIS DE EMÍLIA

Segundo, Soares, o que predominou nesse período foram as pesquisas voltadas para as “facetas psicológicas e pedagógicas” do processo de alfabetização. Os trabalhos mais conhecidos e publicados nesse período são os de Poppovic, como psicóloga buscava explicações para o fracasso escolar colocando um peso excessivo nas funções psiconeurológicas que nada mais era do que um conjunto de habilidades motoras. A Difusão das propostas de Educação Compensatória e educação Pré-Escolar ambas vistas como solução do fracasso escolar.

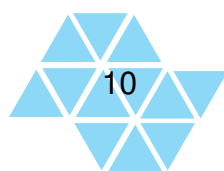
Na metade da década de setenta, os métodos e cartilhas determinavam para a maioria dos alfabetizadores brasileiros, os rumos da aprendizagem da leitura e da escrita.

Não é difícil entender o sucesso do modelo pensado pela psicologia e aplicado pela pedagogia numa área tão complexa como é a alfabetização. Somente no início dos anos noventa é que encontramos alguns dissidentes.

Gatti analisa a ineficácia dos cursos para os alfabetizadores ressaltando que “O baixo desempenho não parece ser devido ao fato de que o treinamento não correspondeu às expectativas dos participantes (...), o professor apresenta um conjunto de atitudes e expectativas que nem sempre são as mais adequadas para acelerar um real processo de mudança (1975, p.35). É preciso prever como intervir nessas atitudes. Não parece eficaz abordar rapidamente uma teoria de desenvolvimento intelectual que servirá de base a novas técnicas de ensino, sem que antes o professor entenda que a dicotomia entre “teoria” e “prática” é um falso dilema. Por outro lado, talvez não seja também a melhor política limitar-se a apresentar de forma mais sistemática, ou numa versão mais “moderna”, atividades e procedimentos de ensino que o professor já utiliza e, no seu julgamento, utiliza bem.

A DÉCADA DE OITENTA: O Contexto Uberlandense

Nesta década foi possível vivenciar e observar uma preocupação crescente com



os resultados da alfabetização das crianças nas escolas públicas no Brasil. A grande parte desses resultados têm-se pautado, entre outras causas, no insucesso e no fracasso escolar, como afirma Ferreira: “as taxas de repetência da América do Sul são algumas das mais altas do mundo e se concentram nas primeiras séries iniciais...” (1993, p.12). (grifo nosso). Esse insucesso gerou significativa evasão e índices elevados de repetência nas séries iniciais, apresentando um altíssimo grau de analfabetos funcionais, que se valem dos poucos conhecimentos da língua para tornar viável sua vida prática. Nesse aspecto, Ferreira confirma nas seguintes palavras:

as maiores taxas de repetência se situam nas primeiras séries do primeiro grau, o filtro mais severo está na passagem do primeiro ano para o segundo ano da escola primária, alcançando em alguns países da região cifras excessivas(...) no Brasil por exemplo, uma em cada duas crianças repetem o primeiro ano, repetem em média 30% de todos os alunos do ensino básico (1993, p.12).

Embora a alfabetização venha sendo uma questão discutida por pesquisadores e estudiosos que se preocupam com o ensino da língua escrita, não tem havido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e escrita.

A pré-escola assumiu uma importante função, a de escola prioritariamente educativa. Refiro-me, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida. Até essa época, de modo geral, as escolas infantis que assumiam funções predominantemente assistencialistas, compensatórias e preparatórias; sendo vistas como “guardiãs” de crianças, lugar para “brincar”, também pensadas para compensar deficiências nutricionais que prejudicariam o rendimento das crianças pobres nos primeiros anos de sua vida escolar.

O trabalho pedagógico realizado nas escolas infantis do município era coordenado por um grupo de professores do antigo Departamento de Pedagogia da UFU. Existia um convênio entre a UFU, a prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). A prefeitura assumia a rede física que, na sua grande maioria, funcionava em casas alugadas, adaptadas como escolas, geralmente localizadas na periferia de Uberlândia. O MOBREAL assumia os materiais didáticos pedagógicos, e parte o pagamento dos estagiários da UFU.

No final de 1983, terminou o convênio, não houve interesse por parte da Secretaria Municipal de Educação em renová-lo. Nesse período, cria-se a divisão de Educação Pré-Escola que foi organizada para assumir todo o trabalho, nas unidades escolares principalmente o pedagógico. Como consequência dessa reorganização, foi realizada uma seleção interna na prefeitura-PMU, optando-se nesse momento por contratar estagiários estudantes de qualquer curso superior. Vale ressaltar que, a partir desta seleção, a prefeitura assumiu, pela primeira vez, no seu quadro de funcionários, estudantes e professores habilitados, contratados para atuarem nas unidades de pré-escola.

A divisão de pré-escola iniciou um trabalho pioneiro no cenário da Educação Municipal, o de formação permanente de toda equipe, tanto pedagógica como administrativa. Paralelamente a essa formação, os professores que atuavam nas pré-escolas também passaram por um processo semelhante ao dos coordenadores, com muitas leituras e reflexões.

Buscamos, então, subsídios teóricos na perspectiva psicogenética de Piaget, quando vários temas foram estudados, muitas concepções foram reformuladas à luz desta teoria e a criança passou a ser entendida como um ser pensante, que assimila para interpretar e compreender o mundo que a cerca.

Após vários estudos, nessa perspectiva teórica, procurou-se, na divisão de Pré-Escola, fazer com que o alfabetizador fosse visto como provocador, capaz de interagir com os alunos problematizando, socializando e também organizando conhecimentos. O conhecimento assumia, então, um novo papel, passando a ser entendido como um “objeto” que poderia ser construído, questionável, superando, assim, sua mecanização.

A divisão da pré-escola cresceu quantitativamente e, em 1985, deu um salto qualitativo, no que se refere ao estudo em grupo, e esse salto está ligado à pesquisa sobre a psicogênese da língua, realizada no México por Ferreiro e colaboradores da Argentina, Espanha e Suíça, que vêm pesquisando, desde 1974, uma explicação para o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como referencial a teoria psicogenética de Piaget. Neste sentido, inúmeros estudos e pesquisas se desenvolveram no Brasil e evidenciaram a mesma evolução nas crianças brasileiras: GROSSI (1985), CARRAHER e outros (1983), REGO (1984), PIMENTEL (1986), BORGES DE CARVALHO (1990) entre outros (NAVES, 1992, p.16).

Os alfabetizadores que atuavam na pré-escola deram início a uma nova fase de assimilação do que foi pesquisado e de seus resultados parciais. Nesta fase, começou a ser trabalhada a falta de fundamentação teórica da maioria do grupo. A forma como a teoria de Piaget tinha sido apresentada e estudada, tanto nos cursos de Magistério, Licenciaturas e Curso de Pedagogia, não dava subsídios para que esse grupo entendesse uma pesquisa tão complexa, como a psicogênese da língua escrita. A teoria de Piaget, na época, foi entendida e reduzida apenas aos estágios do desenvolvimento.

A pré-escola municipal, assim como todas as escolas que se propunham a alfabetizar, foi muito influenciada por esta pesquisa, embora no Brasil não se tenha tido o cuidado de entender que esses resultados eram parciais:

Os resultados de investigação básica não são nunca diretamente aplicáveis à prática educativa. É preciso proceder a cuidadosas investigações pedagógicas, que também levarão tempo, enquanto continua a investigação básica...(FERREIRO, 1988, p.39).

Por falta desta compreensão, a pesquisa foi, muitas vezes, mal interpretada, quando transformada em método de ensino. Na maioria das vezes, usava-se o diagnóstico para classificar as crianças em níveis de conhecimento, tais como pré-silábicas, silábicas, silábicas-alfabéticas e

alfabéticas.

Construtivismo foi entendido por alguns alfabetizadores como “pode-se tudo”, e o resultado não era tão construtivo como o discurso. Com a sistematização dos estudos sobre as pesquisas de Ferreiro é que se começou a entender que a grande revolução era compreender que a eficiência da alfabetização não estava nas cartilhas, nos métodos de ensino e, sim, na forma como a criança compreendia aquele conhecimento que lhe era ensinado. Deste modo,

grande contribuição de Ferreiro está, pois, na reconstituição da gênese do conhecimento sobre a língua escrita. Reconstituição esta reveladora da atividade construtiva do sujeito cognoscente, que busca, na interação com os objetos, superar os conflitos com os quais se envolve na longa e difícil interpretação do mundo que o cerca. (NAVES, 1992, p.15)

No período de 1983 a 1988, os outros segmentos da Educação Municipal de Uberlândia cresceram pouco em relação ao atendimento infantil que teve visibilidade tanto qualitativa como quantitativa.

Em 1989, em função das eleições, mudou-se a administração, o grupo foi desestruturado: alguns saíram, outros assumiram outras funções, houve uma articulação no sentido de dar continuidade aos estudos, outros interesses tanto políticos como profissionais acabaram dispersando o grupo.

OS ANOS NOVENTA:

Em 1990, iniciou-se um processo de expansão física e funcional na educação municipal. A partir dessa época, como resultado das modificações constitucionais de 1988, em Uberlândia, a prefeitura começou a construir e reformar escolas nos diversos bairros, novos e velhos da cidade, e mais do que isso assumiu sua manutenção e funcionamento, constituindo-se um sistema de educação com características próprias. Pouco antes disso, (GADOTTI, 1989, p.61) já tinha alertado, “que a expansão da rede municipal é inevitável, só que devemos distinguir a expansão e a qualidade do ensino municipal da municipalização de ensino”. Ou ainda nas palavras de Romão:

Embora a Constituição de 1988 não determine a municipalização da educação, ao estabelecer a prioridade do atendimento municipal à educação infantil e básica, praticamente fortaleceu a omissão já tradicional dos governos estaduais e federal nesses níveis. (1992, p.61).

Nessa época, o Estado de Minas Gerais pára de construir escolas em Uberlândia, e consolida-se um Sistema Municipal de Ensino que se torna responsável pela construção e manutenção de creches educativas, escolas de alfabetização e do ensino de Primeiro Grau. A partir desse momento passa a existir segundo Gadotti:

uma pressão natural junto às prefeituras para a oferta de vagas em creches e pré-escolas e, depois a continuação dos alunos no mesmo estabelecimento fazendo o primeiro grau. Esse processo parece irreversível e atinge sobretudo os municípios em que a população está mais organizada. (1989, p.61).

Com esse crescimento, os administradores da Secretaria Municipal de Educação procederam a uma reorganização interna, extinguindo as divisões de ensino, dando-lhe outra denominação. O trabalho das antigas divisões de ensino passou a ser organizado em departamentos: Departamento de Ensino Rural: que coordenava todas as ações ligadas as escolas da Zona Rural; Departamento de Ensino Urbano: coordenava todas as escolas da Zona Urbana, Pré-Escolas e Primeiro Grau; Departamento de Projetos Especiais: responsável pela coordenação e implantação de Projetos para as escolas.

Importante salientar que, nesse período, foram concluídas as nucleações na Zona Rural, iniciadas na administração anterior. Hoje as escolas da zona rural como também da zona urbana têm sua rede física própria, com quadras, laboratórios e bibliotecas. A Constituição de 1988 atribuiu uma nova missão ao município na área do ensino fundamental, muito mais ampla: compete-lhe planejar, organizar e gerir um Sistema Educacional. Com as reestruturações internas, realizadas no período de 1989 a 1991, cada coordenador pedagógico conduziu os estudos de acordo com as necessidades e interesses do seu grupo de trabalho.

Por falta de uma política de formação houve uma fragmentação nos estudos, que se revelou com muita ênfase no primeiro concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Educação em 1990. Este foi o primeiro concurso da PMU, que segundo os organizadores avaliaram os conhecimentos dos alfabetizadores. As regras gramaticais e exercícios de memorização usuais em concursos não apareceram nestas provas. Um dos pontos mais críticos do concurso foi a “redação”, a qual revelou que um número grande de profissionais que trabalhavam na Educação Municipal a mais de 10 anos, não conseguiam organizar de forma clara seus pensamentos.

Discutiram-se os resultados do concurso, e uma das conseqüências foi a criação oficial em março de 1991, do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), com a responsabilidade de formar permanentemente os profissionais da Educação Municipal. O Caderno Informativo do CEMEPE (1991, p.10) trouxe escrita a política de formação dos profissionais da educação para o município de Uberlândia:

A Secretaria Municipal de Educação, como órgão gerenciador das escolas municipais, cria um espaço, em que os profissionais da área de ensino estejam em constante aperfeiçoamento, de forma que possam atuar adequadamente no ensino rural e urbano de Pré à 8ª série incluindo a alfabetização de Jovens e Adultos.

Caberia ao Centro de Estudos auxiliar as escolas a organizar seus projetos de estudos, objetivando ultrapassar a visão simplista e ingênua que se tem de conhecimento, ciência e ensino, dando um caráter de educação presencial e continuada aos estudos.

Hoje, a grande maioria dos alfabetizadores sabe da importância de estudar, mas

as escolas, de maneira geral, não conseguem fazer um planejamento adequado para assegurar que a formação de seus alfabetizadores seja permanente. A justificativa para a ausência de projetos de formação, presente nos relatos dirigentes e principalmente dos inspetores de ensino, está na obrigatoriedade de se cumprir o calendário e sua carga horária, com o aluno.

A experiência de formadora tem revelado que a cada novo trabalho, tenho aprendido mais do que ensinado; muitas vezes os alfabetizadores não são consultados sobre o conteúdo a ser estudado, nem sobre a sua participação. Dessa forma, a formação, quando acontece acaba perdendo a credibilidade dos alfabetizadores, seus principais sujeitos. Para Garcia (1990, p.34), os cursos de formação da forma como vêm acontecendo devem mudar seus objetivos, caso contrário, continuarão ser apenas:

Treinamento de professores nas quais se ensina como a criança aprende e como o professor deve ensinar, sem considerar a prática concreta dos professores, é radicalmente oposto a partir da prática docente, proporcionar a troca de experiências entre os professores e a teorização sobre a prática, ampliando e aprofundando o conhecimento empírico dos professores com o conhecimento científico de ponta.

As investigações e estudos parecem estar preocupados em dar conta de compreenderem de forma mais coerente e profunda os aspectos nucleares do processo de alfabetização da língua escrita. Muitas pesquisas têm apontado diferentes alternativas na tentativa de reverter nossa incapacidade histórica de alfabetizar as crianças brasileiras. Para Yara Lúcia Esposito, num artigo que escreveu para o caderno de pesquisa afirma que: “o desafio básico parece ser o seguinte: será possível, na década de 90, chegar a uma teoria coerente que articule e construa de forma contextualizada social e culturalmente, tendo como norte uma postura política que resgate seu verdadeiro significado?

A resposta veio, não foi possível articular, em busca de alternativas que minimizem este quadro, implantam-se novos programas, como o Ciclo Básico, que optou um processo de alfabetização em três anos, sem retenção, reunindo as crianças de acordo com seu aproveitamento a cada etapa do processo. O aluno que antes ficava “retido” na 2ª série, por não conseguir ler e nem efetuar as quatro operações, passa a ser hoje, na 3ª série, onde foi fixado o término do Ciclo Básico de Alfabetização, outra alternativa foi instituir o Ano Internacional da Alfabetização, que resultou no Brasil uma proposta, cujo objetivo era “eliminar” o analfabetismo até o ano 2000, para tanto, realizou-se congressos sobre alfabetização, seminários, pesquisas, cursos de “capacitação” para alfabetizadores, pelo compromisso firmado.

Convém lembrar, que a política do Banco Mundial manteve e matem em Minas Gerais através de apoio financeiro, cursos para alfabetizadores, procurando dessa forma, tentar contribuir na solução de “um mal crônico da educação”- o analfabetismo.

Nos últimos dez anos, as diretrizes das políticas educacionais dos estados e municípios têm colocado nos seus planos a educação básica como prioridade, mas a história nos tem apresentado que o ensino fundamental, considerado da 1ª a 8ª série do 1º grau, nunca foi prioridade. No primeiro trimestre do ano de 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso, e o

Ministro da Educação e Desporto Paulo Renato Souza, lançaram o “Ano da Educação”, apresentando um diagnóstico em que explicam a situação da educação no Brasil, enfatizando que “o país não pode mais tolerar uma situação caracterizada por baixíssima produtividade do sistema educacional, traduzida por elevados índices de evasão, que consomem quase 1/3 do que gasto em educação” (MINTO, 1997, p.5). Mesmo gastando essa verba, o analfabetismo ainda atinge aproximadamente 18 milhões de pessoas no Brasil-Dados do escritório estatístico da UNESCO.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

BORDIM, J. & GROSSI, E.P. Paixão de Aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

BORGES DE CARVALHO, L.H.O. Processo de Aquisição da Leitura e da Escrita; Estudo de Caso em Escolas de Uberlândia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. (Dissertação de Mestrado).

CARRAHER, T. N. (Org.). Aprender Pensando; Contribuições da Psicologia Cognitiva para a educação. Recife: SEE/PE, 1983.

Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE. Caderno Informativo. Uberlândia: V.1, N.1, Maio, p.1 -19, 1991.

ESPOSITO, Yara Lúcia. (1992) Alfabetização em revista: uma leitura. Cadernos de Pesquisa. SP, Fundação Carlos Chagas. nº 80, fev. p.21-27.

FERREIRO, E. Com todas as letras. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacyr. Convite à leitura de Paulo Freire, SP, Scipione. 1989.

GARCIA, Regina L. Alfabetização - Responsabilidade de Todos. ANDE, São Paulo: N.15, p. 25-36, 1990.

MINTO, César Augusto; MONTEIRO, A.; CATANI, A.M. A nação convocada: subsídios para a análise de um documento governamental. ANPED, Caxambú/MG: 1996. (comunicação).

NAVES, Marisa L.P. Estudo sobre a Relação entre a Reversibilidade do Pensamento e a Conceitualização da Língua escrita na Criança. Campinas: UNICAMP, 1992. (Dissertação de Mestrado).

PIMENTEL, M. A. M. Alfabetização: A Construção Objeto Conceitual. Educação em Revista, Belo Horizonte: N.3, p.39-50, 1986.

REGO, Lúcia. L.B. Aprender a Ler; Uma Conquista da Criança ou o Resultado de Um Treinamento? IN: INEP Seminário - Aprendizagem da Língua Materna - Abordagem Interdisciplinar, 1982, Anais, Brasília: p. 63-70, 1984.

ROMÃO, J.E. Poder Local e Educação. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, M. B. As muitas facetas da Alfabetização. Cadernos de Pesquisa. (52): 19-24, 1995.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História, São Paulo, n° 15, abril, 1997.

