

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO PEDAGÓGICO, AS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E O CURSO NORMAL: ENTRE
CABOTAGENS, NAUFRÁGIOS E TRAVESSIAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Josiane Lara Fagundes

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**O TRABALHO PEDAGÓGICO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS
DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O
CURSO NORMAL: ENTRE CABOTAGENS,
NAUFRÁGIOS E TRAVESSIAS**

Josiane Lara Fagundes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof. Dra. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fagundes, Josiane Lara

O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da educação básica e o curso normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias. / Josiane Lara Fagundes.-2015.

207 p.; 30cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Trabalho pedagógico 2. Curso normal 3. Políticas públicas de universalização da educação básica I. Ferreira, Liliana Soares II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Josiane Lara Fagundes. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: josilf@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

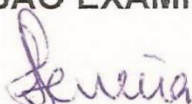
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**O TRABALHO PEDAGÓGICO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CURSO NORMAL:
ENTRE CABOTAGENS, NAUFRÁGIOS E TRAVESSIAS.**

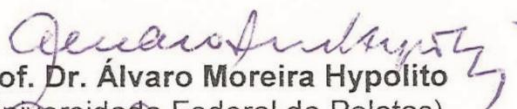
elaborada por
Josiane Lara Fagundes

como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação

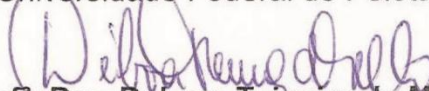
COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof.^a Dra. Líliliana Soares Ferreira
(Presidente/Orientadora)



Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito
(Universidade Federal de Pelotas)



Prof.^a Dra. Debora Teixeira de Mello
(Universidade Federal de Santa Maria)

Santa Maria, 25 de agosto de 2015.

Aos professores, aos estudantes do Curso Normal e
Ao Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

AGRADECIMENTOS

Aos que lutam e aos que lutaram por uma Educação Pública como direito de todos os seres humanos. Decorrem destas conquistas minha constituição, caminhada e projetos.

Às instituições públicas nas quais fui estudante e nas que trabalhei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e ao Instituto Federal Farroupilha.

Ao Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac e ao Curso Normal, pela abertura, participação e empenho para que este estudo fosse realizado.

Aos professores da banca, pela colaboração e à professora orientadora, incansável no transcurso desta travessia.

Ao Grupo Kairós, pela intensa convivência e aprendizagem.

Aos meus pais, irmão, sobrinhos, avós e familiares, sujeitos que na vivência concreta mostram o quanto se avançou e o quanto se precisa avançar na garantia de Direitos. Meus anseios por transformações e a segurança em buscá-las ancora-se no Porto destas relações.

Ao Rodrigo, presença constante, companheiro de caminhada, ser humano com quem construo projetos e realizo o presente.

Aos amigos, seres humanos com quem divido lutas e, juntos dos quais, constituo-me.

Travessia

Milton Nascimento

*Quando você foi embora fez-se noite em meu viver
Forte eu sou, mas não tem jeito, hoje eu tenho que chorar
Minha casa não é minha, e nem é meu este lugar
Estou só e não resisto, muito tenho pra falar*

*Solto a voz nas estradas, já não quero parar
Meu caminho é de pedras, como posso sonhar
Sonho feito de brisa, vento vem terminar
Vou fechar o meu pranto, vou querer me matar*

*Vou seguindo pela vida me esquecendo de você
Eu não quero mais a morte, tenho muito que viver
Vou querer amar de novo e se não der não vou sofrer
Já não sonho, hoje faço com meu braço o meu viver*

(...)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O TRABALHO PEDAGÓGICO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CURSO NORMAL: ENTRE CABOTAGENS, NAUFRÁGIOS E TRAVESSIAS.

AUTOR: JOSIANE LARA FAGUNDES

ORIENTADORA: LILIANA SOARES FERREIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 25 de agosto de 2015.

O presente estudo trata do Trabalho Pedagógico e das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica, foi realizado a partir da participação na Linha de Pesquisa 02 – Práticas Escolares e Políticas Públicas e no Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Teve por objetivo analisar em que medida os discursos dos professores sobre seu trabalho pedagógico no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), de Santa Maria – RS, evidenciam possibilidades e entendimentos de universalização da Educação Básica contidas nas Políticas Públicas Educacionais, a partir de 1996. Como método e teoria de conhecimento fundamentou-se a investigação no Materialismo Histórico Dialético. O estudo é de abordagem qualitativa e os dados foram produzidos através da análise documental dos Documentos do IEEOB (Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico do Curso Normal, Projeto Pedagógico do IEEOB e Regimento Escolar do Curso Normal) e das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução CNE/CEB nº 2 de 1999; Lei nº 10.172/2001, PNE 2001; Resolução CNE/CP nº 1/2006; Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 13.005/2014, PNE 2014), de entrevistas com 19 professores do Curso Normal do IEEOB. Além do Grupo de interlocução. Utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo para análise dos dados produzidos. Os professores evidenciam como entendimento de Universalização da Educação Básica a possibilidade da produção da cultura e do conhecimento, em um processo de transformação de si, dos estudantes e da realidade na Escola. Avalia-se que as políticas públicas educacionais impactaram o IEEOB e Curso Normal, alterando, desde os tempos e os espaços dedicados ao trabalho pedagógico, até sua realização. Percebeu-se a precarização do trabalho dos professores, através da baixa remuneração e da intensificação do trabalho. Os professores foram afastados da dimensão ontológica do trabalho, reconhecendo que, por vezes, transformam-se em autômatos. A Escola, o Curso Normal e os professores não relacionam as Políticas Públicas Educacionais diretamente às mudanças ocorridas na realidade educacional do IEEOB, porém percebem suas ambiguidades através desta mesma realidade como foi constatado no Grupo de interlocução. Os discursos dos professores a respeito de seu trabalho evidenciaram que as Políticas Públicas Educacionais, de modo geral, afetaram ideologicamente o trabalho pedagógico do Curso Normal do IEEOB.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Curso Normal. Políticas públicas de universalização da Educação Básica.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE EDUCATIONAL WORK, THE EDUCATION OF PUBLIC POLITICS BASIC UNIVERSAL AND THE NORMAL COURSE: BETWEEN SMALL CROSSINGS, SHIPWRECKS AND CROSSINGS.

AUTHOR: JOSIANE LARA FAGUNDES

ADVISOR: LILIANA SOARES FERREIRA

Date and place of Defense: Santa Maria, August 25, 2015.

The present study deals with the Pedagogical Work and Public Policies for Universalization of Basic Education, was carried out from participation in the research line 02-School Practices and Public Policies for Universalization of Basic Education and the Kairos-group of studies and research Work, Public Policy and Education, both linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria. Aimed to analyze to what extent the speeches of teachers about their Pedagogical Work at the State Institute of education Olavo Bilac (IEEOB), Santa Maria - RS, highlight possibilities and understandings of Universalization of Basic Education contained in the Public Educational Policies, from 1996. As method and theory of knowledge was based on historical materialism Dialectic research. The study is a qualitative approach and the data were produced through the documentary analysis of the documents of the IEEOB (Pedagogical Proposal, Pedagogical Project in the Normal Course, Pedagogical Project of IEEOB and Normal Course school Regiment) and Public Policies for Universalization of Basic Education (Law of Guidelines and Bases for National Education; Resolution CNE/CEB nº 2 of CNE 1999; Law nº 10,172/2001, PNE 2001; Resolution CNE/CP nº 1/2006; Constitutional Amendment nº 59/2009 and Law nº 13.005/2014, PNE 2014), interviews with 19 professors of IEEOB Normal. In addition to the Interaction Group. We used the technique of Content Analysis to analysis of the data produced. Teachers show how understanding of Universalization of Basic Education the possibility of production of culture and knowledge, in a process of transformation of oneself, of students and of reality in school. Evaluates that Public Educational policies impacted the IEEOB and Normal course, changing, from the times and spaces dedicated to Pedagogical Work, until his accomplishment. It was realized the precarious work of teachers, through the low pay and the intensification of the work. The teachers were away from the ontological dimension of work, recognizing that sometimes turn into robots. The School, the Normal Course and the teachers do not relate directly to the Educational Public Policy changes on IEEOB's educational reality, but realize their ambiguities through this same reality as observed in the Interaction Group. The speeches of teachers about their work showed that the Public Educational Policies generally affected ideologically the Pedagogical Work of the Normal Course of the IEEOB.

Keywords: Pedagogical work. Normal Course. Public policies for universalization of basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Desenho esquemático da produção de dados da pesquisa.....	35
Ilustração 2 – Desenho esquemático do Instrumento de caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	42
Ilustração 3 – Desenho esquemático da relação estabelecida pelo (a) professor (a) em sua trajetória profissional.....	61
Ilustração 4 – Desenho esquemático da categorização dos documentos analisados.....	69
Ilustração 5 – Subcategoria acesso no regimento escolar do Curso Normal	75
Ilustração 6 – Subcategoria Educação Básica no regimento escolar do Curso Normal	77
Ilustração 7 – Subcategoria Curso Normal no projeto pedagógico do Curso Normal	79
Ilustração 8 – Subcategoria Curso Normal no regimento escolar do Curso Normal	80
Ilustração 9 – Subcategoria trabalho pedagógico no regimento escolar do Curso Normal	84
Ilustração 10 – Plano de trabalho no regimento escolar do Curso Normal.....	85
Ilustração 11 – Desenho esquemático da compreensão categorial do Curso Normal	124
Ilustração 12 – Desenho esquemático a respeito dos estudantes do Curso Normal	132
Ilustração 13 – Projeto para o trabalho pedagógico dos professores no Curso Normal	151
Ilustração 14 – Situação exemplificativa do trabalho pedagógico dos professores no Curso Normal.....	157
Ilustração 15 – Produto do trabalho pedagógico dos professores no Curso Normal	163
Ilustração 16 – Sentido de ser professor (a) no Curso Normal.....	167
Ilustração 17 – Desenho esquemático da categorização dos entendimentos de Universalização da Educação Básica	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação sujeito e ano que finalizou o curso que o (a) habilitou para trabalhar como professor (a), período que começou a trabalhar como professor (a), como professor (a) no IEEOB e como professor (a) no Curso Normal do IEEOB	54
Tabela 2 – Comparativo da organização da educação nacional a partir das leis que a regulamentam	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dispersão da idade dos sujeitos	43
Gráfico 2 – Gênero dos sujeitos	44
Gráfico 3 – Formação no curso magistério/normal	45
Gráfico 4 – Ano de conclusão da formação	45
Gráfico 5 – Período que sujeitos começaram a trabalhar como professor (a)	46
Gráfico 6 – Tempo transcorrido entre a formação inicial e o começo do trabalho no Curso Normal do IEEOB	48
Gráfico 7 – Quantidade de professores (as) com ingresso no IEEOB simultâneo ao ingresso como professor (a) no Curso Normal	49
Gráfico 8 – Relação entre o período em que começaram a trabalhar como professor (a), período que começaram a trabalhar como professor (a) no IEEOB e período que começaram a trabalhar como professor (a) no Curso Normal do IEEOB	50
Gráfico 9 – Taxa de aprovação, reprovação e abandono - ensino fundamental	53
Gráfico 10 – Relação entre sujeitos da pesquisa e quantidade de turmas que trabalha	55
Gráfico 11 – Quantidade de professores (as) que trabalham com outras turmas, além do Curso Normal	56
Gráfico 12 – Quantidade de professores (as) que trabalham em outra escola	57
Gráfico 13 – Quantidade de sujeitos que tem outro trabalho além do magistério	57
Gráfico 14 – Experiência dos professores com crianças e/ou jovens em vulnerabilidade social, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação inclusiva, educação indígena e educação quilombola	58
Gráfico 15 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade	112
Gráfico 16 – Taxa de analfabetismo, por região	116
Gráfico 17 – Projeção da população de crianças de 0 a 6 anos de idade, a partir de 1996	117
Gráfico 18 – Taxa de frequência na educação infantil	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
ANEB	– Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANRESC	– Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEB	– Câmara de Educação Básica
CN	– Curso Normal
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONAE	– Confederação Nacional de Educação
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN CN	– Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso Normal
DCN Pedagogia	– Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia Licenciatura
EC	– Emenda Constitucional
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (I),
IEEOB	– Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação
P.	– Pesquisadora
PNE	– Plano Nacional de Educação
PP do CN	– Projeto Pedagógico do Curso Normal
PP do IEEOB	– Projeto Pedagógico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
S.	– Sujeito
SAERS	– Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento de análise dos documentos.....	199
Apêndice B – Instrumento de caracterização dos sujeitos da pesquisa	200
Apêndice C – Carta de apresentação encaminhada à direção do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac	202
Apêndice D – Carta de apresentação entregue aos professores (as)	203
Apêndice E – Roteiro das entrevistas realizadas com os professores (as)	204
Apêndice F – Termo de Confidencialidade	205
Apêndice G – Termo de consentimento livre e esclarecido	206

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	27
1	ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	31
1.1	Referencial teórico-metodológico.....	31
1.2	O processo de conhecer o real	41
1.2.1	Sujeitos da pesquisa.....	41
1.2.2	O contexto da pesquisa	68
2	A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DO CURSO NORMAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	87
2.1	O Curso Normal na Educação Básica brasileira como mediação.....	88
2.2	As políticas públicas de universalização da Educação Básica, o Curso Normal e o trabalho pedagógico: implicações e aproximações	109
2.2.1	Implicações apreendidas entre políticas públicas de universalização, Curso Normal e trabalho pedagógico	110
2.2.2	Aproximações da realidade estudada.....	123
3	O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO NORMAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	141
3.1	Universalização, Curso Normal e trabalho pedagógico: uma relação dialética	142
3.2	Como os professores expressam o trabalho pedagógico e a universalização no contexto das políticas de universalização	150
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICES.....	197

Nosso Tempo

I

*Esse é tempo de partido,
tempo de homens partidos.*

*Em vão percorremos volumes,
viajamos e nos colorimos.
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.
Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.
As leis não bastam. Os lírios não nascem
da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se
na pedra.*

*Visito os fatos, não te encontro.
Onde te ocultas, precária síntese,
penhor de meu sono, luz
dormindo acesa na varanda?
Miúdas certezas de empréstimos, nenhum beijo
sobe ao ombro para contar-me
a cidade dos homens completos.*

*Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!
Mas eu não sou as coisas e me revolto.
Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir.*

(...)

Carlos Drummond de Andrade

INTRODUÇÃO

Parte-se. O porto chama-se Nosso Tempo, que, como diz Drummond, é “tempo de partido, tempo de homens partidos”. Um tempo dividido. Um tempo que decompõe e separa também o ser humano. Na viagem, em vão, percorrem-se trajetos, pois sente-se que o futuro “esmigalha-se em pó na rua”. E, esses seres humanos divididos “pedem carne, fogo, sapatos. As leis não bastam.” E, porque não bastam, partiu-se.

Da aproximação do poema ao estudo, da preparação da viagem à chegada, começa-se pelo processo da saída, para, com isso também, recontar sua construção.

Foi por vivenciar o universo escolar muito intensamente que me produzi nesta relação, fazendo da Escola uma opção profissional. Primeiro, no Curso Superior de Licenciatura em Educação Física. Em seguida, na experiência como professora da Rede Estadual de Educação, como Técnica em Assuntos Educacionais na Rede Federal de Educação Profissional e também nos estudos realizados durante a formação no curso de Direito. Esse processo, marcado de contradições, conduziu minhas escolhas ao curso de Mestrado em Educação, à linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, ao tema da pesquisa: o Trabalho Pedagógico e as Políticas Públicas¹ de Universalização da Educação Básica e à perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético. Porque, como disse Drummond, “as leis não bastam”.

A decisão em retomar um *locus* há muito abandonado pelos pesquisadores da Educação é outro aspecto que cabe destacar. Essa aproximação ocorreu em razão do projeto de pesquisa que o Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação realiza desde o início de 2014 no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB). No transcorrer das visitas à instituição, fui sendo tomada pelo lugar e pelo sentido histórico da preparação de professores ali desenvolvido. Além desses sentidos, como pesquisadora, muitas vezes, fui perguntada se o Curso Normal iria ou não acabar. Esse contexto, em transformação, com uma marcada identidade histórica e incumbido de ser a própria expressão da realização das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica, uma vez que o Curso Normal é Educação Básica e prepara para a Educação Básica, levou-me à elaboração da problematização, assim enunciada: **em que medida os discursos dos professores do Curso Normal do IEEOB de Santa Maria – RS,**

¹ Entende-se que as Políticas Públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na sociedade ou do Estado da qual se originam, são, portanto, construções informadas por valores, normas e representações sociais da realidade que as originaram (AZEVEDO, 1997). Sabe-se que o conceito de Estado é de fundamental importância no pensamento e no debate marxista, o marxismo clássico e o leninismo, defendem que o Estado é a instituição pela qual uma classe dominante impõe e defende seu poder e seus privilégios contra a classe que domina e explora. Diversos autores de tradição marxista ocuparam-se deste conceito, Gramsci é um destes autores. Sua contribuição foi a proposição que a dominação de classe não se realiza apenas pela coerção, mas também pelo consentimento, no campo da cultura e da ideologia. (MILIBAND, 1988, p. 217 - 222). Então é a partir de Gramsci que se entende Estado, como sendo “força + consentimento, isto é, hegemonia armada de coerção” (SASSOON, p. 268).

sobre seu trabalho pedagógico, evidenciam possibilidades e entendimentos de universalização da Educação Básica, constante nas políticas públicas educacionais, a partir de 1996?

Entende-se por trabalho pedagógico:

[...] a perspectiva ontológica e histórica do trabalho realizado na escola pelos sujeitos que a compõem (professorado, equipe diretiva e alunado, etc), articulado à estrutura sócio-política e aos processos pedagógicos desenvolvidos, objetivados pela concepção de educação e matriz formativa que estabelecem as bases de cada sistema escolar (FRIZZO, 2012, p. 142).

Será, portanto, o trabalho que o professor, a equipe diretiva, os estudantes produzem a si e ao outro, na relação de produção de conhecimento e cultura de cada sistema escolar. A partir desses enunciados e compreensões, elaborou-se o objetivo geral que consistiu em analisar em que medida os discursos dos professores sobre seu trabalho pedagógico no IEEOB de Santa Maria – RS evidenciam possibilidades e entendimentos de universalização da Educação Básica, constante nas Políticas Públicas Educacionais Brasileiras a partir de 1996. Como objetivos específicos, definiu-se a realização do estudo sobre a história das políticas de universalização da Educação Básica no Brasil, a partir de 1996; a avaliação das mudanças nas políticas de universalização da Educação Básica e seu impacto sobre o(s) sentido(s) do trabalho desenvolvido pelos interlocutores da pesquisa; a análise dos discursos dos pesquisados, relacionando-os com as Políticas de Universalização da Educação Básica e o conhecer como os professores do Curso Normal do IEEOB de Santa Maria – RS produzem sentido (s) sobre seu trabalho.

Os dados foram produzidos a partir da análise dos Documentos do IEEOB², das Políticas Públicas³ de Universalização da Educação Básica, das entrevistas com 19 professores do Curso Normal do IEEOB e do Grupo de interlocução. A análise

² Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico do Curso Normal, Projeto Pedagógico do IEEOB e Regimento Escolar do Curso Normal.

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDB); Resolução CNE /CEB nº 2 de 1999, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (DCN CN); Lei nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001); Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN Pedagogia); Emenda Constitucional nº 59, de 2009 que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o art. 208, o art. 211, o art. 212 e o art. 214 da Constituição Federal (EC nº 59/2009) e a Lei nº 13.005, de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014).

dos dados foi realizada pelo método da Análise de Conteúdo, baseando-se em Lawrence Bardin (2011).

O estudo está organizado em três capítulos. No primeiro, apresenta-se o referencial teórico metodológico, os sujeitos e o Curso Normal do IEEOB. No segundo, retoma-se a constituição do Curso Normal através de Políticas Públicas Educacionais e faz-se as aproximações da realidade estudada através da caracterização dos estudantes, pelos professores. No terceiro, apresenta-se o trabalho pedagógico do Curso Normal do IEEOB, seu significado para os professores e os entendimentos de Universalização das Políticas Públicas Educacionais.

A referência náutica, ao longo da escrita é uma associação decorrente do estudo. Na retomada do processo histórico educacional brasileiro, no qual se inscreve o Curso Normal, percebe-se que o movimento de sua existência se aproxima das possíveis trajetórias de uma embarcação, faz cabotagens (pequenas travessias), naufrágios e travessias. Também foi a partir destes movimentos históricos que se passou a apreender o Curso Normal como mediação das Políticas Públicas Educacionais. Deve-se a estas relações, a assunção da temática.

Conclui-se a preparação. Prontos para partir. Embarca-se.

VIAGEM NUNCA FEITA

Foi por um crepúsculo de vago outono que eu parti para essa viagem que nunca fiz.

[...]

O mar, recordo-me, tinha tonalidades de sombra, de mistura com figuras ondeadas de vaga luz — e era tudo misterioso como uma ideia triste numa hora de alegria, profética não sei de quê.

Eu não parti de um porto conhecido. Nem hoje sei que porto era, porque ainda nunca lá estive. Também, igualmente, o propósito ritual da minha viagem era ir em demanda de portos inexistentes; enseadas esquecidas de rios, estreitos entre cidades irrepreensivelmente irreais. Julgais sem dúvida, ao ler-me, que as minhas palavras são absurdas. É que nunca viajastes como eu.

[...]

Viajei no tempo, é certo, mas não do lado de cá do tempo, onde o contamos por horas e dias e meses; foi do outro lado do tempo que eu viajei, onde o tempo se não conta por medida. Decorre, mas sem que seja possível medi-lo. É como que mais rápido que o tempo que vemos viver-nos.

[...]

— Naufrágios? Não, nunca tive nenhum. Mas tenho a impressão de que todas as minhas viagens naufraguei, estando a minha salvação escondida em inconsciências intervalantes.

— Sonhos vagos, luzes confusas, paisagens perplexas — eis o que me resta na alma de tanto que viajei.

[...]

Bernardo Soares – Heterônimo de Fernando Pessoa

1 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 Referencial teórico-metodológico

A decisão por uma ou outra fundamentação teórico-metodológica não se dá ao acaso. Ela é resultado do sentido que o pesquisador dá a seu trabalho – a pesquisa. Explicita-se a opção pelo Materialismo Histórico Dialético, de abordagem

marxista, porque, além de uma concepção de mundo, há nele o método e a práxis⁴ como características indissociáveis. Estes atributos específicos proporcionam a compreensão do concreto em sua totalidade e instrumentalizam a transformação da realidade, objetivo último da pesquisa em Educação.

As modificações no concreto ocorrem através da crítica, do trabalho em sua perspectiva ontológica, do conhecer no processo histórico, do romper para concretizar o novo, como afirma Konder (1992).

O presente é contraditório, está sempre sobrecarregado de passado, mas ao mesmo tempo está sempre grávido das possibilidades concretas de futuro. Uma postura que se limite a interpretar passivamente o que está presente, diante de nós, de maneira imediata, não capacita o sujeito a distinguir de modo consequente os elementos que “amarram” as coisas (e se opõem, tendencialmente, às mudanças mais ousadas) e os elementos empurram as coisas para frente, pressionando-as no sentido de engendrarem o novo. O sujeito só pode se liberar das armadilhas de uma continuidade hipostasiada se assumir uma postura crítico-prática que lhe permita identificar as rupturas necessárias e ajudá-las a se concretizar (KONDER, 1992, p. 123).

Além da possibilidade de interpretação ativa do presente, em suas contradições, as definições de *dialética materialista* dos clássicos do marxismo ressaltam os aspectos que se referem às formas do movimento universais e às conexões que se observam entre elas (TRIVIÑOS, 1987, p. 43). É por este movimento e relações que se torna possível, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, entender a realidade em um processo histórico e passível de transformação.

Maria Cecília de Souza Minayo, em seu livro “Pesquisa Social: teoria, método e criatividade” (2013, p. 24), discorre sobre as características do Marxismo, dizendo que “o marxismo enquanto abordagem que considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais” propõe, como método, a abordagem dialética, que: “analisa os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais” (MINAYO, 2013, p. 24). Além disso, essa abordagem permite, para além de uma análise crítica, um agir transformador na realidade concreta na qual se está inserido. Isto porque é a base materialista que dá à teoria o

⁴ Aqui entendida como a ação produzida no pensamento que realiza, objetiva, cria e transforma o mundo histórico humano e o próprio homem.

modo rigoroso de explicitar as relações da realidade. Ela atribui à perspectiva teórica três características: a materialidade do mundo, a anterioridade da matéria à consciência e a sujeição do mundo ao conhecimento (TRIVIÑOS, 1987, p. 52). Assim, “o *materialismo dialético* é a base filosófica do marxismo e com tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). É esta teoria que, segundo o mesmo autor, estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos seres humanos, no desenvolvimento da humanidade e que tem como ideia original, a importância da prática como critério de verdade (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Outra característica da perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético é conferida pela Dialética. Ao contrário da Metafísica, que concebe o mundo como um conjunto de ocorrências estáticas, a Dialética o compreende como um conjunto de processos. Pela análise dialética, as questões não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento. Por outro lado, não são concebidas isoladas, destacadas uma das outras, mas como um todo unido, tanto a natureza, quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados, condicionando-se reciprocamente (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 101). Por isso, no método dialético, avalia-se o objeto do estudo do ponto de vista das condições que o determinam e explicam-no. Busca-se entender o fenômeno através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

É por entender que o objeto em estudo, o trabalho pedagógico e as políticas de universalização da Educação Básica, são parte de uma totalidade, não podendo ser reduzidas a uma variável ou a uma situação artificial, é que a pesquisa se caracteriza por ser qualitativa. Assim, através do estudo descritivo, visa-se aprofundar o conhecimento de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

O método de estudo possibilita descobrir, de forma exaustiva, a ocorrência de um evento, ou seja, um problema ou um fenômeno em dado contexto. Segundo Lüdke & André, ele busca retratar a realidade de forma completa e profunda, aplica uma variedade de fontes de informação, revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, e procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Além disto, as autoras destacam que, através do Estudo, há compreensão de uma instância singular. Isso

significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE & ANDRÉ, 2013, p. 6). Este também é o entendimento de Uwe Flick, em seu livro “Introdução à Pesquisa Qualitativa”. Para este autor, o estudo objetiva:

O objetivo dos estudos de caso é a descrição exata ou a reconstrução de um caso. O termo “caso” deve ser entendido aqui de uma forma ampla. Pode-se adotar, como tema de uma análise de caso, pessoas, comunidades sociais (por exemplo, famílias), organizações e instituições (por exemplo, uma casa de repouso) (2009, p. 135).

É por adentrar em um campo que demanda um estudo cuja totalidade concreta articula uma práxis, que a perspectiva dialética se torna imprescindível. O ser humano, por constituir-se no processo de trabalho, age dialeticamente, transformando a si e a natureza nesta ação. Em razão, disto buscou-se compreender, pelo método dialético, o processo de organização e compreensão do trabalho pedagógico no Curso Normal do IEEOB, procurando as mediações existentes entre o trabalho pedagógico e as Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica, investigando os vínculos, buscando entender as influências mútuas, na realidade objetiva, como uma prática social. Por isso o estudo foi composto por diferentes momentos de produção de dados: o mapeamento das políticas públicas de Universalização da Educação Básica que impactaram mais diretamente no Curso Normal; a análise dos documentos nos quais se encontram registros do trabalho pedagógico dos professores do Curso Normal da Escola a partir de 1996, constantes no Acervo Histórico do Museu do IEEOB; entrevista com perguntas previamente elaboradas; e o grupo de interlocução. Pensa-se que desse modo é possível compreender o fenômeno nas relações que o constituem e em processo.



Ilustração 1 – Desenho esquemático da produção de dados da pesquisa

Foi realizada a análise documental nos Documentos do IEEOB (Proposta Pedagógica, Projeto Pedagógico do Curso Normal, Projeto Pedagógico do IEEOB e Regimento Escolar do Curso Normal) e nas Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDB); Resolução CNE⁵/CEB nº 2 de 1999, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (DCN CN); Lei nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001); Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN Pedagogia); Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o art. 208, o art. 211, o art. 212 e o art. 214 da Constituição Federal (EC nº 59/2009); e a Lei nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014)) com

⁵ Conselho Nacional de Educação (CNE) - órgão colegiado, com representação da sociedade, vinculado e subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

o propósito de obter o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo), conforme Bardin (2011, p. 51).

A decisão por esse modo de produzir e analisar os dados deve-se à compreensão de que a ação, aqui evidenciada através dos registros, exterioriza o ser humano que a realiza e que, ao conhecer esta ação, especificamente o trabalho pedagógico, supera o isolamento e permite-se “enxergar” a realidade. É a partir do domínio e da compreensão dos documentos que é possível contrastar os diferentes interesses neles contidos com o trabalho pedagógico dos professores, pois o objetivo com que foram produzidos e por quem foram produzidos são pontos que, segundo Flick (2009, p. 235) devem interessar e fazer com que o pesquisador se questione. No livro “Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República”, Vieira (2008), ao analisar a Constituição e as leis educacionais, explica que, pela análise destes documentos, apreende-se os movimentos, as contradições e as ideologias⁶ em conflito neles constantes. Esse também foi o movimento empreendido neste estudo ao analisar os documentos supracitados.

[A]s constituições expressam esses desejos de reforma, apontando possibilidades sem, entretanto, assegurar garantias. Ao mesmo tempo, reforçam privilégios de grupos que fazem valer seus interesses junto ao Legislativo, como foi o caso do ensino religioso e do ensino particular. A reflexão sobre esses discursos permite observar o contraditório movimento da educação enquanto um valor que passa a incorporar-se aos anseios sociais sem, contudo, oferecer cidadania plena. As leis da educação, por sua vez, vão assinalar a presença desses diferentes interesses na esfera de abrangência das instituições escolares e dos estabelecimentos de ensino, sejam eles primários, secundário ou de nível superior. Sua análise oferece elementos de aprofundamento não apenas sobre as ideologias em conflito, como também acerca do ideário pedagógico e das concepções curriculares presentes no campo educacional ao longo da história (2008, p. 148-149).

Por acreditar que a análise documental, juntamente com os demais instrumentos, possibilite compreender o real movimento do trabalho pedagógico no Curso Normal do IEEOB, relacionado às Políticas de Universalização da Educação Básica, realizou-se o estudo. Como afirma Flick (2009, p. 236), os documentos, além de serem os meios de construção de uma versão específica de um processo, são também uma perspectiva mais ampla e rica para a compreender.

⁶ No seu significado de origem marxista, refere-se à falsa consciência. Bobbio, N.; Matteucci, N.; Pasquino G., 1998, p. 93.

No processo de análise documental, seguindo a classificação apresentada por Marconi e Lakatos (2007), foram empregadas as técnicas de documentação indireta e documentação direta.

A documentação indireta é constituída pelo levantamento de dados de variadas fontes, com a finalidade de apresentar conhecimentos sobre o tema em estudo (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 176). Aqui, especificamente, composta pelas seguintes fontes: a LDB, a EC nº 59/2009, o PNE 2001 e 2014, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação: DCN CN e DCN. Tais documentos escritos estão disponíveis ao acesso público na Internet. Através desse processo, delineou-se os objetivos e finalidades pretendidos nas políticas de Universalização da Educação Básica e do Curso Normal.

A documentação direta foi realizada através da pesquisa de campo exploratória, que teve como objetivo fazer o levantamento dos dados no próprio local onde o fenômeno ocorre: “é a observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-lo” (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 188). A pesquisa de campo exploratória objetiva aumentar a familiaridade com o ambiente e o objeto da pesquisa. Possibilitou conhecer documentos produzidos pelo IEEOB e que versam sobre o Curso Normal.

Durante a pesquisa exploratória, acessou-se os seguintes documentos: o Projeto Pedagógico do IEEOB (2011) e do Curso Normal (2009), o Regimento Escolar do IEEOB – Ensino Médio – Curso Normal (2012) e identificar a existência, no Acervo do Museu do IEEOB, da Proposta Pedagógica, que descreve o trabalho de estágio e orientação nas classes iniciais, produzido em 1996.

Por sua vez, a entrevista propôs questões a partir de 3 eixos: o Curso Normal, a Educação Básica e a Universalização e o Trabalho dos professores. As questões sobre o Curso Normal eram: relate sua (s) experiência (s) como professor (a), sua vida profissional, incluindo o início do trabalho como professor (a) no Curso Normal e como você caracteriza e avalia o Curso Normal. As questões sobre a Educação Básica e a Universalização eram: caracterize os estudantes com os quais trabalha: aspectos sociais, cognitivos, culturais e suas concepções sobre a Educação Básica hoje e o que significa, para você, como professor (a), a universalização da Educação Básica? Já as questões sobre trabalho eram: o que significa trabalhar como professor no Curso Normal? Descreva seu trabalho como professor no Curso

Normal, você tem um projeto para o trabalho no Curso Normal, qual produto do seu trabalho e relate uma situação no Curso Normal representativa do seu trabalho como professor (a).

As entrevistas foram realizadas entre os dias 13 de março de 2014 e 17 de abril de 2014 no IEEOB, por entender que, estando em seu local de trabalho, a memória, os movimentos e os sentidos dos sujeitos estavam mais próximos devido à materialidade concreta do ambiente. Foram entrevistados 19 professores dos 21 que atualmente trabalham no Curso Normal. As entrevistas foram individuais, em horário e local previamente combinado. Os entrevistados assinaram o Termo de Confidencialidade e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da realização da entrevista e tiveram suas dúvidas esclarecidas quanto a pontos neles constantes. Em seguida à realização das entrevistas, as respostas foram transcritas⁷ pela pesquisadora e deu-se início à categorização, interpretação e análise dos dados, a partir de técnicas e instrumentos embasados pela perspectiva teórica e metodológica do materialismo dialético e da Análise de Conteúdo.

Com a produção e análise das entrevistas realizadas, iniciou-se outro importante momento da produção e análise dos dados, o Grupo de interlocução (FERREIRA; FIORIN; AMARAL & MARASCHIN, 2014). O grupo de interlocução realizou-se na Escola, no dia 06/08/15 às 10h30min, sendo gravado e transcrito. Impende destacar que estavam presentes, nesse momento, sete (07) sujeitos, todos com direta relação com o Curso Normal; no entanto, destes, apenas cinco (05) haviam sido entrevistados. O grupo de interlocução teve outras duas datas previstas para ocorrer e, em função das mobilizações dos servidores públicos estaduais vinculados ao Poder Executivo, fora desmarcado. No dia anterior ao Grupo de interlocução (05/08/15) professores, policiais civis e militares e agentes penitenciários, categorias afetadas pela medida de parcelamento de salários, participaram de uma mobilização municipal⁸. A medida foi tomada pelo Sr. Ivo Sartori, governador do estado, sob a alegação de falta de recursos financeiros. O

⁷ Cabe destacar que as transcrições das entrevistas foram identificadas com números e as transcrições do grupo de interlocução foram identificadas com letras. Utilizou-se deste artifício para que os entrevistados tivessem suas identidades preservadas.

⁸ A reportagem do Jornal Diário de Santa Maria, publicada no dia 06/08/15 aborda a mobilização e apresenta, em registros fotográficos, a concentração dos professores e do CPERGS em frente ao IEEOB. Disponível em: <<http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/economia-politica/noticia/2015/08/servidores-contam-como-estao-driblando-a-atual-situacao-com-o-parcelamento-dos-salarios-4818452.html>>. Acesso em 06 agosto 2015.

ponto de articulação e partida dessas mobilizações foi o IEEOB. Desse modo, o grupo de interlocução ocorreu em meio à luta dos servidores estaduais, e, também por isso, pensa-se que a quantidade de participantes do grupo ficou reduzida. Durante o Grupo de interlocução, foi apresentada, aos sujeitos de pesquisa, a análise nos discursos dos professores sobre seu trabalho pedagógico e seus entendimentos sobre as Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica. O grupo de interlocução proporcionou a criação de tempos e espaços para a produção coletiva do conhecimento, ainda durante a pesquisa, tanto para o pesquisador, quanto para os interlocutores. Segundo Ferreira; Fiorin; Amaral & Maraschin (2014), o grupo de interlocução é um momento de problematização conjunta acerca da pesquisa, um momento de gerar nos professores a preocupação em construir seu próprio conhecimento, de os participantes influenciarem-se mutuamente.

O grupo de interlocução é apresentado como um momento de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a fim de socializar os resultados do estudo e discutir sobre esses dados e sobre questões que ainda necessitam ser ampliadas. Desta forma, pode-se afirmar que, através da linguagem, cada um dos sujeitos da pesquisa apresentará as suas concepções, influenciados por suas experiências, mas, a partir deste momento de diálogo e interação, terão a possibilidade de socializar e problematizar o tema pesquisado com sujeitos que, possivelmente, tem algo comum entre si devido a sua proximidade com a pesquisa desenvolvida (FERREIRA; FIORIN; AMARAL; MARASCHIN, 2014, p. 192).

A organização do grupo de interlocução proposta neste estudo atende à organização defendida por Fiorin:

- 1 - Exposição da proposta do grupo de interlocução para os sujeitos da pesquisa;
- 2 - Apresentação de slides com os resultados da pesquisa e da coleta de dados inicial;
- 3 - Discussão sobre os resultados da pesquisa;
- 4 - Apresentação, pela/pelo pesquisador (a), de questões que surgiram após as análises dos dados;
- 5 - Discussão sobre as novas questões apresentadas, buscando ampliar a pesquisa e suprir algumas lacunas que possam ter ficado em relação à coleta de dados inicial;
- 6 - Oportunizar um espaço em que os sujeitos exponham dúvidas sobre o tema ou sobre a pesquisa;
- 7 - Esclarecimentos e sistematização (FIORIN, 2012, p. 20).

Todo o material produzido nas entrevistas e no grupo de interlocução foi transcrito e analisado conforme o método de análise da Análise de Conteúdo, baseando-se, principalmente, em Lawrence Bardin (2011). Essa técnica é um

importante instrumento para compreender o sentido, o significado do conteúdo de uma mensagem, buscando “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades por meio das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 50).

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 125), organiza-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Especificamente no tratamento dos resultados, a técnica utilizada foi a análise categorial que, segundo Bardin,

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (2011, p. 201).

Assim, as análises documentais direta e indireta, somadas aos dados produzidos através da entrevista e do grupo de interlocução, compõem o conjunto de instrumentos de produção de dados empregados para conhecer o trabalho pedagógico e suas relações com as Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica.

A partir da exploração do material e da categorização, organizou-se as informações sobre o trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da Educação Básica e o Curso Normal. Com a categorização, a partir de Bardin, buscou-se alcançar o que escreve Saviani (2010, p. 3): “reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como fenômeno concreto, isto é, como uma “rica totalidade de relações e determinações numerosas” (MARX, 1973, p. 229-237)”. O autor avança na questão das categorias e da periodização em seu livro “História das Ideias Pedagógicas” ao afirmar que

Do sistema de categorias que ele mobiliza para explicar o seu objeto decorrerá o princípio de periodização que lhe permitirá dar conta das discontinuidades na continuidade dos eventos constitutivos do fenômeno investigado (2010, p. 12).

Desse modo, considerando o processo histórico, a ação dos sujeitos e o movimento do real buscou-se a compreensão da relação entre trabalho pedagógico no Curso Normal e Políticas de Universalização da Educação Básica, que se

começa a expor, a seguir, partindo da apresentação do lugar estudado, o Curso Normal do IEEOB.

1.2 O processo de conhecer o real

Inicia-se o processo de apresentação do estudo dando a conhecer os sujeitos da pesquisa, por entender que, deste ponto, parte-se da realidade empírica estudada e assenta-se a análise teórica junto à história, ou seja, passa-se a retratar o movimento social real do tema.

1.2.1 Sujeitos da pesquisa

O processo de conhecer os sujeitos da pesquisa teve início em 2014, quando, no dia 19 de novembro de 2014, ocorreu um encontro entre os professores e a pesquisadora. Nesse momento, foram apresentados: a pesquisa, os objetivos e as justificativas. Também foi entregue aos professores um Instrumento de Caracterização com algumas questões. Esse instrumento foi preenchido pelos presentes e entregue à pesquisadora no mesmo dia. Naquele momento, estavam presentes 13 professores. Os demais, em razão de trabalharem com outras turmas, estavam em outras reuniões, por isso não preencheram o instrumento.

Para a realização deste estudo exploratório contactou-se a Diretora da Escola. Foi-lhe entregue uma Carta de Apresentação, solicitando autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização da Diretora da Escola, entrou-se em contato com a coordenadora pedagógica do Curso Normal, buscando-se a colaboração para a realização do estudo exploratório, através da aplicação do Instrumento de Caracterização. Também foram prestados esclarecimentos sobre a pesquisa e os procedimentos da mesma.

O objetivo de buscar conhecer as características genéricas dos sujeitos antes mesmo de entrevistá-los deveu-se à compreensão de que, para o materialismo histórico dialético, a materialidade imediata é o ponto de partida, e esta

materialidade, embora sinalize e revele aspectos do processo, também oculta. Portanto, conhecer a realidade material é fundamental, uma vez que é a partir dela que se consubstancia o processo social de constituir-se professor (HYPOLITO; FERREIRA, 2013, p. 38).

O instrumento para esta primeira aproximação do grupo foi organizado em dois eixos: o primeiro, que abordou o processo de se constituir professor (a) e o segundo, que trouxe questões sobre o trabalho como professor (a).

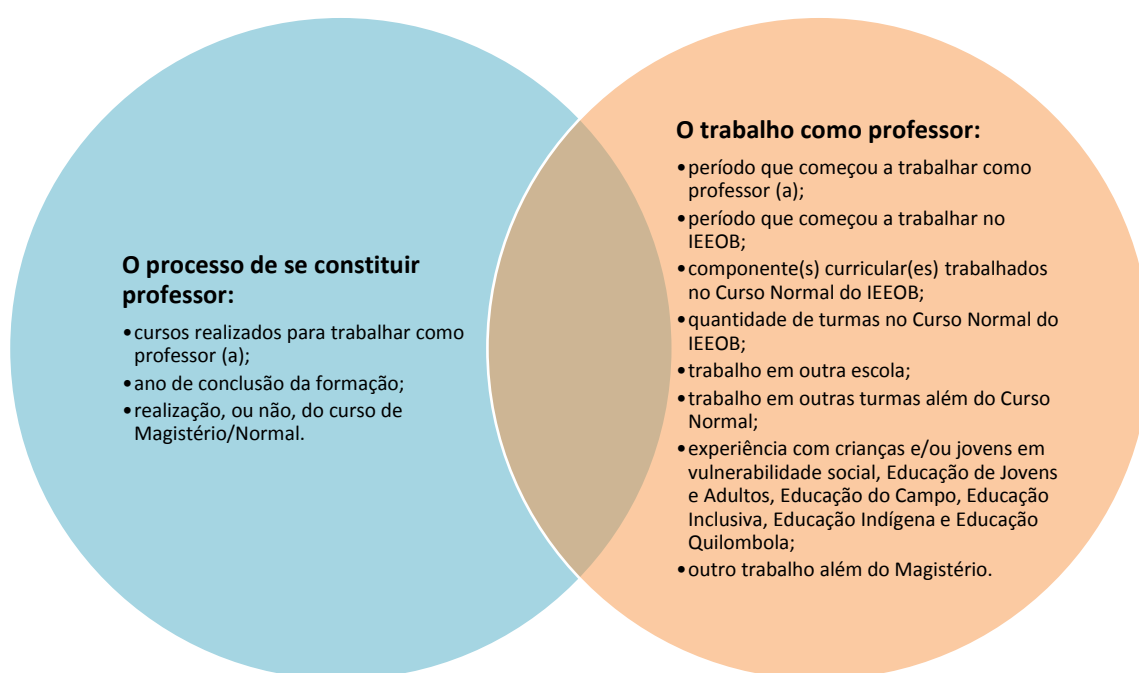


Ilustração 2 – Desenho esquemático do Instrumento de caracterização dos sujeitos da pesquisa

Dos dados relativos ao primeiro eixo, retiraram-se as seguintes informações: os entrevistados tem idade entre 30 e 55 anos; a maioria (7) tem idade entre 35 e 46 anos, como mostra o gráfico 1 com a dispersão da idade dos sujeitos abaixo. De acordo com os Dados da Sinopse Estatística do Censo Escolar 2014⁹, 58%¹⁰ dos professores da Educação Básica têm entre 33 e 50 anos (tabela 2.4 da Sinopse).

⁹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

¹⁰ As porcentagens aqui apresentadas não constam na Sinopse Estatística, foram calculadas pela pesquisadora.

Nesse critério, o perfil etário dos professores do Curso Normal do IEEOB aproxima-se do perfil dos professores da Educação Básica brasileira.

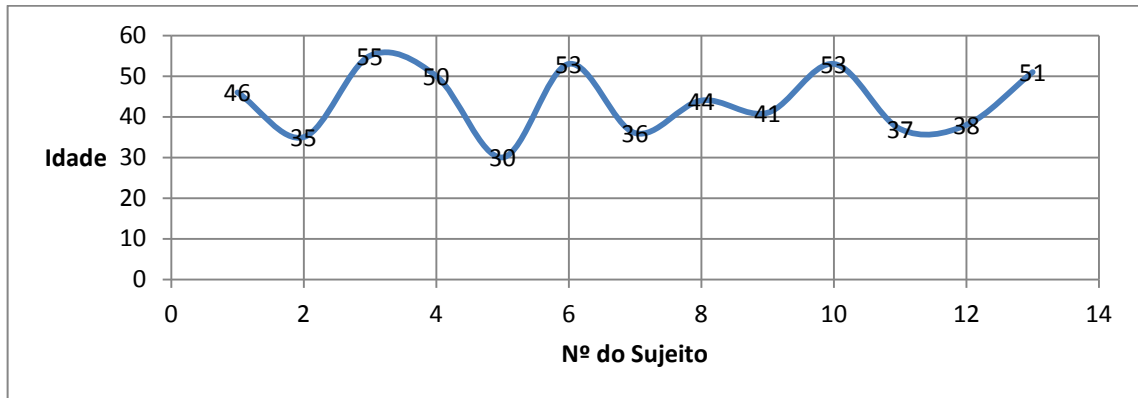


Gráfico 1 – Dispersão da idade dos sujeitos

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Com relação ao gênero, a maior parte dos professores do Curso Normal é do gênero feminino (gráfico 2). Segundo os Dados da Sinopse Estatística do Censo Escolar 2014 (tabela 2.2), 80% dos professores da Educação Básica no Brasil são do sexo¹¹ feminino. Sob este aspecto, a realidade estudada está em consonância com a realidade da Educação Básica brasileira. Também se percebe, com isso, que o fenômeno de feminização do magistério¹² está caracterizado no grupo pesquisado.

¹¹ Termo usado em conformidade com o documento - Sinopse Estatística do Censo Escolar 2014.

¹² De acordo com Werle (2005, p. 610), “a maioria dos autores refere feminização indicando o expressivo número de mulheres que exercem o magistério”.

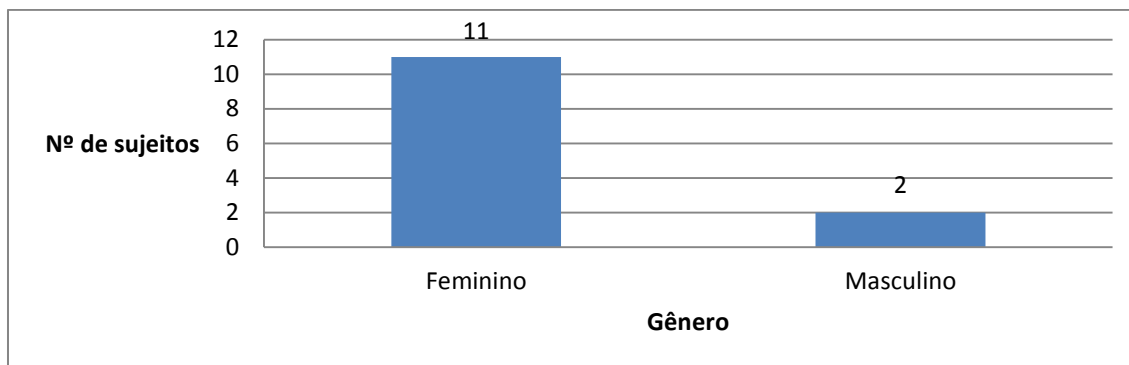


Gráfico 2 – Gênero dos sujeitos

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Com relação à cor¹³ dos professores (as) do Curso Normal, a maioria (12) é branca, sendo que um sujeito não se autodeclarou. No país a maioria, 43%, segundo a tabela 2.3 da Sinopse Estatística do Censo Escolar 2014, também se autodeclara branca, sendo que, no Rio Grande do Sul, a porcentagem de professores brancos na Educação Básica altera para 61% do total. Há, novamente, uma semelhança no perfil dos interlocutores da pesquisa com os demais professores da Educação Básica Brasileira.

Com relação à deficiência, a maioria (12) não possui. Apenas um sujeito do grupo se declarou deficiente, por ter uma prótese no joelho.

Outra característica do grupo é a formação no Curso Magistério/Normal¹⁴. Como mostra o gráfico 3, a maioria (9) dos professores não tem o curso. Isto mostra uma diferença significativa com relação à história anterior do curso, pois, antes, era condição desejável para ser professor no Curso Normal, tê-lo realizado.

¹³ O termo cor foi utilizado no Instrumento de Caracterização porque é conhecido da população brasileira, haja vista seu emprego no Censo Demográfico 2010, realizado pelo IBGE.

¹⁴ Foram utilizadas duas denominações do curso, Magistério e Normal, para facilitar o entendimento do sujeito da pesquisa.

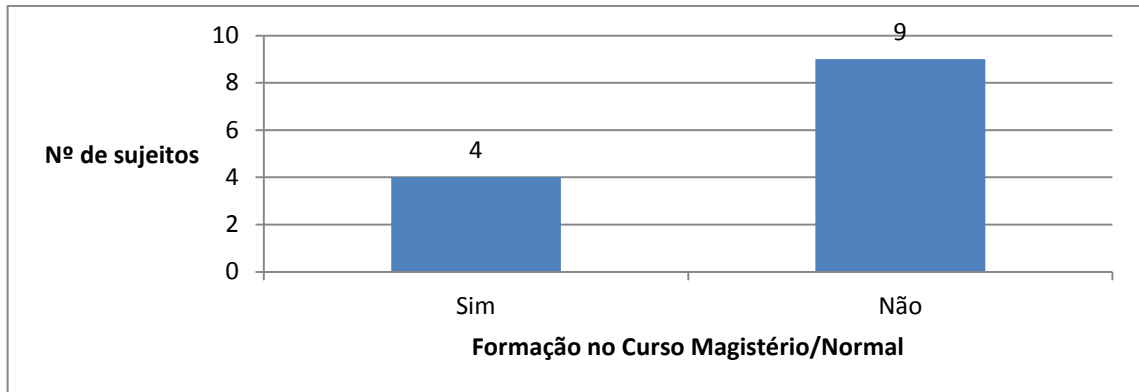


Gráfico 3 – Formação no curso magistério/normal

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

O período de formação dos professores, mostrado no gráfico 4, é heterogêneo. Entende-se que esta seja uma das razões dos discursos com diferentes entendimentos a respeito do trabalho pedagógico no Curso Normal, tanto nas entrevistas quanto no grupo de interlocução. Por terem diferentes experiências, tempo de vida e relações com o trabalho, os sujeitos têm diferentes compreensões da realidade.

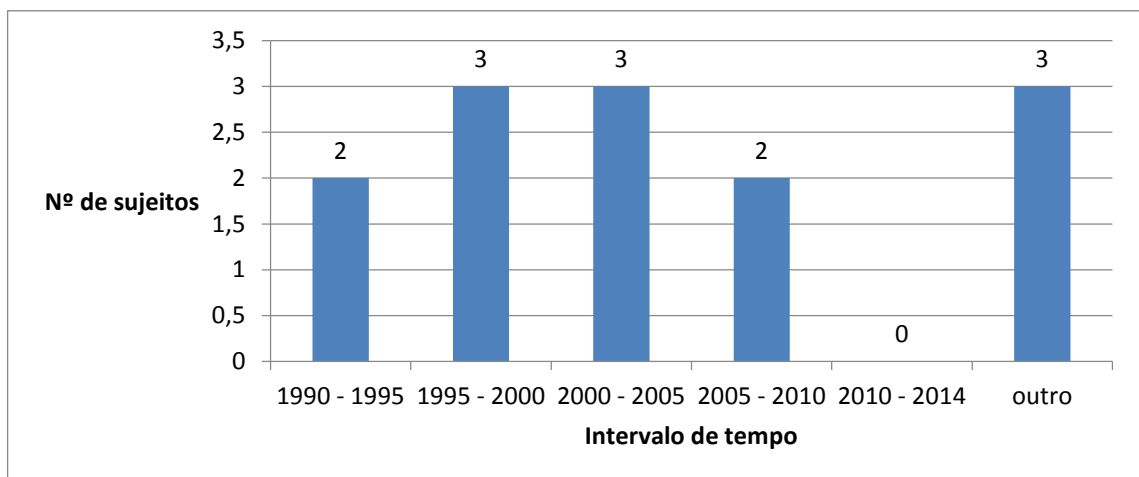


Gráfico 4 – Ano de conclusão da formação

Fonte: Fagundes; Ferreira, (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Com relação ao período em que os participantes começaram a trabalhar como professor (a), mostrado no gráfico 5, observa-se a mesma heterogeneidade do período de formação. Como a faixa etária do grupo pesquisado é heterogêneo, eles realizaram sua formação em períodos distintos. Também é em função disso que os sujeitos começam a trabalhar como professores (as) em diferentes períodos de tempo.

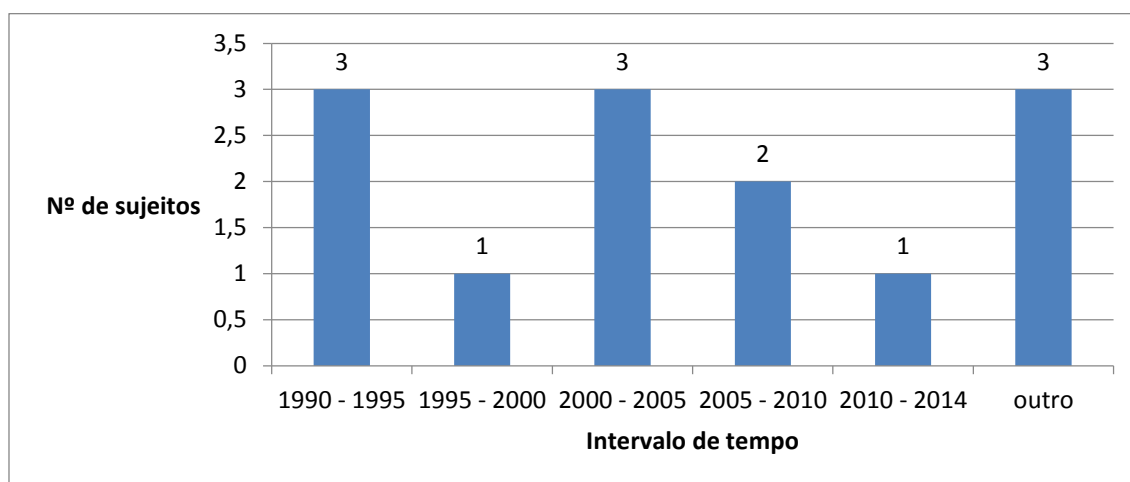


Gráfico 5 – Período que sujeitos começaram a trabalhar como professor (a)

Fonte: Fagundes; Ferreira, (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Um ponto que cabe ser destacado é que, pelos dados apontados, pelo Instrumento de Caracterização, 3 (três) sujeitos finalizaram o Curso que os habilitou para trabalhar como professor (a), ingressaram no IEEOB e passaram a trabalhar no Curso Normal no mesmo intervalo de tempo. Esse quantitativo, embora pequeno, somado aos outros 5 (cinco) que ingressaram no Curso Normal do IEEOB passado um intervalo temporal de 5 anos, indica que a maioria dos professores que, atualmente, trabalha no Curso Normal tem uma trajetória profissional relativamente curta, considerando a historicidade do Curso e da escola pesquisada. Essa informação, somada ao fato de que a maioria não tem o Curso Normal, demonstra uma ruptura com a cultura anteriormente existente no Curso Normal, a de que, para ser professor nesse curso era necessário, além da experiência na Educação Básica, ter destacada atuação como professor (a) para, então, ser “convidado” a trabalhar neste espaço. O trecho transcrito abaixo ilustra a cultura anteriormente existente.

[...] eu acho que trabalhei uns 3, 4 anos. Não me lembro mais. Uns 3 anos com a 4ª série, pois quando tu chegas, trabalha no que a escola está precisando. **Depois eu fui convidada para atuar no Curso Normal.** Daí, trabalhei, eu não me lembro, se 1990 ou 1991, mas é por aí, não me preocupei em cuidar [...] (SUJEITO 17, grifo nosso).

No fragmento abaixo, embora a professora fosse concursada para trabalhar com o Curso Normal, foi necessário um trabalho de aproximação da coordenadora da época, demonstração de interesse, para, somente depois, passar a trabalhar no Curso Normal. Observa-se o reforço dado aos lugares onde o processo do “se conhecerem” ocorreu, em reuniões e estudos, fortalecendo a ideia de que tanto a coordenação do Curso Normal, quanto o professor no Curso Normal, caracterizavam-se pelo conhecimento.

[...] **Fui convidada**, pela professora que era coordenadora na época. **Fomos nos conhecendo aqui pela escola, e reunião, e estudo, e fui conversando**, disse para ela que eu gostaria, porque a minha segunda matrícula é, minha segunda área de concurso é para trabalhar com matérias didáticas, é pra, o nome do concurso é área 2 matérias pedagógicas [...] (SUJEITO 3, grifo nosso).

Ser professor no Curso Normal demarcava um especial reconhecimento e valorização profissional, uma espécie de “coroamento” do trabalho desenvolvido pelo (a) professor (a). Atualmente, essa valorização do trabalho do (a) professor (a) do Curso Normal é percebida na relação que ele tem com o estudante. Quando se apresentam as discussões sobre Trabalho Pedagógico no Capítulo 3, item 3.2, isso é retomado; por hora, transcreve-se um pequeno trecho que torna perceptível a relação, ressalta-se a menção “valorizado em sala de aula”, demarcando, com exatidão, o lugar onde o (a) professor (a) percebe a valorização do seu trabalho.

Retomando as informações produzidas com o Instrumento de Caracterização, o gráfico 6 demonstra que a maioria (8) dos sujeitos da pesquisa tinha no máximo 5 anos de experiência como professor (a) ao começar a trabalhar no Curso Normal. A minoria (5) tinha 10 anos ou mais de profissão antes de ser professor no Curso Normal.

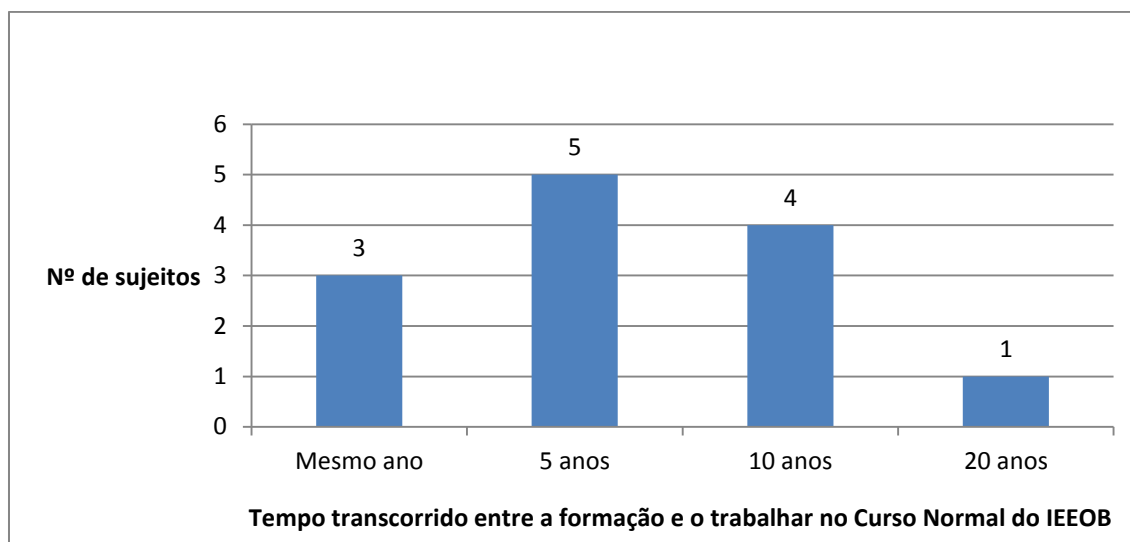


Gráfico 6 – Tempo transcorrido entre a formação inicial e o começo do trabalho no Curso Normal do IEEOB

Fonte: Fagundes; Ferreira, (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Analisando o período em que os pesquisados começaram a trabalhar como professores no IEEOB comparado ao período em que começaram a trabalhar como professores no Curso Normal do IEEOB (gráfico 7), percebe-se que a maior parte dos sujeitos da pesquisa (9) ingressaram no IEEOB e passaram a trabalhar no Curso Normal na mesma época. Ou seja, os entrevistados não eram professores (as) de outras turmas na Escola antes do trabalho com o Curso Normal. Eles chegaram à Escola e foram destinados a trabalhar com o Curso Normal, como se percebe pela expressão “colocaram na minha mão”, do discurso transcrito abaixo. Tiveram que desenvolver um trabalho que não esperavam e, para o qual, não foram preparados.

[...] e desde que eu entrei aqui, **colocaram, na minha mão, o Curso Normal**. Então, tem sido uma experiência interessante, **mas, ao mesmo tempo, quando eu entrei, foi algo totalmente novo**, porque no Curso de Letras. **Na formação de licenciatura na UFSM a gente não é formado para trabalhar com formador de professores**. Eu fui formado, digamos, para ser professor-pesquisador, que é o viés da universidade. O que que me ajudou, depois disso, **foi que quando eu comecei a trabalhar com o Curso Normal, pois eu comecei a entender uma nova visada de como eu ia realizar meu trabalho**[...] (SUJEITO 5, grifo nosso).

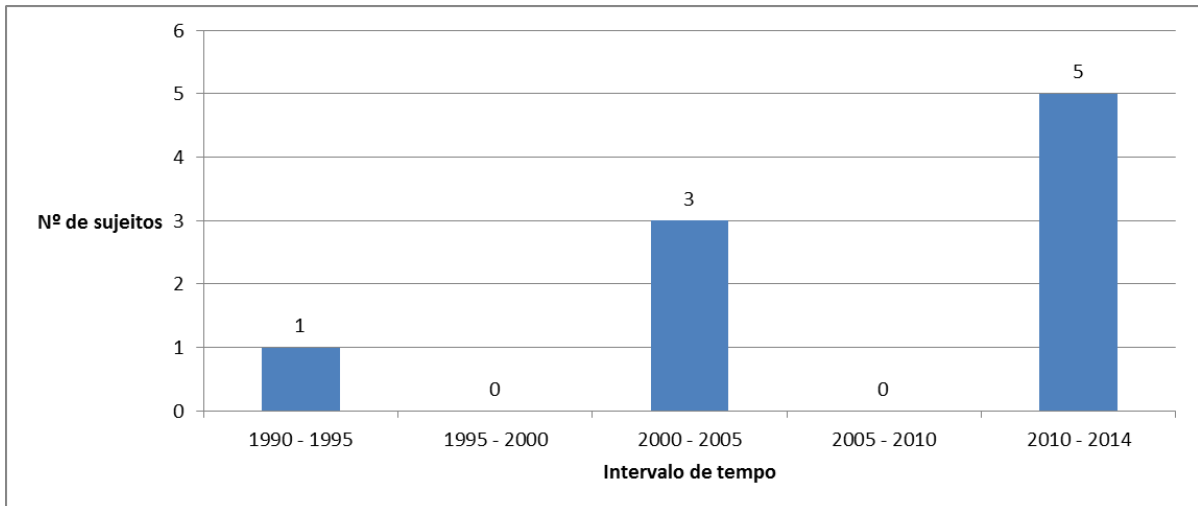


Gráfico 7 – Quantidade de professores (as) com ingresso no IEEOB simultâneo ao ingresso como professor (a) no Curso Normal

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Analisando 3 dados em conjunto (Gráfico 8): 1) período em que começaram a trabalhar como professor (a), 2) período em que começaram a trabalhar como professor (a) no IEEOB e 3) período em que começaram a trabalhar como professor (a) no Curso Normal do IEEOB, percebe-se um aumento mais expressivo de ingresso de novos professores (as) nos últimos 9 anos, período que vai de 2005 a 2014, perfazendo um total de 6 sujeitos.

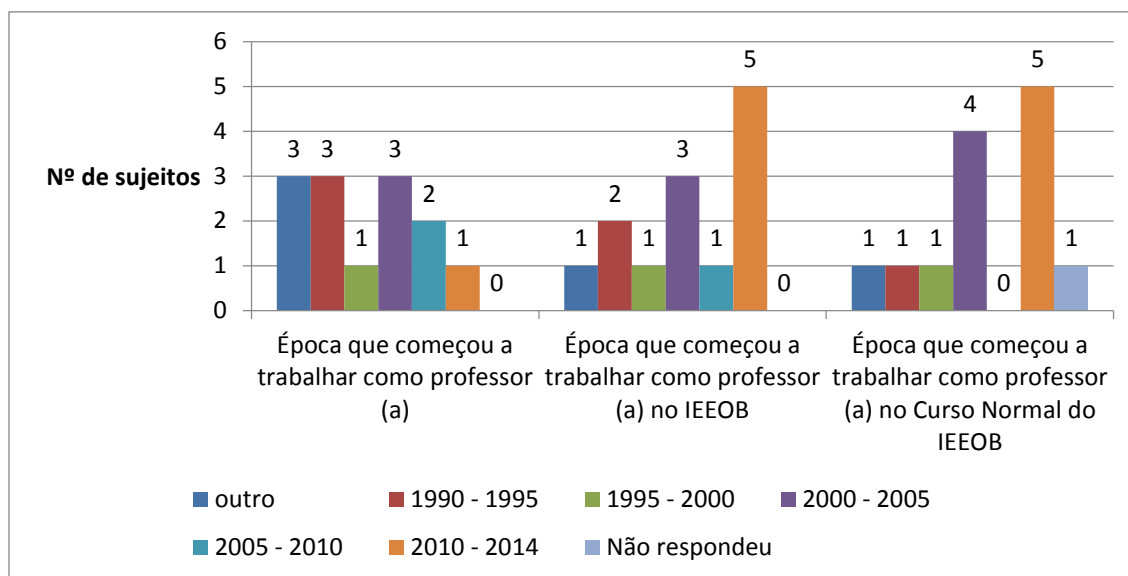


Gráfico 8 – Relação entre o período em que começaram a trabalhar como professor (a), período que começaram a trabalhar como professor (a) no IEEOB e período que começaram a trabalhar como professor (a) no Curso Normal do IEEOB

Fonte: Fagundes; Ferreira, (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Esses dados informam que muitos professores (as) têm ingresso relativamente recente na Instituição, fato que é percebido pelos entrevistados como uma das causas da mudança no Curso Normal, como demonstrado no excerto abaixo.

P¹⁵: Como que tu caracterizas e avalias o Curso Normal? Que características e qual é a tua avaliação a respeito do curso?

S¹⁶: **Ele vem mudando. Neste pouco tempo que eu vi, as características já estão mudando, tanto pelos alunos que chegam, quanto pelos professores novos que chegam [...]** (SUJEITO 10, grifo nosso).

Destacam-se algumas mudanças na avaliação do Sistema Educacional nacional e estadual do período de 2005 a 2014, para que se entenda, genericamente, parte do que foi demandado à Escola e aos professores a partir dessas alterações. Isso também para que se comece a constituir a relação das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica com o trabalho pedagógico dos sujeitos no Curso Normal do IEEOB. Em âmbito nacional, em 2005,

¹⁵ Pesquisador.

¹⁶ Sujeito.

destaca-se a reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹⁷, que fica composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil¹⁸. Em 2007, tem-se a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passa a combinar os resultados dos estudantes nos exames da Prova Brasil com as taxas de aprovação por escola – fluxo escolar, configurando-se, assim, uma classificação e um ranking numérico indicativo da “qualidade da Educação Básica brasileira” conforme escolas e redes de ensino. Esta reestruturação, centralizada na União, articula, regula e controla o Sistema Nacional de Educação e passa a influenciar a organização dos demais sistemas (estaduais e municipais). Em 2007, em âmbito estadual, registra-se a existência do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul o SAERS¹⁹. Freitas (2012, p. 383) afirma que a ideia do controle dos processos educacionais “para garantir certos resultados definidos *a priori* como “standards”, medidos em testes padronizados” está inserida no movimento chamado de Neotecnicismo²⁰, cuja estrutura assenta-se na responsabilização, na meritocracia e na privatização. Para o autor:

Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (KANE & STAIGER, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição

¹⁷ O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala cujo objetivo é diagnosticar o sistema educacional brasileiro e os fatores que podem interferir no desempenho do estudante, fornecendo indicativos sobre a qualidade do ensino. As informações produzidas visam a subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

¹⁸ A Prova Brasil é um instrumento de avaliação de larga escala que avalia o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de todos os estudantes matriculados nos sistemas de ensino.

¹⁹ Segundo a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc), o sistema busca obter informações sobre a qualidade de todas as escolas da rede pública estadual, urbanas e rurais, independentemente do número de alunos. Os resultados do SAERS são utilizados para implementar formação continuada de professores, divulgação das boas práticas de escolas com melhores resultados, identificação de escolas com resultados insuficientes para receber apoio do poder público e replanejamento de sua gestão e ação pedagógica. O sistema avalia turmas de 5ª série do Ensino Fundamental de oito anos letivos ou do 3º e 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos letivos e as turmas do 1º ano do Ensino Médio.

²⁰ Denomina-se Neotecnicismo a retomada do Tecnicismo, entendimento que preconizava a gestão verticalizada e o treinamento do professor como centrais na resolução dos problemas da escola brasileira. No Neotecnicismo o treinamento do professor ocorre via CAPES e Universidade Aberta do Brasil, através de acordos de gestão com prefeitos, e, há também, o processo de responsabilização do professor. (FREITAS, 2007, p. 974).

pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Com o fortalecimento, no Sistema Educacional nacional e estadual, do controle através da avaliação escamoteia-se questões sociais e econômicas sob o pretenso manto da igualdade de oportunidades e condições e, atribui-se o mau desempenho de escolas, professores e estudantes a falta de mérito, responsabilizando-os por ela. Desse modo, resolve-se (erroneamente) uma equação complexa, com movimentos simples. Todo este processo que articula avaliação, responsabilização e meritocracia cria, para Freitas (2012, p. 386), uma ambiência que amplia o processo de privatização²¹ do sistema público de educação e, embora não sejam objetos diretos deste estudo, foram apresentados, devido a sua relação e influência no período estudado.

Retomando-se as mudanças ocorridas, em 2008 e 2009, são realizadas contratações temporárias para professores e, em 2012 e 2013²², realizou-se concurso público para professor, ambos na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Percebe-se que, além dos sujeitos pesquisados terem ingresso relativamente recente no Curso Normal, a realidade educacional também foi alterada nesse período em seus aspectos quantitativos e qualitativos. Uma das mudanças genéricas mais expressivas, que pode ser enunciada como exemplificativa do contexto nacional é a elevação da taxa de aprovação no Ensino Fundamental e a diminuição das taxas de reprovação e abandono no período de 2007 a 2010 (Gráfico 9). Esses números expressam que uma quantidade maior, e mais heterogênea, de estudantes chegam ao Ensino Médio e ao Curso Normal, alterando,

²¹ O autor refere que o processo de privatização do sistema público ocorre na chamada gestão por concessão, quando o Estado transfere para a iniciativa privada a gestão da escola pública. A escola continua sendo pública para os estudantes, mas tem sua gestão feita pela iniciativa privada. No artigo Freitas afirma: “a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora termos que defender a escola pública com gestão pública”.

²² Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 12 jul. 2015.

significativamente, o espaço escolar e o Trabalho Pedagógico lá desenvolvido, como se observará adiante.

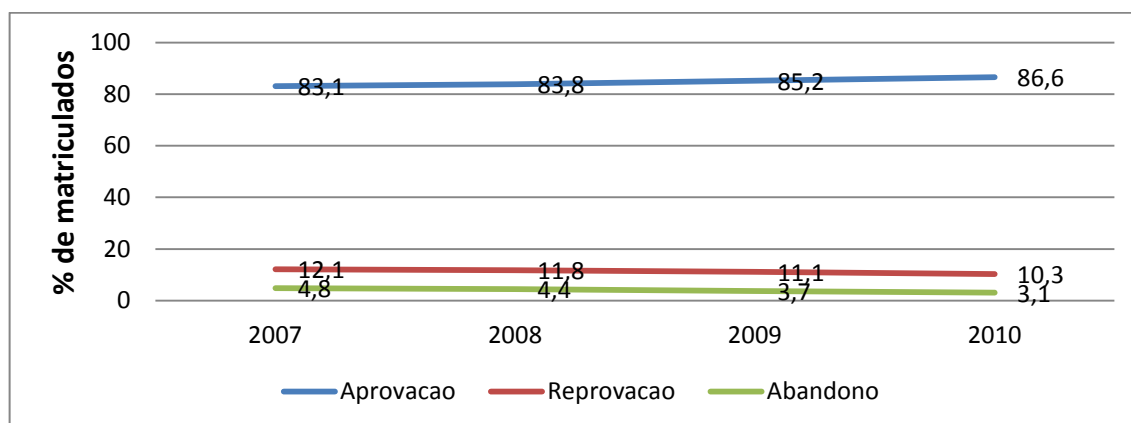


Gráfico 9 – Taxa de aprovação, reprovação e abandono²³ - ensino fundamental

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar²⁴.

Justifica-se a busca pela compreensão da questão temporal no Instrumento de Caracterização, para que se soubesse que os entrevistados estavam inseridos social, política, profissional e culturalmente no recorte de tempo da pesquisa, também para que se assegurasse que os documentos analisados, tanto na documentação direta, quanto indireta, afetavam os sujeitos.

Outro ponto que explica a preocupação com o tempo, tanto no Instrumento de Caracterização, quanto no recorte temporal da pesquisa, é o entendimento de que, através da análise de períodos maiores de tempo, é possível perceber os movimentos no trabalho pedagógico dos professores. E, também, para que fosse possível compreender a extensão da crise em torno da legitimidade do Curso Normal para preparar professores em nível médio. A referida crise instalou-se de modo mais perceptível com a questão do Concurso Público para professores da

²³ Taxa de aprovação: percentual de alunos da matrícula total que, ao final do ano letivo, concluíram, com sucesso, determinada série, apresentando os requisitos mínimos, previstos em lei, de aproveitamento e frequência para cursar, no ano seguinte, a série imediatamente posterior. Taxa de reprovação: percentual de alunos da matrícula total que, numa dada série, ao final do ano letivo, não apresentam os requisitos mínimos, previstos em lei, de aproveitamento e frequência para serem promovidos à série posterior. Taxa de abandono: percentual de alunos da matrícula total que, numa dada série, deixam de frequentar a escola durante o ano letivo.

²⁴ Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=M101&t=aprovacao-reprovacao-abandono-ensino-fundamental-serie>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

Prefeitura Municipal de Santa Maria²⁵, embora essa questão não fosse objetivo do estudo, ocasionou implicações discursivas também analisadas na pesquisa.

Desse modo, entende-se que o recorte temporal pensado para a pesquisa é coerente com o objetivo do estudo, porque, além dos pontos já destacados, foi evidenciado que apenas três professores, dos que preencheram o Instrumento de Caracterização, começaram a trabalhar como professor (a) no IEEOB antes do período de 1995, conforme a tabela 1²⁶.

Tabela 1 – Relação sujeito e ano que finalizou o curso que o (a) habilitou para trabalhar como professor (a), período que começou a trabalhar como professor (a), como professor (a) no IEEOB e como professor (a) no Curso Normal do IEEOB

Sujeito	Ano que finalizou o curso que o (a) habilitou para trabalhar como professor (a)	Período que começou a trabalhar como professor (a)	Período que começou a trabalhar como professor (a) no IEEOB	Período que começou a trabalhar como professor (a) no Curso Normal do IEEOB
1	1995 - 2000	2000 - 2005	2005 - 2010	Não respondeu
2	1990 - 1995	1988	2000 - 2005	2000 - 2005
3	1995 - 2000	2000 - 2005	2010 - 2014	2010 - 2014
4	2005 - 2010	2005 - 2010	2010 - 2014	2010 - 2014
5	2005 - 2010	2010 - 2014	2010 - 2014	2010 - 2014
6	1980	1981	2000 - 2005	2000 - 2005
7	1981	1981	1986	1986
8	1990 - 1995	1990 - 1995	1990 - 1995	1990 - 1995
9	1982	1990 - 1995	1990 - 1995	1995 - 2000
10	2000 - 2005	1990 - 1995	2000 - 2005	2000 - 2005
11	2000 - 2005	2005 - 2010	2010 - 2014	2010 - 2014
12	1995 - 2000	1995 - 2000	1995 - 2000	2000 - 2005
13	2000 - 2005	2000 - 2005	2010 - 2014	2010 - 2014

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

²⁵ Em 15 de janeiro de 2015, a Prefeitura Municipal de Santa Maria publicou o Edital de Concurso Público nº 01/2015, ofertando 20 vagas para o cargo de Professor - Educação Infantil e 20 vagas para o cargo de Professor - Ensino Fundamental Anos Iniciais, exigindo como escolaridade para a posse no cargo, respectivamente, Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação Educação Pré-escolar ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Ensino Superior em Pedagogia com Habilitação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A contrariedade ao art. 62. da LDB (cuja redação foi alterada em 2013 pela Lei nº 12.796) gerou uma Ação Civil Pública ajuizada pela Defensoria Pública Estadual, o processo judicial nº 027/1.15.0002596-8, foi julgado pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, mantendo a exigência inicial do Edital. Da decisão do Tribunal de Justiça cabe Recurso Especial ao Superior Tribunal de Justiça pois a decisão contraria expressamente previsão de Lei Federal, no entanto não se sabe se o Recurso foi interposto.

²⁶ Os sujeitos nomeados de 1 a 13, na tabela 10, não correspondem aos sujeitos identificados com os mesmos números nas entrevistas.

Passa-se a analisar, mais especificamente, as condições do trabalho dos professores no Curso Normal do IEEOB. Os dados apresentados a seguir são resultantes do segundo eixo do Instrumento de Caracterização. Destaca-se a distribuição das turmas no Curso Normal entre os professores, expressa no gráfico 10, a quantidade de turmas relaciona-se com o tempo que o professor dedica a produção de aulas. Pode-se afirmar que é homogênea, não configurando a concentração de turmas para um ou outro indivíduo. Como se vê, a maior parte dos sujeitos (9) trabalham com 4 turmas, 2 têm 2 duas turmas e 2 têm 3 turmas.

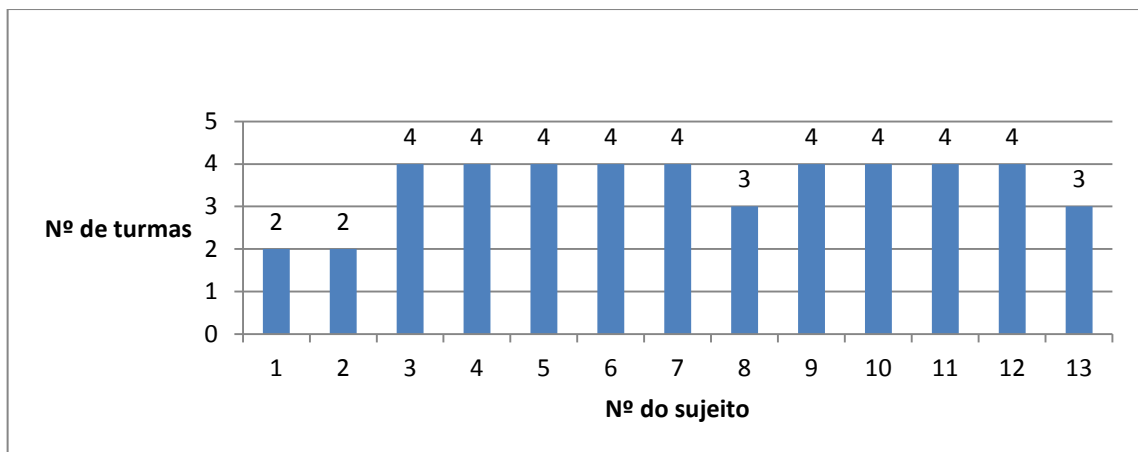


Gráfico 10 – Relação entre sujeitos da pesquisa e quantidade de turmas que trabalha

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Esse aspecto de condição de trabalho dos professores do Curso Normal diferencia-se da realidade educacional brasileira, pois, segundo a Sinopse Estatística do Censo Escolar 2014, 76% dos professores da Educação Básica brasileira têm 5 (cinco) ou mais turmas, ou apenas uma turma.

A característica de não estar nos extremos, apenas com uma ou com 5 (cinco) ou mais turmas, tem relação com as tabelas 12 e 13 e com as relações estabelecidas pelos sujeitos quando perguntados sobre suas trajetórias profissionais e o tornar-se professor no Curso Normal (questão 1 do Eixo Curso Normal da entrevista, representadas na Ilustração 3 – Desenho esquemático da relação estabelecida pelo (a) professor (a) em sua trajetória profissional). Pois, juntos

configuram as condições sob as quais se assentam as relações estabelecidas com os estudantes, com o IEEOB, com o Trabalho Pedagógico no Curso Normal e as Políticas Públicas.

Como se vê, no gráfico 11, o grupo pesquisado tem como característica o fato de estar quase igualmente dividido entre os que trabalham com outras turmas no IEEOB e os que trabalham, exclusivamente, no Curso Normal.

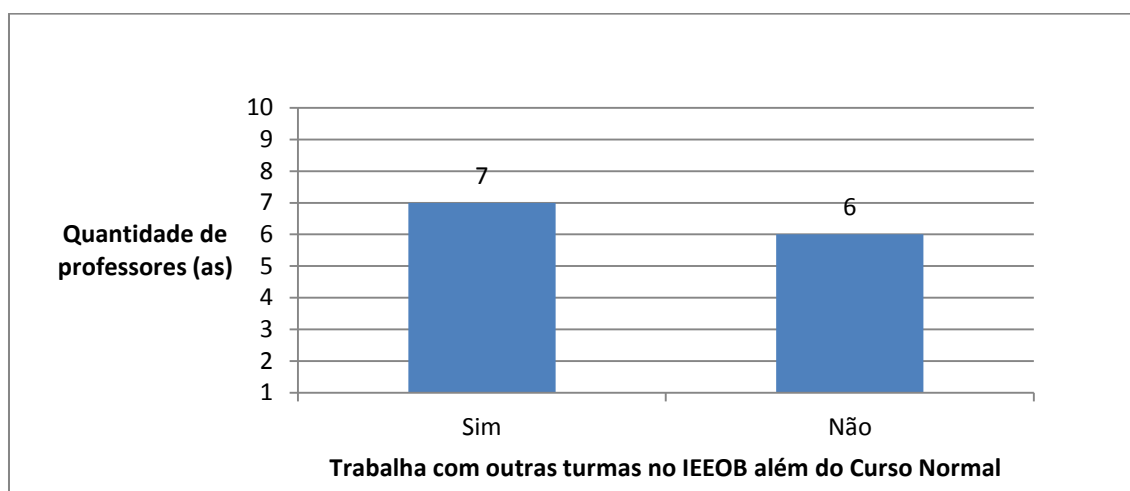


Gráfico 11 – Quantidade de professores (as) que trabalham com outras turmas, além do Curso Normal

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

A maior parte dos sujeitos da pesquisa (9) não trabalha em outra escola. Essa situação condiz com a realidade educacional brasileira, segundo o Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007²⁷, o estudo aponta que 80,9% do total de professores da Educação Básica trabalha em uma única escola (gráfico 3, p. 24 do Estudo). Pense-se, com isso, que os professores têm asseguradas as mínimas condições espaço-temporais para se dedicarem ao trabalho pedagógico no Curso Normal do IEEOB.

²⁷ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2015.



Gráfico 12 – Quantidade de professores (as) que trabalham em outra escola

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Finalizando as questões que informam sobre a situação do trabalho dos professores no Curso Normal do IEEOB, vê-se, pelo gráfico 13, que quase a totalidade dos entrevistados (12) trabalha unicamente como professor, ou seja, os sujeitos participantes do estudo têm suas condições materiais de existência supridas pela venda da sua força de trabalho como professores (as) no IEEOB durante o tempo de exercício da profissão.



Gráfico 13 – Quantidade de sujeitos que tem outro trabalho além do magistério

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, apresentam-se os dados sobre as experiências dos professores (as) com crianças e/ou jovens em vulnerabilidade social, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Inclusiva, Educação Indígena e Educação

Quilombola. Esses dados mostram que a maioria, entre 8 e 9, já tiveram experiência com crianças e/ou jovens em vulnerabilidade social, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva. O mesmo não ocorre com a Educação do Campo, a Educação Indígena e Quilombola. Destaca-se o fato de que não há nenhum professor (a) com experiência na Educação Indígena e Quilombola e que apenas 2 tiveram contato com a Educação do Campo. Outro aspecto merecedor de destaque é o fato de que alguns sujeitos não responderam às perguntas, mesmo tendo no Instrumento de Catalogação a opção “não trabalhei”. Credita-se esta opção ao possível desconhecimento do que venha a ser a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola. A introdução desta questão no Instrumento de Caracterização visou a conhecer quais grupos sociais os professores do Curso Normal tiveram contato durante sua trajetória profissional e a composição do movimento de compreensão das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica por parte dos entrevistados.

As informações do gráfico 14 demonstram, de modo sucinto, quais grupos sociais têm acessado mais facilmente o Direito à Educação e também sinalizam com quais grupos sociais os professores têm maior familiaridade em realizar seu trabalho pedagógico.

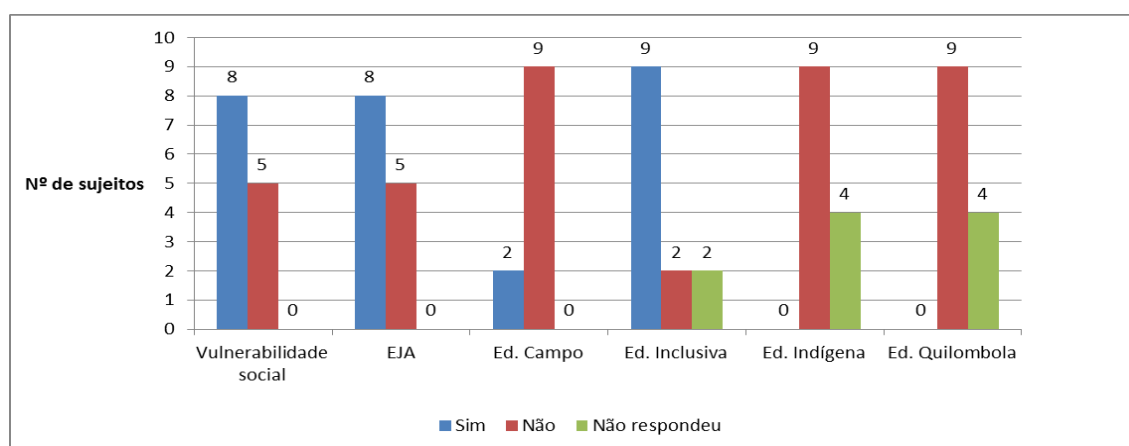


Gráfico 14 – Experiência dos professores com crianças e/ou jovens em vulnerabilidade social, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação inclusiva, educação indígena e educação quilombola

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no Instrumento de Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

É possível perceber que os professores pesquisados não tiveram um contato mais direto com alguns dos sujeitos mais comumente visados nas políticas de universalização da Educação Básica. Essa questão relaciona-se com o entendimento de universalização expresso por alguns dos entrevistados e comentado na Ilustração 13 - Desenho esquemático da categorização dos entendimentos de Universalização da Educação Básica que consta no Capítulo 2, item 2.2.2.

De modo geral, o grupo pesquisado pode ser caracterizado como sendo de professores com idade entre 30 e 55 anos, do gênero feminino, brancos e sem deficiência. A maioria dos professores não tem o curso Magistério/Normal e o período de formação e que começaram a trabalhar como professor (a) é heterogêneo. Pode-se afirmar que o perfil dos professores nesta pesquisa aproxima-se ao tido como “típico” pelo Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, no que se refere a sexo, à nacionalidade, à cor e à quantidade de escolas que trabalha (INEP, 2009, p. 48). Credita-se esta semelhança à inserção e à identidade do Curso Normal com a Educação Básica brasileira.

Observa-se, no grupo, um aumento expressivo de ingresso de novos professores (as) nos últimos 9 anos (2005 a 2014) e uma ruptura com a cultura anteriormente existente no Curso Normal, pois a maior parte ingressou no IEEOB e passou a trabalhar no Curso Normal no mesmo período temporal, atribui-se essas mudanças à realização de concursos e contratações temporárias do período. Nota-se que a distribuição da quantidade de turmas no Curso Normal entre os professores é homogênea, não configurando a concentração de turmas para um ou outro indivíduo; que a maior parte dos entrevistados da pesquisa não trabalha em outra escola e que o grupo tem como característica o fato de estar quase igualmente dividido entre os que trabalham com outras turmas no IEEOB e os que trabalham, exclusivamente, no Curso Normal. A maioria dos sujeitos trabalha unicamente como professor (a) e já tiveram experiência com crianças e/ou jovens em vulnerabilidade social, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva. Com relação à experiência com Ed. do Campo, Educação Indígena e a Ed. Quilombola, a maioria diz não ter tido experiência de trabalho.

Conhecido e sistematizado o que é perceptível do real, é preciso abandoná-lo, negá-lo em sua forma genérica e abstrata para que suas determinações sejam

conhecidas e enriquecidas. Este é o processo empreendido a seguir. A partir do que os entrevistados dizem de si, busca-se operar este movimento de conhecer o concreto pelos traços do seu movimento e mediações. Por isso, considera-se importante conhecer quem é o sujeito que, por seu trabalho, medeia as políticas de universalização da Educação Básica. Busca-se conhecer que circunstâncias sociais os constituem, levaram-nos e mantêm-nos nesta relação. Por isso, a análise parte deste concreto, o sujeito na escola, o que este professor, ao ser perguntado sobre suas experiências profissionais como professor (a) e o início do trabalho com o Curso Normal diz de si próprio, como ele (a) se situa na realidade.

Apreendeu-se de seus discursos que o (a) professor (a) coloca sua vida profissional em um processo de relação com seis fatores mais destacados: o Estudante, o IEEOB, o Trabalho Pedagógico no Curso Normal, a Pedagogia e as Políticas Públicas, ou seja, o percurso profissional do (a) professor (a) é construído nessa relação. Percebe-se, portanto, que o se constituir professor foi fruto do processo de mediações vivenciado pelos sujeitos entrevistados em suas trajetórias profissionais. É pertinente, nessa compreensão, o entendimento de Newton Duarte (1992) quando discorre sobre a relação entre a objetivação e apropriação na relação entre a formação do indivíduo e a história do gênero humano em sua tese.

O processo de formação do indivíduo é, em sua essência um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo, é portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 1992, p. 47)

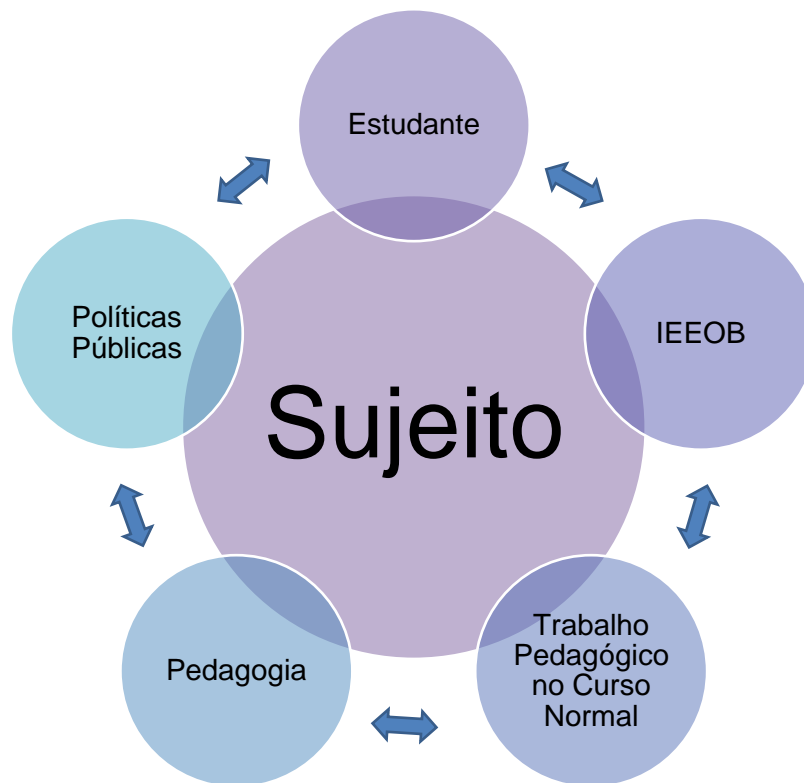


Ilustração 3 – Desenho esquemático da relação estabelecida pelo (a) professor (a) em sua trajetória profissional

No discurso dos sujeitos, há um reconhecimento do estudante como parte do constituir-se professor (a), seja porque estão em um espaço de preparação de futuros colegas, seja porque reveem seu trabalho como professores. Com isso, o trabalho pedagógico é dotado de sentido, um sentido que enriquece não somente o estudante, mas o (a) professor (a). Percebe-se isso nos trechos abaixo:

[...] eu me deparei com um mundo de ensino bem mais variado, e também formação, porque o cursinho é mais ensino para um foco, que é o vestibular, já a escola tem além do foco da disciplina, da formação. Então, isso me fez evoluir [...] (SUJEITO 5, grifo nosso).

[...] eu sempre tive dificuldade, até no Ensino Fundamental, de trabalhar, justamente por não me deter nestes detalhes, que, para mim, são coisas básicas e eu sempre fui muito além. **Então, no Ensino Fundamental, eu tinha dificuldades de me achar com os alunos, sabe? Eu tive que parar, olhar para isso que, antes, eu não tinha consideração nenhuma.** A soma, subtração, tudo era muito automático para mim. **Daí, ali eu aprendi a matemática, o verdadeiro sentido da matemática, sabe? Com os alunos, e eu aprendi muito essa parte de didática,** como escrever no quadro, como eram os números, sem o tracinho embaixo do um, sem cortar o 7, e, **então, foi assim, muito significativo e marcante na minha trajetória.** Foi ali que eu comecei a ler, a estudar mais sobre a

educação em si, e menos matemática. Eu fui me afastando da matemática e me aproximando das teorias. [...] (SUJEITO 10, grifo nosso).

[...] Para mim é ótimo, porque eu não tenho esses pré-requisitos de magistério. Eu fiz a faculdade normal. Sempre gostei de Espanhol, mas essa criatividade que elas têm aí, no fim é uma troca. Eu com elas é uma troca, porque eu posso fazer isso, porque é Espanhol e são só duas aulas por semana. Então, a gente troca muito assim [...] (SUJEITO 16, grifo nosso).

A percepção que o (a) professor (a) tem de si também é perpassada pela relação que estabelece com o IEEOB. Essas relações são de diferentes sentidos. Um deles é o do fragmento abaixo, há referência ao IEEOB como um lugar que conduzia o pedagógico de modo bem característico e que, portanto, ser professor (a) nesse lugar significava ser um (a) profissional de metodologia e experiência condizentes com a linha pedagógica da escola.

[...] quando eu vim pra Santa Maria, vim para o Bilac. E, quando eu cheguei aqui no Bilac, naquela época, um professor não nomeado não era nomeado por exemplo assim: recebeu o fono para tal escola e assumia. Não! Ele, **pelo menos aqui no Bilac, tinha uma reunião com a coordenadora pedagógica geral da escola.** Nessa reunião, **tu colocavas as tuas experiências, qual era a tua metodologia, como tu trabalhavas na tua disciplina e a coordenadora via se tu tinhas o perfil e se tu estavas de acordo com a linha pedagógica da escola, e te colocava naquele lugar que ela acreditava que fosse o mais indicado** [...] (SUJEITO 6, grifo nosso).

A título de ilustração a respeito do lugar social que o IEEOB ocupa na cultura e na consciência da sociedade local, um dos sujeitos relatou esta passagem.

[...] logo em fevereiro me chamaram, para o contrato. Designaram-me para o Olavo Bilac. Eu cheguei lá na CRE e me disseram que eu viria para cá. Como eu morei toda a minha graduação em Camobi, **eu não sabia aonde era o Olavo Bilac. As mulheres riram da minha cara “mas como tu não sabes onde é a maior e a mais antiga escola de Santa Maria?”** “Não eu não sei, eu fiz estágio no Maneco, é a única escola que eu sei onde fica!” (SUJEITO 15, grifo nosso).

O IEEOB, por existir há muito tempo, por estar situado na região central da cidade, por ter tradição em educar professores em nível médio, por ter sido o lugar a partir do qual a “cena” educacional santa-mariense foi movimentada, é uma escola conhecida pela comunidade, chegando a causar espanto que alguém não a conheça, especialmente, se este alguém for um (a) professor (a). Também relacionado ao sentido dado ao IEEOB pelos sujeitos foi a “vanguarda” da escola, no trecho **“o Bilac sempre teve classe especial. Hoje tem todo este trabalho da**

inclusão, mas o Bilac foi uma escola que sempre fez inclusão quando nem se falava em inclusão.” (SUJEITO 6, grifo nosso). Percebe-se o destaque dado à vanguarda pelo contraste semântico das palavras hoje X sempre. A Escola é colocada como uma instituição à frente do seu tempo, lugar que, pelo trabalho desenvolvido, antecipava e construía realidades.

Outro fator de constituição profissional dos sujeitos, apreendido nas entrevistas, foi o trabalho como professor (a) no Curso Normal, ou seja, o trabalho pedagógico desenvolvido no Curso se sobressai e diferencia quando comparado ao trabalho em outros espaços.

Os fragmentos transcritos abaixo ilustram a apreensão tida na análise.

[...] cheguei aqui e me deparei com esta realidade do Curso Normal, de trabalhar no instituto de educação. Achei fantástica a ideia de estar colaborando para formar outros colegas, outros professores no trabalho. É um diferencial tu trabalhares no Ensino Médio e no Ensino Fundamental e tu trabalhares no Curso Normal. Ao trabalhar no Curso Normal, tu estás formando o professor na verdade, professores que são adolescentes [...] (SUJEITO 1, grifo nosso).

[...] a gente vê que o Curso Normal tem um perfil diferenciado no sentido de acolhimento e no sentido de valorização humana. Então, o aluno que entra conosco não é o mesmo aluno que sai. Sei tu já tiveste contato com aluno da Pedagogia que foi nosso [...] Eu acredito que ele tenha um perfil diferenciado do outro, que vai do Ensino Médio [...] (SUJEITO 2 grifo nosso).

[...] Olha, é muito bom trabalhar, porque, principalmente, é que são as turmas pequenas. Então, tu podes trabalhar diretamente com os indivíduos, fazer o trabalho com o grupo, mas também trabalhar com os indivíduos. Isso é uma coisa que a gente dificilmente pode fazer em turmas normais, no politécnico, por exemplo. Outra questão bem interessante é que a gente nota, principalmente quando já trabalha no 2º, 3º ano é que os alunos têm um nível de maturidade muito maior. Eu trabalho com o politécnico também em outra escola, então o nível de maturidade dos alunos do normal é bem diferenciado[...] (SUJEITO 9, grifo nosso).

Considera-se que este sentido se sobressaia em relação aos demais cursos, pois, por trabalharem para a constituição de novos professores, no Curso Normal, os entrevistados têm a possibilidade de se redescobrirem como professores, produzirem conhecimento e entenderem-se como sujeitos do seu trabalho a partir de um projeto dialeticamente elaborado em movimentos individual/coletivo. Todo esse

processo é percebido por Ferreira (2009)²⁸ como a realização da Gestão do Pedagógico que é tida como possibilidade de emancipação e omnização no processo de trabalho dos professores.

Embora não tenha sido perguntado aos professores como era trabalhar com o Curso Normal, emergiram expressões sobre os sentimentos associados ao ser professor neste lugar. Os trechos seguintes exemplificam isso.

[...] **Entram aqui com 15 anos, já saem com 17 anos, às vezes, 16 anos, formados e aptos para dar aulas. É um desafio maravilhoso.** [...] (SUJEITO 1, grifo nosso).

[...] Ela conhecia o meu trabalho lá, e **achou que eu tinha perfil pro Curso Normal. No Curso Normal eu me apaixonei.** Eu não comecei trabalhando a didática e sim a matemática [...] do nível médio, mas **eu fiz um trabalho bem diferenciado, bem construtivo. Foi muito bom. Eu me apaixonei, e daí no ano seguinte eu assumi as didáticas.** [...] (SUJEITO 10, grifo nosso).

[...] e eu assumi, meio temerosa: “como será que é dar aula para futuras professoras”, mas foi **muito gratificante, muito gratificante, não me arrependo nem um pouco!** [...] (SUJEITO 15, grifo nosso).

Os sujeitos, falando a partir de seus sentimentos, já apontam alguns dos sentidos do trabalho pedagógico no Curso Normal. Alguns chegam à situação de protelar a aposentadoria, situação que se considera atípica devido aos reflexos da precarização²⁹, desvalorização³⁰ e intensificação³¹ do trabalho docente, que fazem com que os professores, normalmente, tenham desejo de aposentar-se com a maior brevidade possível. Ou seja, o trabalho pedagógico para esses professores os constitui tão fortemente que, ao permanecerem trabalhando, eles passam a controlar o tempo em vez de serem controlados³² e, em certa medida, subvertem a lógica do

²⁸ A este respeito ver artigo “Gestão do Pedagógico na escola: possibilidades para o trabalho dos professores”.

²⁹ Entende-se por precarização o processo de alteração, em maior ou menor grau, das condições de trabalho. Identifica-se este processo nas condições salariais, de carreira, de formação e nas formas de gestão. (HYPOLITO, 2012, p. 227).

³⁰ Entende-se por desvalorização o processo de perda de reconhecimento social e legal. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

³¹ Entende-se por intensificação os processos caracterizados pela redução do tempo de descanso, necessária atualização e requalificação, sensação de sobrecarga de trabalho, redução na qualidade do tempo, exigência da atuação de especialistas, incentivo do uso de tecnologias para compensar a falta de tempo e condições para planejamento. (HYPOLITO, 2008).

³² A esse respeito ver Ferreira, 2010, O Trabalho dos professores na Escola: quando o tempo se trai. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3439>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

controle do tempo pelo capital. Os excertos abaixo são referentes à situação em comento.

[...] inclusive, como eu te disse, **já passou do meu tempo de aposentadoria, e vou lá e eu não consigo**[...] vou ter que me tratar. Estive ali agora em março. Fui em janeiro. Encaminhei toda a papelada. **Agora, no começo de março, me chamaram para assinar a aposentadoria eu não assinei** [...] (SUJEITO 3, grifo nosso).

[...] ninguém queria a tal da didática da matemática, daí quem pega? Os novos! Aí lá fui eu para didática da matemática. **Só que eu me apaixonei!** Eu comecei na didática da matemática e era uma disciplina que ninguém quer, até hoje. Não sei por que? É uma disciplina maravilhosa, em que tu trabalhas a prática. Daí eu comecei. Tudo quanto era curso que tinha na Universidade, dentro da matemática, eles faziam todas aquelas oficinas práticas, que te dão uma visão para tu trabalhares com aluno, com material, com lúdico. Maravilhoso! **Eu estava enfiada em todas aquelas oficinas lá, e daí eu me apaixonei, e trabalhei até 2009, com a didática da matemática. Daí eu me aposentei em 20 horas, nas outras 20 não tive coragem até agora (RISOS)** [...] (SUJEITO 18, grifo nosso).

No segundo excerto, há uma associação entre o processo de constituir-se professor do seu componente curricular, a satisfação em ser responsável por ele, a aposentadoria em 20 horas e a expressão “nas outras 20 não tive coragem até agora”, reforçando a ideia da dificuldade que é se afastar de um trabalho que reifica sua existência.

Há uma reconhecida interface do Curso Normal com a Pedagogia, seja pelo desejo dos estudantes do Curso Normal em seguir seus estudos em nível superior na Pedagogia, seja pela identidade do campo de atuação (a Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental).

A conexão entre o Curso Normal e a Pedagogia é percebida nos discursos dos professores nos excertos transcritos a seguir: “a maioria dos meus alunos fazem o curso de Pedagogia na UFSM” (SUJEITO 2), “o outro lado que **eu preparo eles para entrarem no curso de Pedagogia, que, digamos assim, é o maior foco deles.**” (SUJEITO 5, grifo nosso), “mas a maioria sai daqui e vai fazer pedagogia” (SUJEITO 7), “elas saem daqui e vão fazer o vestibular, vão fazer Pedagogia” (SUJEITO 3).

Já a identidade do campo de atuação parte da base legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 62³³, e na Resolução CNE/CP Nº 1/06, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seus artigos³⁴ 2º, 4º e 9º, mas também é reflexo do entendimento que a Pedagogia é o lugar daqueles que desejam trabalhar com os Anos Iniciais. A esse respeito, Leonor Maria Tanuri, no artigo “História da formação de professores”, no qual faz um resgate histórico da preparação de professores partindo das primeiras iniciativas, passando pela expansão, consolidação e definição de um modelo, até chegar à sua descaracterização, afirma (2000, p. 84) “o curso de Pedagogia, deve se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo (SILVA, 1999; ANFOPE, 1999)”. A autora, ainda, alega que esse entendimento é fruto da “longa trajetória percorrida pelo movimento de educadores que se aglutinaram em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)”, ou seja, a relação estabelecida pelos sujeitos, ao falarem de si, com a Pedagogia deve-se a essas implicações culturais e legais.

Por fim, o último fator constitutivo que emergiu foram as políticas públicas educacionais. Elas são referidas quando os entrevistados expressam preocupação

³³ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

³⁴ Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Resolução CNE/CP Nº 1/06, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura).

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Resolução CNE/CP Nº 1/06, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura).

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução. (Resolução CNE/CP Nº 1/06, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura).

com o que é ensinado e o que exige o mundo do trabalho (denominado pelos sujeitos como “mercado de trabalho”).

[...] porque digamos a gente tem que pensar. A educação não pode ser pautada pelo mercado. **Ultimamente, a gente precisa pautar essa educação pelo mercado, porque essas pessoas precisam trabalhar.** Então, eu tenho que aliar isso. Se é uma exigência do mercado, e este mercado está aí fora, eu tenho que tentar fazer alguma coisa para que este meu aluno consiga, [...] (SUJEITO 5, grifo nosso).

A adequação às mudanças referidas pelo (a) professor (a) é entendida por Oliveira (2010) como parte do processo de reestruturação produtiva que favorece o aparecimento de diferentes modos de organização do trabalho, fazendo com que os trabalhadores busquem novas formas de ocupação e, conseqüentemente, de formação, tendo reflexos nas escolas, segundo a autora:

Esse caráter flexível das ocupações chega à escola de duas formas: no objeto dos docentes – eles terão que adequar seu trabalho às exigências atuais, já que formam a força de trabalho para esse mundo em mudança; e na organização do seu próprio trabalho – que também tende a adotar cada vez mais o caráter de maior flexibilidade e autonomia que o trabalho em geral assume (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Outro sentido discursivo relacionado às políticas públicas tem conexão com as mudanças das condições da escola. O sujeito 6, em seu discurso, contrasta essa condição ao relatar que a Escola contava com dois professores de Música quando o componente curricular não era obrigatório e que, atualmente, sendo obrigatório para todos os anos, tem-se apenas um professor.

[...] eu trabalhei um tempo, nunca deixando a orientação de estágio. **Só que na época havia 2 professores de Música. Hoje, nós temos uma única professora de Música na escola que faz tudo que pode. O certo seria ter professor desde a Educação Infantil até o último ano na Música. Não tem!** Então, eu trabalhei no estágio e, depois, eu fiquei só no estágio, fiquei 20 e tantos anos no estágio [...] (SUJEITO 6, grifo nosso).

Embora o entrevistado não diga explicitamente, sua mensagem é que, ao menos nesta Escola, as condições de trabalho alteraram-se significativamente nos últimos anos, instalando um dissenso. Quando não era obrigatório, tinha-se mais condições de trabalho; com a obrigatoriedade, ou seja, com o direito do estudante acessar a componente curricular Música, no caso, pioraram as condições, ao invés de melhorarem.

Nesse sentido, parece estar correta a análise de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108) ao inferirem que a ausência de uma efetiva política pública, compatível com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, conduz a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis. Os autores apontam como medidas paliativas as estratégias utilizadas por alguns estados para diminuir os custos na Educação Básica, a perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária e a ideologia das competências e da empregabilidade, centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e mecanismos de avaliação. Essas medidas estão alinhadas ao “ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo” (p. 108).

A inefetividade das Políticas Públicas Educacionais acaba por dismantelar a educação pública através de diversos fatores e essa compreensão, embora difusa, é tida nos discursos, por alguns dos sujeitos pesquisados, quando comparam a realidade educacional que têm hoje, com a que tiveram há alguns anos. Por essa razão, no processo de conhecer o real, buscou-se nos documentos do IEEOB aprofundar a compreensão destas relações estreitas e superpostas que se imbricam ao Trabalho Pedagógico e às Políticas. Desse modo, passa-se a discutir a realidade educacional estudada, através do contexto onde a pesquisa ocorreu, o IEEOB.

1.2.2 O contexto da pesquisa

Em certa medida, o estudo buscou analisar o presente como evidência histórica, pois, além de propor conhecer o trabalho pedagógico em um período recente, pretendeu conhecer como ele se constitui em processo, na prática dos professores, sujeitos ativos, que se desenvolvem e contribuem no e pelo trabalho pedagógico que realizam.

Para conhecer este processo e o contexto da pesquisa, partiu-se da análise documental direta de quatro documentos do IEEOB: Proposta Pedagógica de 1996, Projeto Pedagógico do Curso Normal (PP do CN) de 2009, Projeto Pedagógico do IEEOB (PP) de 2011 e Regimento Escolar do Curso Normal de 2012. Nos documentos analisados, foi aplicado um instrumento de análise, a partir do qual,

foram categorizados os aspectos relacionados às categorias fundantes deste estudo, a Universalização e o Trabalho.

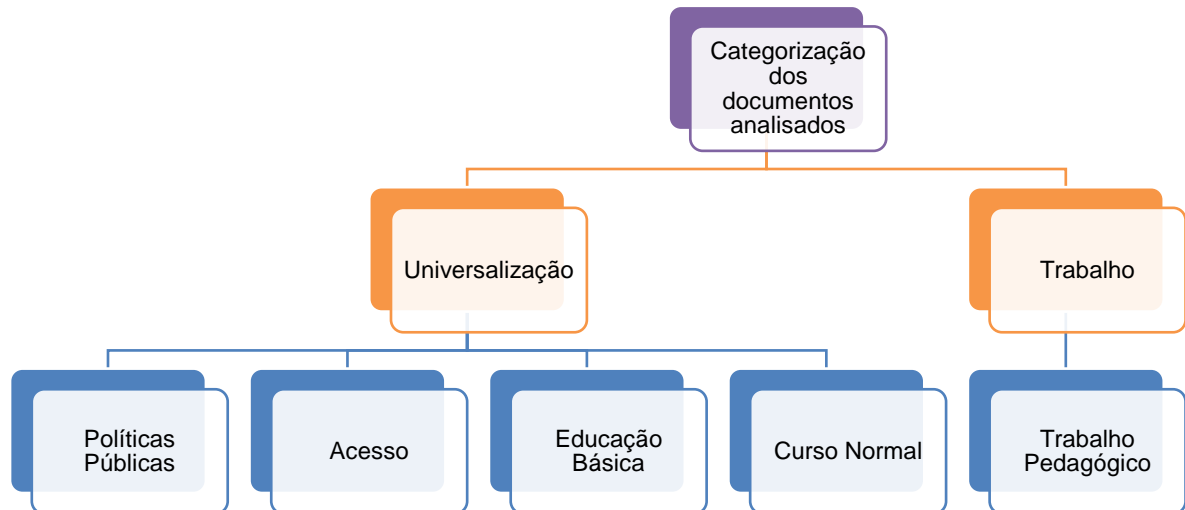


Ilustração 4 – Desenho esquemático da categorização dos documentos analisados

Fonte: Fagundes; Ferreira (2015).

No que se refere à categoria universalização, buscou-se, nos documentos, como é expresso, como proposta do IEEOB, o direito à Educação como direito de todos os seres humanos. Durante o processo de análise, percebeu-se que as Políticas Públicas, o Acesso, a Educação Básica e o Curso Normal podem ser compreendidos como subcategorias da Universalização, pois é através dessas subcategorias que é possível efetivá-la.

Com relação à atividade pela qual o ser humano modifica a natureza e, modificando-a, modifica a si mesmo, o Trabalho buscou, nos documentos, o(s) entendimento(s) da Instituição pesquisada. No transcorrer da análise, constatou-se que o Trabalho Pedagógico deveria ser analisado como subcategoria do Trabalho, pois é através dele que a Instituição vai externando sua (s) compreensão (ões) da Categoria Trabalho.

No que se refere à subcategoria Política Pública, pode-se entendê-la, aqui, como a categoria que encerra o sentido das determinações legais da LDB, do CNE, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e que expressa, de maneira ordenada,

o conjunto de traços sociais e culturais a serem adotadas na Educação Básica³⁵. De acordo com Azevedo (1997, p. 60), os sentidos vinculados no referencial normativo articulam-se com o projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso em determinado momento histórico.

No documento Proposta Pedagógica, há referência às necessidades de expansão quantitativa do sistema educacional e dos reflexos que esta expansão trouxe para a escola. Embora não seja referida especificamente à universalização, a expansão é, aqui, entendida como parte constituinte dela. No trecho do documento, percebe-se a relação entre a expansão e o trabalho pedagógico dos professores através dos desafios que ela impõe.

4. O I.E.O.B. e o aluno da Habilitação Magistério

O I.E.O.B. – Escola Estadual de 1º e 2º graus como Instituição de ensino público também está inserido, de modo crítico, no contexto da escola brasileira. **Em função da expansão quantitativa do sistema ele absorveu parte da demanda local de 5ª a 8ª séries, descaracterizando-se, em parte, como escola formadora de professores para o ensino de 1ª a 4ª séries.** Em razão da **obrigatoriedade de absorção da demanda, imposta pelo sistema, o processo para ingresso à HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO de 2º Grau deixou de ser seletivo e passou a ser apenas classificatório**, para preenchimento do número de vagas existentes. Acrescido a isso, a falta de estabelecimento interno, de alguns dos pré-requisitos necessários para um percurso em classes de Habilitação ao Magistério e de formas de trabalhar o aluno, durante o curso, para superação de lacunas certamente, vem auxiliando para que **ano após ano, o I.E.O.B. se enquadre no perfil da escola de 2º grau brasileira, o qual é conhecido e criticado pela sociedade.**

Em se tratando da Habilitação Magistério esse quadro é um fator restritivo preocupante e constitui o maior desafio da direção e professores para minimizar seus efeitos.

À direção da escola e professores está recaindo o desafio de receber de forma não seletiva, uma clientela cujo nível de aspiração é a aquisição de um diploma como a forma mais rápida de concluir os estudos. Vendo certamente, a aquisição deste como uma possibilidade de ascensão social mais digna ou oportunidade de trabalho para auxiliar na renda familiar. **É preciso compreender esse tipo de aspiração do aluno frente a situação econômica da família brasileira, mas precisamos analisá-la, junto ao aluno, procurando desenvolver o senso crítico deste, de modo a que ele perceba, que o diploma não é mais um trunfo para um lugar ao sol na sociedade brasileira, e sim, a apropriação de conhecimentos e habilidades específicas para o magistério** (PROPOSTA PEDAGÓGICA 1996, p. 9, grifo nosso).

Os reflexos da exigência do sistema educacional citados no documento (a descaracterização da escola ao ofertar os anos finais do Ensino Fundamental, o

³⁵ Em 1º de julho de 2015, o CNE aprovou através da Resolução nº 2, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, revogando a anterior, de 2002. Por sua vigência ser recente e seus efeitos ainda não terem sido percebidos a Resolução não foi analisada neste estudo.

ingresso não seletivo ao curso do magistério, a falta de pré-requisitos para o percurso na habilitação Magistério e a impossibilidade de superar lacunas durante o curso) levaram o IEEOB a ter o perfil brasileiro da escola de 2º grau, característica apreendida na análise do documento como ruim e indesejável. Percebe-se, neste documento, um entendimento das Políticas de Universalização da Educação Básica por parte da escola como sendo algo parcial, pois opera apenas quantitativamente na realidade educacional.

Avançando a análise sobre o texto do PP, observa-se que as referências feitas às determinações da LDB, das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são exteriores ao ambiente escolar, não são expressos como um valor existente e praticado pela Escola, portanto, essas determinações são percebidas na sua dimensão normativa, cujos preceitos deverão ser alcançados.

No PP, a LDB é mencionada no primeiro parágrafo da introdução, quando são destacadas algumas características da Lei e a necessidade que “a comunidade educacional se movimente para que seus princípios e normas façam parte do cotidiano Institucional e do sistema de ensino” (Projeto Pedagógico do IEEOB). Ou seja, os princípios da Lei ainda não eram valores da Escola ou executados cotidianamente. Evidentemente que outras determinações de ordem procedimental trazidas pela LDB, como os 200 dias letivos, a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e a recuperação paralela, não poderiam ter sido alterados sem a existência e exigência da Lei. No entanto, com a análise realizada percebe-se que as referências de universalização do acesso e da aprendizagem, antes inexistentes nas LDBs, são tratadas no documento como algo a ser incorporado pela escola. Por essa razão, afirma-se que a LDB é citada no sentido coercitivo e normatizante. Um deles é quando é feita a referência às atribuições dos professores, trazendo, inclusive, a transcrição literal do art. 13 da LDB (p. 42 do documento). Outro momento é no item “pais ou responsáveis” que remete à LDB a partir dos seus deveres junto à escola (p. 46-47 do documento) e, por último, quando pontua a avaliação, a qualidade e os estudos de recuperação (p. 66 do documento) como sendo obrigações legais e não decorrentes do trabalho pedagógico na perspectiva ontológica de produção de si, da realidade e do conhecimento aqui defendidas.

Imputa-se esse tensionamento à possível diferença entre o projeto de sociedade expresso no referencial normativo, que é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e decisão para isso (AZEVEDO, p. 60) e o projeto da escola e dos professores (que não necessariamente convergem) mas que, como agentes estatais (no caso da escola pública estudada), são exigidos a atuar conforme os novos preceitos trazidos pelas políticas.

No PP do CN, observa-se um movimento muito similar ao PP do IEEOB: os objetivos do Instituto e o Referencial Teórico estão fortemente marcados por justificativas advindas da Lei, das Resoluções do CNE e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Elas parecem ser a força motriz das mudanças pretendidas no documento. Alguns dos trechos ilustram essa percepção:

O Curso Normal em nível Médio, **previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos confluente do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na LDB, LDBEN**, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades especiais (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL, 2009, p. 8, grifo nosso).

O Referencial Teórico deste Projeto fundamenta-se **de modo a considerar e praticar as DCN** para a formação de docentes legalmente aprovadas nos termos da RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999 [...] (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL, 2009, p. 10, grifo nosso).

Nos diversos sistemas de ensino, **as propostas pedagógicas** das escolas de formação de docentes, **inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das DCNs para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio**, deverão preparar professores capazes de [...] (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL, 2009, p. 10, grifo nosso).

Já no Regimento Escolar do Curso Normal, não há nenhuma expressão ou ocorrência que faça referência à subcategoria Política Pública, talvez pelo fato de que o documento diga respeito ao conjunto de normas de funcionamento do Curso Normal.

A subcategoria Acesso, em certa medida, é a que traz o sentido mais comumente dado à palavra universalização. Por isso, buscaram-se, nos documentos, indicadores de como o acesso é proposto - se de forma ampla (compreendendo também a permanência e a conclusão) ou reduzida (compreendendo apenas o ingresso) e o sentido a ele atribuído.

Na análise do PP, o Acesso é apresentado quando são expressos os objetivos do IEEOB. Nessa passagem, tem-se que a escola, comprometida com a construção de uma educação de qualidade, dentre outros aspectos, objetiva favorecer o ingresso e a permanência dos estudantes no Instituto e o acesso ao conhecimento, articulando o saber popular e o saber científico. Aqui, percebe-se a questão da qualidade muito próxima ao acesso e à permanência. O tema do acesso é novamente abordado no texto, na perspectiva que interessa ao estudo, quando é feita referência à Educação de Jovens e Adultos. Nesse momento, é dito que a EJA do IEEOB tem como objetivo primeiro “proporcionar o acesso à Escola aos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Médio, ou mesmo àqueles não iniciaram essa fase de escolarização”. Ou seja, o acesso é voltado àqueles que estiveram historicamente fora da escola. Logo em seguida, complementa ser também objetivo a permanência, através do uso de metodologias e práticas pedagógicas capazes de valorizar as características específicas de seus estudantes. Percebe-se, aqui, uma alusão ao tema da universalização, não de modo geral, mas focalizado na Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se, na análise do documento, que há momentos em que o acesso é tratado de forma ampla, e em outros, de forma reduzida, entendimento também percebido nos discursos dos entrevistados. Considera-se que este fato ocorra em razão do caráter dual e contraditório da Educação, no contexto das reformas educacionais. De acordo com Oliveira (2005, p. 290-291), isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que se afirma a Educação como uma política social de caráter universal, ela também é orientada pela lógica da focalização, cuja característica é a concentração nos processos que asseguram o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola.

No PP do CN, a questão do Acesso está expressa desde os objetivos, mas é no Referencial Teórico que ele é apresentado de modo mais explícito e relacionado à qualidade, com o olhar para além das crianças, mas para os jovens e os adultos. O documento refere que:

[A] proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, **sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade com criança, jovens e adultos** (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL, 2009, p. 10, grifo nosso).

É pontuado no documento que as propostas pedagógicas das escolas de formação deverão preparar professores através de abordagens que respeitem, na situação de aprendizagem, as especificidades do processo de pensamento e a realidade socioeconômica. Nos termos do documento:

Desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL, 2009, p. 10).

Da análise deste PP do CN, percebe-se que há, de modo expreso, uma preocupação com o acesso de forma ampla, mas se percebe também que a parte que dá embasamento e suporte teórico ao documento é fruto de transcrições literais das previsões legais e que o documento não tem a “identidade bilaquiana”, uma vez que as características e a historicidade da Escola em preparar professores não são encontradas no documento. Reflete-se a esse respeito que a qualidade socialmente necessária para a preparação de professores parte da assunção da tensão do preconizado pelas políticas e o projeto da escola (FREITAS, 2005, p. 924), para que, a partir de um referencial coletivo e local, articule-se o projeto pedagógico da escola. Devido às considerações apontadas (transcrições literais e a ausência de identidade), percebe-se um esvaziamento de sentido para o trabalho pedagógico dos professores frente às políticas de universalização da Educação Básica.

Já no Regimento Escolar, a subcategoria Acesso está articulada a partir da Filosofia da Escola, dos Objetivos e da Formação Permanente e Continuada para professores e funcionários. Essa articulação demonstra uma perceptível preocupação em garantir a todos, através das previsões de funcionamento, a universalização da Educação através do Acesso à Educação Escolar.

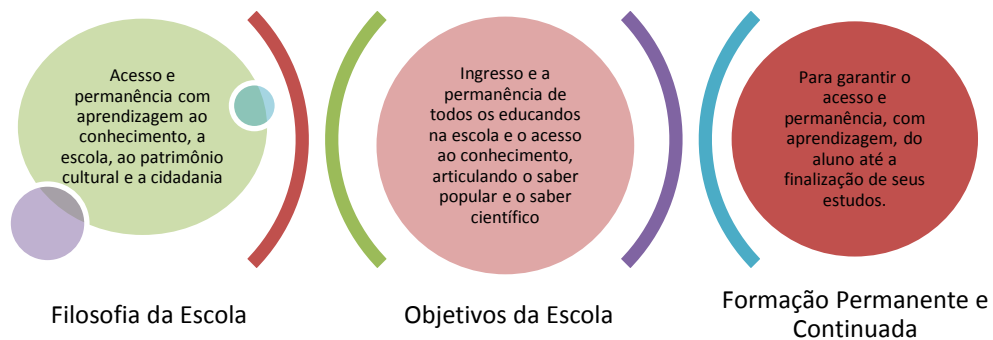


Ilustração 5 – Subcategoria acesso no regimento escolar do Curso Normal

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no instrumento de análise do regimento escolar.

Percebe-se que a Universalização da Educação Básica, através do Acesso, é entendida, nos documentos, a partir da previsão legal, sendo articulada discursivamente à qualidade. No entanto, não há, nos documentos, um compromisso com a superação das diferenças socioeconômicas que tornaram necessárias as políticas de universalização e, por conseguinte, a necessidade de prever Acesso. Também não há uma problematização nos documentos, das implicações que a garantia do acesso traz, ou deveria trazer, ao trabalho pedagógico. Percebe-se que essa compreensão fragmentária também está refletida nos discursos dos (as) professores (as) quando falam do trabalho pedagógico sob as Políticas de Universalização da Educação Básica.

Com relação à Educação Básica, o documento Proposta Pedagógica de 1996 apresenta, na Introdução, a necessidade de escolher-se uma *Linha de Trabalho* que estimule “posicionamentos político-pedagógicos frente aos problemas da Educação” (p. 6) e que “a necessidade de propor um trabalho nessa perspectiva se impõe, uma vez que **a Habilitação Magistério envolve-se indiretamente com a qualidade da escola básica e diretamente com a formação daqueles que trabalharão no ensino básico**” (p. 6, grifo nosso). Como se percebe, há claramente no texto a compreensão de que há estreita relação do Curso Normal com a Educação Básica, sendo, portanto, imperativo que se tenham posicionamentos político-pedagógicos frente aos problemas da Educação. No entanto, na análise dos documentos mais recentes, não se percebe de modo explícito esse compromisso.

No PP do IEEOB, encontra-se, na introdução, a subcategoria Educação Básica, aparecendo muito próxima à menção da qualidade, caracterizada por: “autonomia, participação, descentralização, flexibilidade e avaliação contínua”. Nesse parágrafo, também é citada a necessidade de “elaborar, de maneira compartilhada, uma proposta pedagógica que contemple as inovações da Pós-Modernidade”, de modo a contemplar a legislação Federal e Estadual. Aqui se percebe, em certa medida, um movimento de mediação entre “as inovações tecnológicas da pós-modernidade” e o “contemplar a legislação”, sem relacioná-las com a identidade da Escola e seus sujeitos, sua história e entendimentos, aspectos que não foram mencionados, inclusive.

Com relação aos objetivos do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, o documento afirma que seu objetivo é o pleno exercício da cidadania e o acesso às atividades produtivas, capacitando o estudante para a vida em sociedade. O Ensino Médio visa a, ainda, “situar o educando como sujeito produtor de conhecimento e participar do mundo de trabalho”. Nesse momento, há a referência ao termo “prática pedagógica” que, por seu contexto, remete ao trabalho pedagógico dos professores, pois faz alusão a um espaço onde a prática pedagógica, de todos e com todos, é o limiar para uma nova sociedade.

Já no PP do CN, impressiona o fato de que a subcategoria Educação Básica não esteja destacada, o que, em certa medida, sinaliza que o entendimento dessa íntima relação: Curso Normal X Educação Básica, perdeu-se no transcorrer do tempo.

No Regimento Escolar, a referência feita à compreensão da Educação Básica é encontrada através da articulação de dois itens: do que trata da Finalidade do Curso Normal e do que trata da Avaliação Escolar. É a partir da relação desses dois pontos que é apresentada a compreensão da Educação Básica no Regimento Escolar.

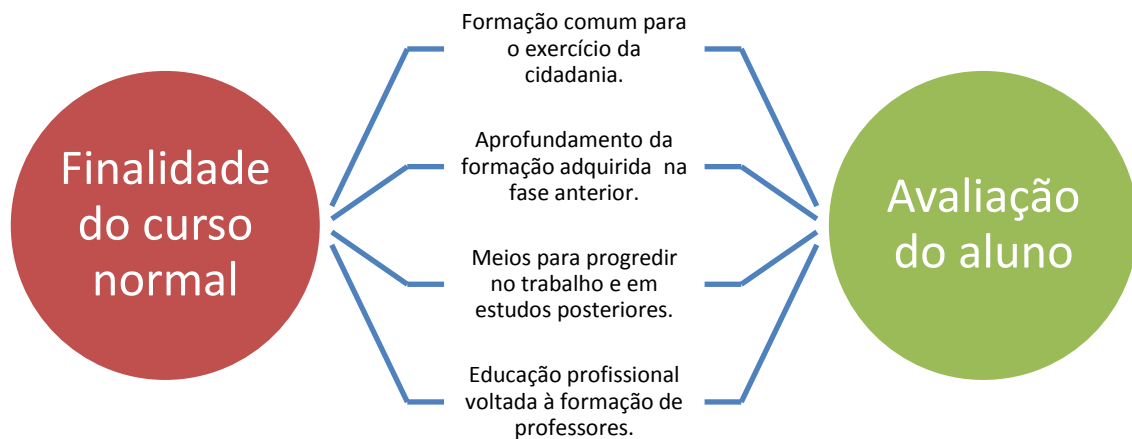


Ilustração 6 – Subcategoria Educação Básica no regimento escolar do Curso Normal

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no instrumento de análise do regimento escolar.

Constata-se, nos documentos, que o sentido da Educação Básica e de se preparar professores para ela, perdeu, a partir do entendimento da política, da identidade da Escola e dos sujeitos, sua dimensão crítica e estabeleceu-se em consonância com os preceitos da flexibilidade, da descentralização e da qualidade trazidos pelas reformas das políticas públicas educacionais da década de 1990. A Educação Básica, a partir da análise dos documentos, constitui-se como uma etapa de reprodução da sociedade capitalista através da inserção dos estudantes na sociedade produtiva. Não se constata nos documentos a dimensão criativa e autocriativa do humano através do trabalho pedagógico na Educação Básica. Essa expressão dos documentos está refletida também nos discursos dos professores, quando falam da Universalização da Educação Básica e da compreensão dos estudantes a respeito dela, apresentada na Ilustração 13 - Desenho esquemático da categorização dos entendimentos de Universalização da Educação Básica, item 2.2.2 do capítulo 2.

No que se refere à subcategoria Curso Normal, procurou-se, nos documentos, os entendimentos que o IEEOB e o Curso têm sobre si próprios.

No documento Proposta Pedagógica, na justificativa, é apresentada uma retomada histórica dos estudos e da prática de orientação que a Equipe de Estágio do IEEOB vinha fazendo desde 1989. O documento exterioriza a preocupação com “a construção de um projeto de sociedade e de aluno estagiário, para atuar rumo à transformação”. Nele, é retomado o eixo principal do estudo e debate no curso: as

questões do cotidiano escolar e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Por essa razão, o documento é redigido “como forma de operacionalizar as orientações ao estágio. Isso **numa tentativa de serem fechados os espaços para o ensino tradicional e de se trabalhar para a superação de práticas tecnicistas de ensino, até então, muito fortes na realidade**” (p. 5, grifo nosso). Como se pode perceber, há uma expressão clara da intencionalidade dos redatores do documento, qual seja, a transformação da sociedade através da superação do ensino tradicional.

Ainda, na Introdução do documento, tem-se destacado que, no próprio meio educacional, **“a capacitação do professor não deve ser reduzida apenas ao ato de entrar em sala de aula ministrar determinados conteúdos, cumprindo com programas pré-estabelecidos e usando técnicas de ensino variadas, mas também na adoção de uma postura político-pedagógica do professor”** (PROPOSTA PEDAGÓGICA, p. 6, grifo nosso). Vê-se, nesse trecho, a perspectiva autônoma e crítica dada ao trabalho dos professores no Curso Normal e pretendida para o trabalho dos estudantes.

No PP do IEEOB, constata-se que o Curso Normal está nele identificado do início ao fim, o que demonstra o quanto esta formação em Nível Médio é significativa para constituição, historicidade e visão institucional da Escola. Desde o histórico, passando pela caracterização do Ensino Médio, os objetivos do Instituto e as considerações finais, percebe-se o quanto o Curso Normal representa na construção identitária da Escola.

Já no PP do CN, a subcategoria Curso Normal é apresentada/articulada a partir dos objetivos, do referencial teórico, do que os professores formadores devem trabalhar e da Metodologia de Ensino. A ilustração 7 expressa os conceitos e entendimentos extraídos na análise do documento.

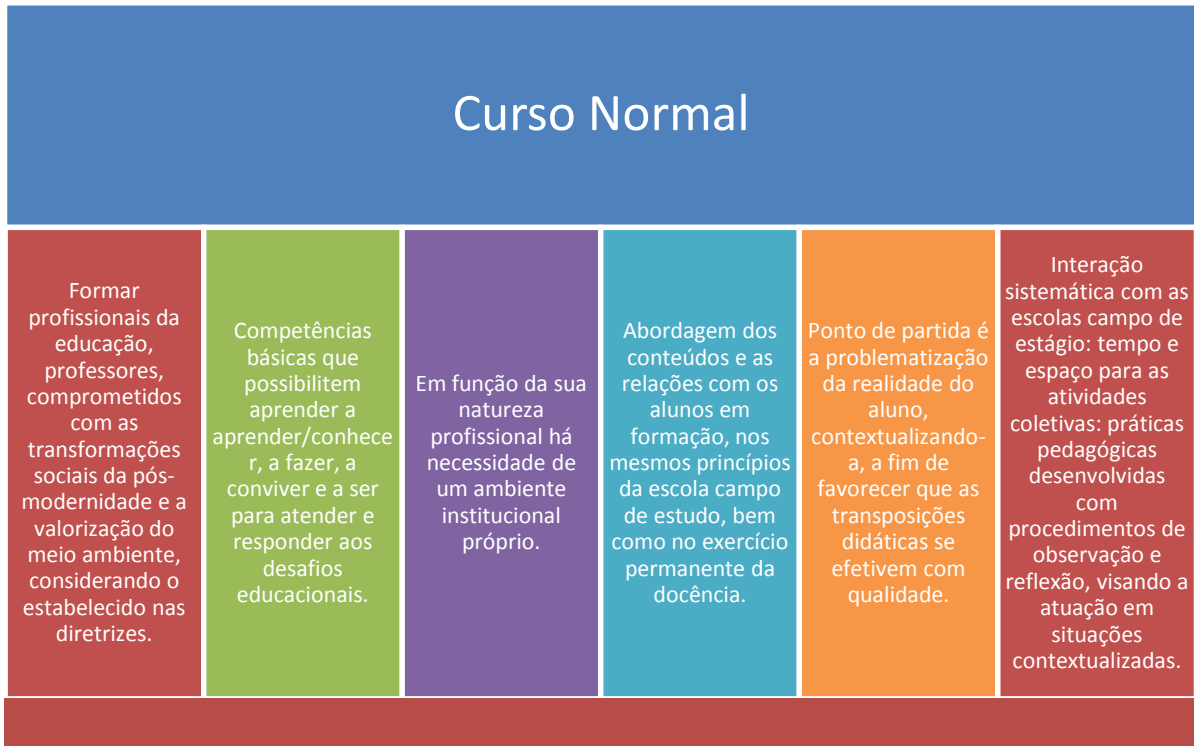


Ilustração 7 – Subcategoria Curso Normal no projeto pedagógico do Curso Normal

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no instrumento de análise do projeto pedagógico do Curso Normal.

Pode-se observar que a subcategoria Curso Normal, no documento, não encerra a síntese das políticas públicas e do acesso de forma ampliada, em articulação com a Educação Básica. Ao dizer de si, o Curso Normal, representa ainda estar impregnado dos sentidos históricos a ele atribuídos, o de ser um curso operacional (“atender e responder aos desafios educacionais”) e de reprodução de práticas educativas desvinculadas da realidade socioeconômica e cultural dos sujeitos (“abordagem dos conteúdos e as relações com os alunos em formação, nos mesmos princípios da escola campo de estudo”). Não há, para o Curso Normal, a assunção da posição de elemento de crítica e transformação da escola e da sociedade, tampouco é assumida uma posição política e social frente à sociedade capitalista. Por isso, entende-se que, no documento, não se tomam as Políticas de Universalização da Educação Básica na perspectiva de alteração da realidade, necessárias e pretendidas pelo Trabalho Pedagógico Crítico.

Já no Regimento Escolar do Curso Normal, a subcategoria em análise é apresentada/articulada a partir de sua finalidade, do perfil do estudante, da Concepção de Conhecimento e de Currículo, da Metodologia do Ensino e das

Classes de Aplicação. Com isso, percebe-se que, nesse documento, o curso tem especificidades que o singularizam como etapa da Educação Básica. Esta singularidade está expressa nas palavras-chave retiradas do documento e apresentadas na ilustração 8.

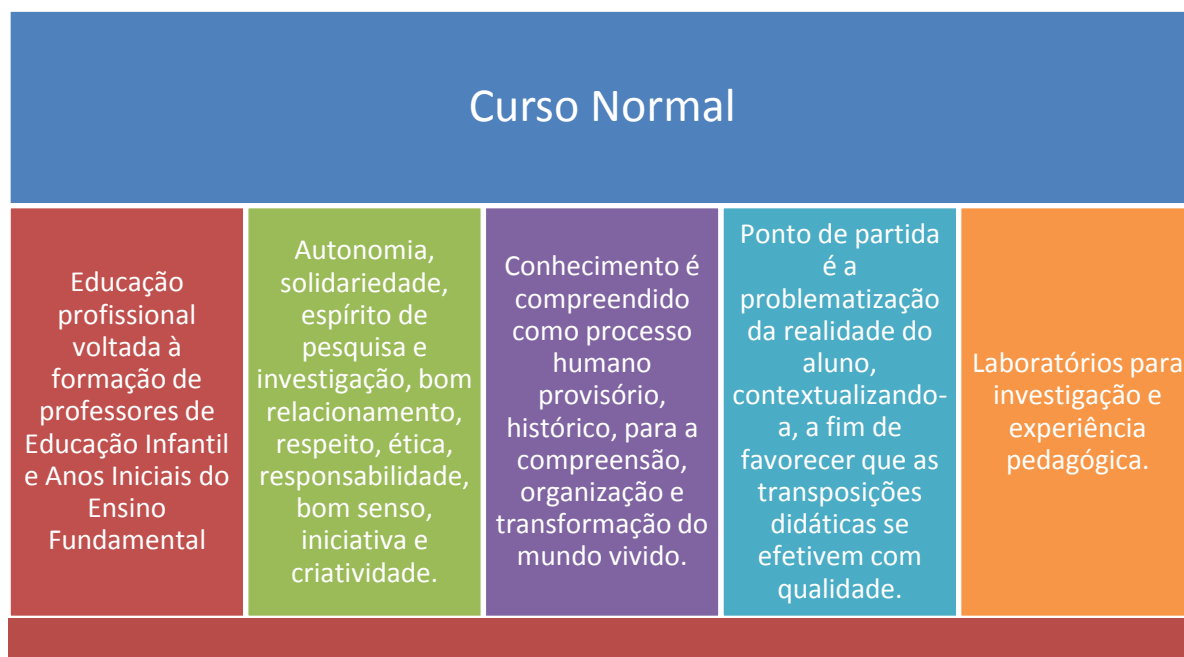


Ilustração 8 – Subcategoria Curso Normal no regimento escolar do Curso Normal

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no instrumento de análise do regimento escolar.

Da análise dos documentos, constata-se que há uma ruptura da atuação pretendida no documento Proposta Pedagógica com os documentos mais recentes. O alinhamento da preparação dos professores nesse nível de ensino “junto às transformações da pós-modernidade” (PP CN) parece ter afetado o Curso Normal mais profundamente do que se imaginava, pois, ao juntar-se a estas transformações, perdeu-se o registro da ação humana orientada à problematização e à superação das condições materiais que a condicionam. Em razão deste alinhamento, tem-se uma atuação de professores hipostasiada, que considera a “observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas” como fim e valor último do ser professor. Constituem-se como causa dessa mudança as reformas da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990, que, para Campos (2002, p. 213), vincularam de forma estreita as práticas

profissionalizantes aos contextos de trabalho e emprego, afastando-se sobremaneira de uma proposta de formação que vise à construção do professor como intelectual crítico, cuja formação ampla e sólida lhe permita interferir e transformar a escola, a educação e a sociedade.

Um ponto merecedor de destaque e que é encontrado nos três documentos mais recentes analisados, é a menção à “natureza profissional” do Curso Normal. Credita-se esta referência à explicação apresentada no PP do IEEOB, na parte histórica, em que é mencionado que a Lei 5.692/71, ao transformar o curso em Habilitação Magistério, descaracterizou-o, equiparando-o com as demais habilitações de 2º grau. Talvez por esta razão, esta compreensão seja trazida no PP do Curso Normal e em seu Regimento Escolar. Interessante também é o fato de haver na escrita do histórico a compreensão de que esta aproximação foi negativa, representação que não parece se confirmar ao analisar os outros dois documentos e os discursos dos sujeitos da pesquisa, que referenciam a natureza profissional sem ressalvas ou contraposições.

Passa-se a analisar a segunda categoria fundante do estudo, o Trabalho, mais especificamente, a subcategoria: Trabalho Pedagógico.

No que se refere à categoria Trabalho pedagógico, buscou-se, nos documentos, qual o entendimento e proposta de trabalho do professor e para o professor.

No documento Proposta Pedagógica, na introdução (p. 6), tem-se que é imperativo para o professor “a escolha de uma Linha de Trabalho que estimule o estagiário: a posicionamentos de natureza político-pedagógica frente aos problemas da educação” ou seja, percebe-se que o trabalho pedagógico do professor envolve, necessariamente, a apropriação de uma referência crítica ao que está posto na realidade educacional. No desenvolvimento do documento, item 1.1 Utopia de sociedade, anuncia-se uma “utopia” de sociedade voltada ao Homem,

[...] onde se busque a transformação da realidade e a encare como um desafio necessário; [...] onde aconteça trabalho com seriedade, consciência e responsabilidade; que prepare o homem para o verdadeiro sentido de cidadania, dando-lhe o direito de participar; que o homem tenha condições de compreender e trabalhar a sua realidade social, política e econômica; [...] que a democracia não seja entendida só como direito de votar e submeter-se a escolha da maioria, mas como um direito de participação, co-participação e co-gestão dos destinos da nação ou da comunidade a que se pertence, de homens sujeitos, críticos e participativos; sem analfabetismo, miséria e fome; [...] Essas aspirações não estão desligadas do momento histórico da realidade

concreta que vivemos, pois de certa forma elas procuram dar uma resposta, estabelecer uma busca que transforme o tipo de sociedade que temos (PROPOSTA PEDAGÓGICA 1996, p. 7-8, grifo nosso).

Percebe-se que é a partir da sociedade transformada, desejada e anunciada no documento que o trabalho pedagógico dos professores devia se organizar no Curso Normal do IEEOB.

O documento também apresenta o perfil do professor e do orientador do estágio. Este perfil é aqui apresentado, porque, ao indicar as características do professor, pode-se apreender o sentido do trabalho pedagógico esperado dele. E, mesmo havendo no descritivo do perfil aspectos questionáveis, percebe-se um sentido de transformação, ou no mínimo, de crítica, ao estado educacional vigente.

Com base na análise de seu trabalho; concretizador daquilo a que se propõe; **ocupante do espaço político de educador**; constitutivo nas relações professor x aluno; atento para a **aplicação de propostas de ensino inovadoras**; profissional que ensina de forma a responder as necessidades sócio-econômicas dos alunos; profissional que respeita a individualidade dos alunos; **profissional com condições materiais e pedagógicas favoráveis para o trabalho** e o cumprimento dos seus deveres; **competente em atuar na transformação da realidade educativa; vencedor e não vencido pela descrença, descrédito e inércia do Sistema Educacional**; bem relacionado consigo mesmo, com os outros e, em especial com seus alunos; **engajado; solícito, prestativo e combativo dentro da sua escola**; atualizado na sua disciplina de formação; **comprometido com a educação da população; crítico**; educador com autoridade sem autoritarismo; **alheio à pedagogia autoritária, libertária ou espontaneista** (PROPOSTA PEDAGÓGICA 1996, p. 2, grifo nosso).

O documento apresenta o desafio que se impõe ao trabalho do professor, ou seja, o desafio do trabalho pedagógico realizado pelos professores, produzir conhecimento capaz de fazer frente à realidade social e educacional brasileira.

[...] oferecer ao aluno, apropriação de conhecimentos e habilidades específicas para o magistério é outro desafio, considerando a realidade social e a própria realidade do professor e da escola brasileira de modo geral. Isto, certamente, exige da direção e professores uma ação para minimizar os fatores conjunturais que interferem na prática escolar, **articulando internamente, um trabalho em que se possa através de pessoas, de leituras, de estudos e de situação de experiência pessoal e de grupos, colocarmo-nos num processo de relação dialética com a realidade**; onde possamos **através da reflexão e do estudo pessoal substituir experiências, nos capacitando melhor para um trabalho conjunto e de forma interdisciplinar** (PROPOSTA PEDAGÓGICA 1996, p. 10, grifo nosso).

A subcategoria trabalho pedagógico no PP é encontrada na referência feita ao Plano de Estudos da Classe, de responsabilidade do Apoio Educacional

Especializado (AEE). Pelo modo como foi exposto, depreende-se que somente o AEE realiza trabalho pedagógico, e que este pedagógico considera o plano de estudo da classe comum, mas não é resultado da construção conjunta do professor da classe, do professor do AEE e dos estudantes. A compreensão apresentada no documento se diferencia da defendida neste projeto. Aqui, entende-se por trabalho pedagógico aquele defendido por Ferreira (2010, p. 85) - todo o pensar e o agir organizado coerentemente com a produção do conhecimento dos sujeitos da aula, ou seja, é um trabalho coletivo, pois envolve quem ensina e quem aprende, é um trabalho socialmente útil, pois produz conhecimento, portanto, é um trabalho que transforma a realidade e os envolvidos.

No PP do Curso Normal, encontra-se o Trabalho Pedagógico na justificativa do texto:

Há alguns anos estamos em uma caminhada referente a formação docente que privilegia a abordagem crítica, a construção do conhecimento com sentido e significado para o formando e para o formador, o que se insere no contexto das práticas transformadoras (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL, 2009, p. 5).

No decorrer do documento, não foi possível identificá-lo mais vezes na perspectiva do estudo.

Já no Regimento Escolar, o trabalho pedagógico é apontado de modo explícito ao tratar da Supervisão Escolar e da Organização Pedagógica. Nesses momentos, ele é trazido como atribuição da Supervisão e como fonte Socioantropológica e Sociopsicopedagógica para a Organização Pedagógica. Os termos e a compreensão do Trabalho Pedagógico no documento estão expressos na ilustração 9.

Ilustração 9 – Subcategoria Trabalho Pedagógico no Regimento Escolar do Curso Normal

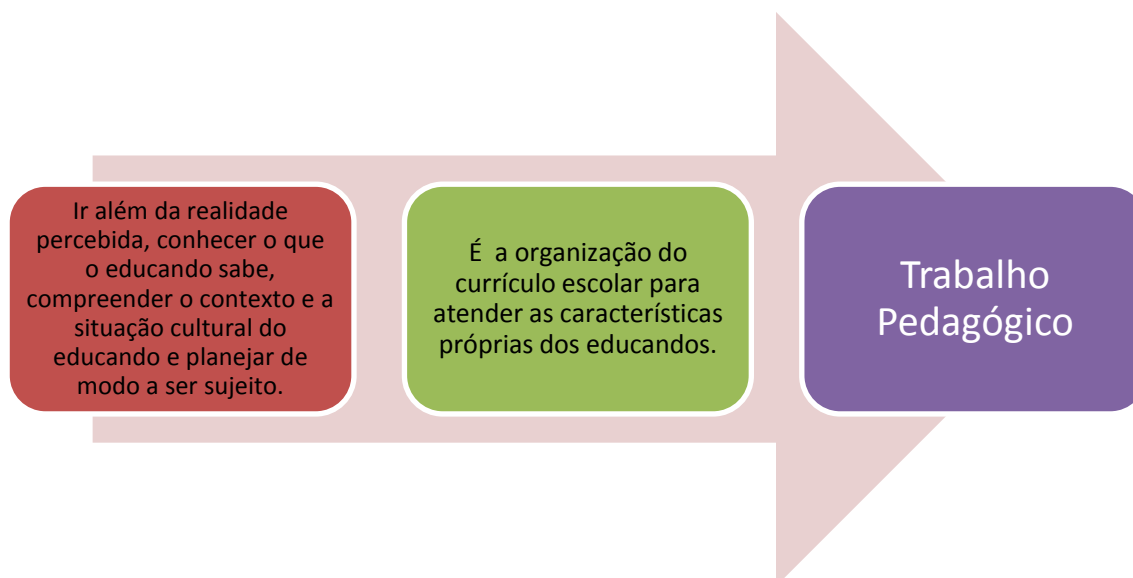


Ilustração 9 – Subcategoria trabalho pedagógico no regimento escolar do Curso Normal

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no instrumento de análise do regimento escolar.

Embora a perspectiva posta no documento diferencie-se da defendida neste estudo, por estar claramente enunciada, considera-se pertinente apresentá-la, pois, desse modo, constitui-se o lugar da pesquisa através das compreensões expressas em seus documentos.

Outro ponto que merece destaque é que, apesar de não se adotar o Plano de Trabalho como subcategoria do estudo, devido ao fato dele estar fortemente presente nos três documentos analisados, fizeram-se breves apontamentos sobre ele, pois se acredita que, com isso, complementa-se a compreensão da subcategoria Trabalho Pedagógico.

No PP do IEEOB, o Plano de Trabalho é apresentado em quatro momentos distintos, quando é caracterizado o professor, na parte da Organização, em um item específico a ele destinado e nas Considerações Finais.

Por definição, para a escola, o Plano de Trabalho é tido como:

[O] planejamento anual do professor. É sua agenda de trabalho. Deve definir claramente as competências e habilidades que o professor deseja desenvolver junto aos alunos. Deve explicitar ainda, os critérios e os instrumentos de avaliação, a metodologia que o professor pratica os projetos desenvolvidos, as atividades interdisciplinares oportunizadas e os conhecimentos a serem construídos para que o Serviço de Orientação Pedagógica esteja ao lado do professor, auxiliando quando necessário (PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p. 19).

No PP do Curso Normal, ele é apresentado especificamente em um item, avança sobre a compreensão anterior, pois oportuniza que seja realizado em grupo e expressa mais claramente seus objetivos em relação à aprendizagem dos futuros professores. É:

[...] elaborado individualmente ou em conjunto com profissionais da mesma série e ou por áreas afins para que haja uma linha comum nas ações pedagógicas. As atividades organizadas no Plano de trabalho visam valorizar as conexões e inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento, envolvendo competências e habilidades, e também reforçar os aspectos referentes a formação dos novos formadores (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL, 2009, p. 16).

Já no Regimento Escolar, é apresentado em três momentos, em um item específico, na parte destinada à Avaliação e na parte destinada à Expressão dos resultados na Construção da Aprendizagem do Aluno. A compreensão de Plano de Trabalho no documento pode ser expressa graficamente conforme a ilustração 10.

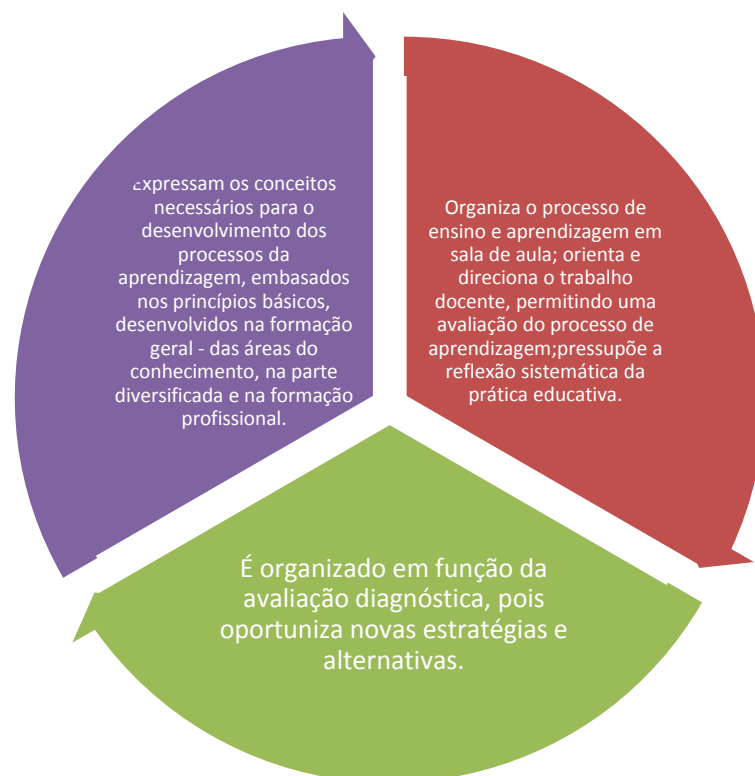


Ilustração 10 – Plano de trabalho no regimento escolar do Curso Normal

Fonte: Fagundes; Ferreira (2014), com base no instrumento de análise do regimento escolar.

O conceito de Plano de Trabalho é sintetizado no Regimento Escolar do Curso Normal. Fez-se um breve apontamento a respeito do termo Trabalho do Professor, por ser bastante recorrente e por interessar ao estudo, pois demonstra a compreensão de Trabalho e Trabalho Pedagógico do IEEOB.

Constata-se que o termo “trabalho do professor” nos documentos está relacionado à ação esperada do professor. Os textos referem-se ao trabalho do professor no sentido de ensinar, enquanto sujeito que detém não somente o conhecimento, mas a capacidade de “ensinar o aprender a aprender” (Projeto Pedagógico do IEEOB). Essa perspectiva é diferente da proposta por Ferreira (2010, p. 92), em que o trabalho do professor é entendido como “a produção do conhecimento, sua e dos estudantes”, ou seja, no processo de trabalho o sujeito implica e é implicado pela ação realizada. A centralidade do trabalho do professor no “aprende a aprender” é, para Campos (2002, p. 153), a expressão da emergência de concepções individualizadas dos percursos de aprendizagem, substituindo “o aprender, no sentido da apropriação do pensamento e das formas de pensar cultural e historicamente construídas; em tempos em que as condições de adaptabilidade são fundamentais, o “aprender a aprender” retorna como o grande tema da educação do século XXI”, critica a autora.

Da análise dos documentos, percebe-se que a categoria Trabalho não contém a perspectiva ontológica, mas, a perspectiva de atividade, tarefa, serviço, diversas vezes no decorrer dos textos. A palavra trabalho está presente ao longo dos registros do IEEOB, porém, ela não é empregada no sentido de transformação do sujeito na relação, no processo e na objetivação do trabalho. Buscando compreender como foram produzidos estes entendimentos nos documentos e quais os nexos da relação Trabalho Pedagógico e Políticas no Curso Normal é que, no capítulo seguinte, retoma-se o processo de organização das Políticas Públicas Educacionais, considerando seus condicionantes sócio-históricos no contexto nacional, regional e local.

*A satisfação, e ela assim discorre:
“Pois bem; atende agora, e um deus na mente
Meu conselho te imprima. Hás de as sereias
Primeiro deparar, cuja harmonia
Adormenta e fascina os que as escutam:
Quem se apropinqua estulto, esposa e filhos
Não regozijará nos doces lares;
Que a vocal melodia o atrai às veigas,
Onde em cúmulo assentam-se de humanos
Ossos e podres carnes. Surde avante;
As orelhas aos teus com cera tapes,
Ensurdeçam de todo. Ouvi-las podes
Contanto que do mastro ao longo estejas
De pés e mãos atado; e se, absorvido
No prazer, ordenares que te soltem,
Liguem-te com mais força os companheiros.
[...]
De cera um disco a bronze em porções corto,
Forte as machuco e as amoleço ao lume
Do Hiperião Sol, de homem por homem
Os ouvidos entupo; ao mastro em cordas
Atam-me pés e mãos, e aos remos tornam.
Eis, a alcance de um grito, elas, que atentam
O impelido baixel, canoro entoam:
“Tem-te, honra dos Aqueus, famoso Ulisses,
Nenhum passa daqui, sem que das bocas
Nos ouça a melodia, e com deleite
E instruído se vai. Consta-nos quanto
O Céu vos molestou na larga Tróia,
Quanto se faz nos consta n’alma terra.”
Destarte consonavam: da harmonia
Encantado, acenei que me soltassem;
Mas curvam-se remando, e com mais cordas
Perimedes e Euríloco me arroçam.
Nem já toava ao longe a cantilena,
Quando os consócios, desuntada a cera,
Desamarram-me enfim.*

LIVRO XII, Odisseia, Homero

2 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DO CURSO NORMAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A epígrafe acima reconta o conselho de Circe a Ulisses, na Odisseia, de Homero. Discorre sobre o preparo e a passagem dele pela ilha das sereias, lugar onde habitavam criaturas com cabeças e vozes de mulheres, que, com seu canto, atraíam os marinheiros à morte. Ludibriados pelo canto e pela tranquilidade das águas, deixavam seus navios irem de encontro às rochas da ilha, naufragando e morrendo. Com as instruções, Circe prepara Ulisses para enfrentar os males que

encontraria em sua viagem, esta é a justificativa da escolha da epígrafe. Ela, além de ser o mote para o desenvolvimento do segundo capítulo (compreender que os enunciados das políticas podem ser similares ao canto das sereias), resume seu movimento. Vai do geral ao específico, ou seja, do comportamento das sereias com todos que chegam à ilha até a particular passagem de Ulisses. Além disso, a epígrafe recupera a semelhança do tema do estudo com a temática náutica, desde o princípio enunciada. Assim, parte-se da retomada das Políticas Públicas Educacionais e da produção do Curso Normal enquanto mediação neste processo histórico. Em seguida, abordam-se as previsões dessas Políticas e suas implicações no Trabalho Pedagógico e no Curso Normal de modo geral. E, por fim, aproxima-se dessa relação, nos discursos dos interlocutores do estudo, a partir de sua percepção do Curso Normal e dos estudantes. Busca-se, com isso, retomar a história das políticas de universalização da Educação Básica no Brasil para caracterizar que aspectos da universalização são mais destacados na escola estudada, e também, para analisar os discursos dos pesquisados, relacionando-os às Políticas Públicas.

2.1 O Curso Normal na Educação Básica brasileira como mediação

No presente capítulo, reescreve-se a história do Curso Normal, da sua criação, ainda no séc. XIX, até os dias atuais. A retomada histórica remonta sua trajetória e relaciona-o diretamente à Universalização da Educação Básica.

Desse processo, decorre o entendimento de que o Curso Normal é uma mediação³⁶ das Políticas Públicas Educacionais de Universalização. Pois, por sua historicidade e objetivação na realidade social, defende-se que ele é produzido na relação contraditória e recíproca da história educacional escolar brasileira, que separou o conhecimento escolarizado como particularidade de alguns *versus* o conhecimento escolarizado como direito de todo ser humano.

Passa-se, então, a resgatar o processo de constituição histórica do Curso Normal nas Políticas de Universalização da Educação Básica Brasileira. É o ano de

³⁶ Apreende-se mediação como a visão historicizada do objeto singular e a objetivação da realidade social, Ciavatta (2010, p. 133-134). Para a autora, conhecer a relação trabalho e educação, implica reconhecer as relações contraditórias e recíprocas em seu caráter de totalidade (2010, p. 134).

1827, e o Brasil, independente de Portugal desde 1822 e ainda monárquico, aprova, em 15 de outubro, a lei que cria a “Escola de Primeiras Letras”³⁷, para atender ao inciso 32, do artigo 179 da Primeira Constituição do Império do Brasil em 1824, outorgada por Dom Pedro I, que garantia: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. A referida Lei determinava a criação das Escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos e previa, em seus artigos 4º e 5º, a adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizadas pelo “ensino mútuo”, também chamado de monitorial ou Lancasteriano, que, segundo Saviani (2010, p. 128), aproveitava os alunos mais adiantados³⁸ como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.

Em 1834, através do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central transfere a obrigação de cuidar das escolas primárias e secundárias para os governos provinciais. Com isso, as Assembleias Provinciais passam a exercer suas novas prerrogativas, criando leis para a instrução pública.

É nesse contexto histórico que, em 1835, foi criada, em Niterói, Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal com o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário. Essa escola foi fechada em 1849, durante o período em que Couto Ferraz foi presidente da Província do Rio de Janeiro, por considerá-la onerosa, ineficiente quanto à qualidade da formação que ministrava e insignificante em relação à quantidade de alunos que formava (SAVIANI, 2011, p. 133).

Em 1853, Couto Ferraz assume o posto de Ministro do Império e, no ano seguinte, 1854, aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, regulamento conhecido como Reforma Couto Ferraz. Esse documento contém normas alusivas também à jurisdição das províncias e, nele, a Escola Normal é substituída pelos professores adjuntos, ou seja, os novos professores seriam formados através da atuação como auxiliares, junto a um professor público em exercício, conforme Saviani (2010, p. 131-133). No entanto, mesmo tendo sido a Reforma Couto Ferraz referência para a regulamentação da instrução pública em muitas províncias, em vários dispositivos

³⁷ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2014.

³⁸ Referência que caracterizava o desenvolvimento de alguns estudantes em relação ao conhecimento.

não foi implementada (SAVIANI, 2010, p. 134), pois as províncias deram sequência ao esforço de criar Escolas Normais, sendo que a própria Escola Normal de Niterói foi reaberta em 1849.

A partir dos fatos acima narrados, é possível afirmar que, desde seu nascedouro, o Curso Normal inscreve-se na história educacional brasileira e nas ações político-estatais para a universalização da Educação do país. As discussões em torno do Curso, sua qualidade e eficácia seguem-no até os dias atuais, como se verá no decorrer dessa escrita.

Em 1879, através do Decreto nº 7.247, de 19 de abril, é feita a Reforma Leôncio de Carvalho. Nesse documento, há, oficialmente, uma ruptura com o anterior e nele é regulamentado, no art. 9º, o funcionamento das Escolas Normais, sendo fixados os currículos, a nomeação dos professores, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários. Também é determinação desse Decreto, em seu art. 8º, a equiparação das Escolas Normais particulares às oficiais e a criação de bibliotecas e museus pedagógicos onde houvesse Escola Normal.

A Reforma Leôncio de Carvalho, já em seu art. 1º, autoriza o ensino livre, que é a possibilidade de entes não estatais oferecerem a instrução elementar e secundária. Com isso, conforme Saviani (2010, p. 140), “ao longo do século XIX, foi crescendo o movimento pela desoficialização³⁹ do ensino e multiplicadas as iniciativas de abertura de escolas por meio de entidades particulares de benemerência que se propunham a oferecer ensino gratuito”. A desoficialização oportuniza um espaço privilegiado para a educação privada e assinala, na Educação Nacional, características que a acompanharão por muito tempo, tais como a consolidação do ideário liberal na formação das classes letradas e dominantes, que repetirão essa tendência ao assumirem os altos postos da nascente República Brasileira nos anos subsequentes, a “naturalização” da exclusão escolar de camadas mais pobres da sociedade e o controle da escola como um lugar de distinção.

Durante a década de 1860, no Rio Grande do Sul, na época, chamado de São Pedro do Rio Grande do Sul, foi discutida, na Assembleia Provincial, a criação da

³⁹ A desoficialização é possibilidade legal de entidades corporativas autônomas validarem oficialmente diplomas e certificados, ou seja, o Estado deixa de ser o único titular deste direito. Jamil Cury (2009), no artigo “A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia”, entende como reflexo da desoficialização do ensino: a privatização do ensino, a abertura de escolas de todos os tipos e uma grande dispersão formativa.

Escola Normal, segundo Gonçalves (2013, p. 35). O Curso Normal é criado em 1869 e, em 1871, passou de dois para três anos de duração, conforme Freire (1993, p. 107). O pensamento liberal dos governantes da época via, na instrução do povo, o único modo de resolver os problemas sociais, por isso a Escola Normal teve “grande visibilidade, já que o maior problema da província para resolver os problemas da instrução era justamente a falta de professores qualificados”, segundo Gonçalves (2013, p. 45). Discorrendo sobre o contexto educacional brasileiro e rio-grandense do final do Império, Freire afirma que:

Continuamos sem a formação do professor primário adequada a um país que crescia em população livre e aumentava também o número daqueles que poderiam cursar a escola elementar, ou porque tinham sido alforriados, ou porque poderiam frequentá-la como escravos depois da reforma liberal de Leôncio de Carvalho de 1879. Além da descontinuidade no funcionamento destas escolas normais, elas sofriam de um esvaziamento quantitativo e qualitativo que retratava, com fidelidade, a calamitosa situação da educação brasileira (1993, p. 109).

Como se percebe, os movimentos pela Educação da época eram destinados a uma parcela da população. Não havia uma preocupação de efetivamente universalizar a Educação no país. Os reflexos desse modo de pensar e conduzir a Educação no país, no entendimento de Saviani (2010), impediu a implantação de sistemas nacionais de ensino, modo que outros países ocidentais utilizaram para universalizar o Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo. Para o autor, “as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população” (SAVIANI, 2010, p. 168), como se poderá comprovar pelo gráfico 16, que será apresentada no transcorrer do estudo. Retomando o movimento das políticas educacionais para formação de professores, Brzezinski (1999, p. 84) afirma que o Escola Normal foi o *locus* formal e obrigatório, no século XIX, do preparo em nível médio, de professores primários⁴⁰, e que:

[...] a existência da Escola Normal no Brasil durante o período imperial foi o resultado, em parte, de uma luta desigual entre o poder que exerciam os liceus, com o predomínio de estudos regulares elitistas para formar os

⁴⁰ A autora refere: “A expressão “professor primário” é tomada para denominar o professor de atuação multidisciplinar no ensino primário. Era de uso corrente nessa época. Essa denominação foi modificada para “professor de 1º grau”, com a lei 5.692/71. Essa nova denominação, por sua vez, foi alterada para “docente para as primeiras séries do Ensino Fundamental” pela atual LDB da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (Cf. art. 63, inciso I)”.

juvencos abastados do sexo masculino, e as “cadeiras de pedagogia⁴¹ anexas aos Liceus” (CHAGAS 1984, p. 23), destinadas aos que pretendiam ser professores “primários”.

Desse modo, o Curso Normal, instituiu-se como mediação concreta das políticas educacionais de universalização, apresenta-se como unidade possível da ação entre entendimentos opostos, conhecimento escolarizado como privilégio *versus* conhecimento escolarizado como direito. Por essa razão, sua constituição é envolta por discordâncias. Sem a garantia de escolarização para todos, adentra-se o período da República com grande parte da população brasileira fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais, uma vez que, durante o Brasil-Império, a educação popular continuou estacionária, fato que determinou o crescimento do analfabetismo (FREIRE, 1993, p. 173).

Em 24 de fevereiro de 1891, é promulgada a primeira Constituição do período Republicano e a questão da instrução pública como responsabilidade do governo central continua sem ser assumida, uma vez que há omissão quanto à responsabilidade sobre o ensino primário. O governo central delegava aos estados a competência para legislar e prover esse nível de ensino. Assim, ficou a cargo dos estados a difusão da instrução, mediante a disseminação das escolas primárias (SAVIANI, 2010, p. 171).

Outra questão importante que merece ser destacada é que, nesse momento da nossa história, não podem votar os analfabetos, os mendigos, as mulheres, os praças⁴² e os religiosos sujeitos a votos de obediência; com isso, excluía-se 85% da população, o que, segundo Freire (1993, p. 175), “significa diminuir intencionalmente o número de eleitores (e sua qualidade também) e, assim, perpetuar a sociedade de direitos e privilégios de muito poucos”. A autora afirma, ainda, que, ao fazer isso, afastam-se esses sujeitos da práxis política, sob os mais variados argumentos. Os analfabetos, por se entender que seriam incapazes de pensar e decidir, mesmo que eles fizessem parte do processo produtivo que gerava a riqueza nacional; os mendigos, mesmo os alfabetizados, porque não faziam parte da massa trabalhadora produtiva; e as mulheres, por terem “qualidades morais” incompatíveis com a ação política.

⁴¹ A autora refere: “Conforme estudos que realizei em meu doutoramento (1994), essas “cadeiras” constituem as raízes do curso de pedagogia das atuais faculdades de educação e similares”.

⁴² Militar situado abaixo de segundo-tenente, na hierarquia.

Esses fatos evidenciam, para Freire (1993, p. 175), a vontade dos homens políticos brasileiros daquele tempo, qual seja: a interdição dos corpos aos segmentos menos valorizados da sociedade e a outorga, a si próprios, de todos os direitos e privilégios. Infelizmente, frente à realidade educacional brasileira, não é possível discordar do argumento defendido pela autora, uma vez que, ainda hoje, mesmo com tantas lutas para efetivar a igualdade social, constata-se que determinados grupos mantêm privilégios e acessam mais facilmente direitos que outros.

Encerrando sua análise das políticas educacionais para a formação de professores do século XIX, Brzezinski (1999, p. 84) afirma que as Escolas Normais, criadas por decreto e sem condições de se constituírem como referência na formação de professores, “eram improvisadas para ser logo extintas e depois reabertas, ‘depois reextintas e novamente reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias”.

Esse movimento ocorre no Rio Grande do Sul, pois os ideais da educação e a Escola Normal foram modificados com o advento da República, uma vez que os rumos da política alteraram o cenário rio-grandense, nas palavras de Gonçalves (2013, p. 47).

Em 1900, sob os ideais positivistas, Borges de Medeiros compromete-se a instalar, no ano seguinte, o Primeiro Colégio Distrital, que sucederá, de imediato, a Escola Normal. Assim, pelo Decreto nº 373, de 14 de março de 1901, foi instituído o Colégio Distrital em substituição à Escola Normal. Nesse período em que a Escola Normal foi suprimida (1901-1906), houve um aumento das escolas, mas não houve aumento nos índices de ações visando à formação de professores, pois foram contratados professores interinos, sobretudo nas áreas rurais, o que significou um empobrecimento qualitativo do trabalho docente (GONÇALVES, 2013, p. 49-51).

É nesse contexto que, em 1901, através do Decreto nº 397, de 27 de agosto, é criado o Colégio Distrital que, atualmente, é chamado de Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB). O Colégio era organizado como escola primária, com duas seções separadas para meninos e meninas. Nesse período, a educação pública era precária e escassa. A título de exemplo, somente havia na cidade uma instituição de ensino secundário, voltado ao ensino masculino, desde 1898, o

Colégio Santa Maria (MONTAGNER⁴³, 1999, p. 69-70). Para o funcionamento do Colégio Distrital, os custos com a locação do prédio ficaram a expensas do município; quanto ao público atendido, em 1901, registra-se a frequência média de 145 crianças; e, em 1902, a quantidade de crianças atendidas foi de 190, 105 meninos e 85 meninas (MONTAGNER, 1999, p. 73).

Em 1906, pelo Decreto nº 909 os Colégios Distritais de Santa Maria, São João do Montenegro e de Santa Cruz são transformados em Escolas Complementares, havendo, com isso, um aumento de escolas para formar professores (GONÇALVES, 2013, p. 51). No entanto, em 26 de maio de 1909, através do Decreto nº 1.479, o Governo do Estado passa a centralizar a formação docente em Porto Alegre. Com isso, o atual Instituto de Educação Olavo Bilac, interrompe, em 1910, a formação de professores (MONTAGNER, 1999, p. 75).

Essa é a origem do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac - IEEOB, instituição que, atualmente, tem 84 estudantes na Educação Infantil, 1.094 no Ensino Fundamental e 222 no Ensino Médio (84 destes no Curso Normal)⁴⁴ e que atravessará toda a república, período que retomo, através de suas reformas educativas.

Referindo-se ainda ao período histórico em que surgiu o IEEOB, durante a Primeira República ou República Velha (1889-1930), ocorreram várias reformas educacionais. A primeira foi a Reforma Benjamin Constant (1890), que introduziu matérias científicas nos currículos. A segunda foi a Lei Orgânica do Ensino, que ficou conhecida como Reforma Epiáfio Pessoa (1901), e que, mediante inspeção dos currículos, equiparou escolas privadas às oficiais. A terceira foi a Reforma Rivadávia Correa (1911), que reforçou a liberdade de ensino e a desoficialização. A quarta foi a Reforma Carlos Maxiliano (1915), que reoficializou o ensino e introduziu o vestibular. E, por fim, a quinta foi a Reforma João Luís Alves/Rocha Alves (1925), que introduziu o regime seriado no ensino secundário (SAVIANI, 2010, p. 170). O processo de desoficialização de 1911, pelo Decreto nº 8.659 de 5 de abril, teve uma repercussão negativa, fazendo com que, em 1915, pelo Decreto nº 11.530, de 18 de março, o ensino fosse reoficializado e fosse necessário ter diploma de nível

⁴³ Rosângela Montagner pesquisou o processo de formação de professoras entre 1929 – 1969 a partir das imagens e da memória de alunas do Instituto Estadual Olavo Bilac.

⁴⁴ Dados correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

secundário para o ingresso em cursos superiores, segundo Gonçalves (2013, p. 54). Sobre essa série de reformas, Vieira (2008, p. 56) afirma que “as iniciativas de reforma empreendidas entre 1890 a 1925, nem sempre corresponderam a um conjunto orgânico de medidas, mas antes a decretos elaborados com intuito de reformar aspectos específicos relativos à organização do ensino”. Com isso, percebe-se o caráter positivista e laico dado à questão educacional durante esse período da República. Essas oscilações foram analisadas por Saviani:

As primeiras décadas do século XX caracterizam-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 20 (2010, p. 177).

Fazendo um breve fecho do período de 1920 a 1930, Freire (1993, p. 233) afirma que, por serem ditadas pelas ideologias, as iniciativas governamentais eram elitistas, centralizadoras e não alfabetizadoras, não alterando a educação primária no Brasil. As iniciativas de “reforma” não alteraram a questão do analfabetismo, cujo índice, em 1920, era de 64,94% das pessoas com 15 anos ou mais da população, quase nada diferente de 1900, que era de 65,34%. A autora, em uma referência às ideologias (1993, p. 234), afirma que o Positivismo e o Liberalismo, cada um a seu modo, serviram para a industrialização que, durante todo esse período, procurou espaço na economia brasileira, fundando, portanto, o projeto da burguesia, quando da passagem da nossa sociedade de agrária a rural, comercial e exportadora dependente para industrial urbana e exportadora dependente. Sendo assim, a política educacional até esse período, nas palavras de Freire:

Não poderia romper as forças que precisam dela para se perpetuar, a sociedade brasileira exigia uma população dócil, obediente e analfabeta e que as ideologias estavam sendo capazes de produzir. Em suma, relacionando os problemas políticos e econômicos e a concepção elitista, ideologicamente determinada pelas classes dominantes, com a estrutura e funcionamento escolar brasileiro deste período, é possível compreender a impossibilidade, dentro destes limites rígidos, de se superar o problema do analfabetismo (1993, p. 237).

Esse é o panorama do final da década de 1920 em todo o território nacional. Sintetizando a Primeira República, Saviani (2010, p. 317) afirma que a expressão “educação popular” estava associada à instrução elementar, que coincidia com o

conceito de instrução pública. Por isso, ocorreu nesse período e aumentou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias. Prova disso é que, em Santa Maria, em 1929, através do Decreto nº 4.322 do Governo Estadual, volta a funcionar a Escola Complementar, ficando a cargo do município pagar o vencimento dos professores. Naquele ano, o exame de admissão ao novo estabelecimento de formação de professoras teve 154 inscritos, conforme Montagner (1999, p. 76). Isso explica também o papel que a Escola Complementar em Santa Maria passou a ter. Em seu estudo, a pesquisadora afirma:

A escola complementar a partir desse momento se firma como um espaço de formação muito importante para a região de Santa Maria, vindo a suprir, de certa maneira, as necessidades de docentes primárias tanto do meio rural, quanto urbano. Segundo relato de ex-alunas, quando da época da formatura, já estavam todas empregadas. Essa característica, se fará presente em todo o período estudado, sendo que todas afirmam que não faltavam empregos para professoras (MONTAGNER, 1999, p. 77).

Assim, o Curso Normal, síntese dessas múltiplas determinações, chega à chamada “Era Vargas” que tem início em 1930, e que é dividida em Governo Provisório de 1930-1934, período Constitucionalista de 1934-1937 e em Estado Novo de 1937-1945. Em outubro de 1945, Getúlio é deposto por um golpe militar voltando a ser presidente através do voto popular em 1951. Sob o governo de Vargas, o país teve duas novas Constituições: a de 1934, promulgada, e a de 1937, outorgada. Em 1931, como uma de suas primeiras medidas, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública e nomeia Francisco Campos como responsável. O Ministro, por meio de sete decretos, realiza a Reforma que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. Os decretos versavam sobre: a criação do Conselho Nacional de Educação; a organização do Ensino Superior no Brasil e a adoção do regime universitário; a organização da Universidade do Rio de Janeiro; a organização do ensino secundário; o reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas; a organização do ensino comercial; e a consolidação das disposições sobre o ensino secundário. Para Saviani (2010, p. 196), essas medidas evidenciaram a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-a em objeto de regulação pelo governo central, nos seus diversos níveis e modalidades.

É também desse período, mais precisamente de março de 1932, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse documento, Anísio Teixeira,

Fernando de Azevedo e Lourenço Filho e mais 29 professores defendem a educação pública e uma escola única, gratuita, obrigatória e laica (VIEIRA, 2008, p. 87). Segundo Brzezinski (1999, p. 88), defendiam a formação de professores de forma unificada, ou seja, em nível superior independentemente do nível de ensino que viessem a atuar, desse modo seria elevado verticalmente a cultura dos professores e abrir-se-ia a vida sobre todos os horizontes. Porém, como se sabe, esse modelo não foi adotado e, durante o governo Vargas, o Ensino Superior continuou “reservado, exclusivamente, para formar o professor do secundário, inclusive o professor da Escola Normal” (BRZEZINSKI, 1999, p. 89).

Ainda no ano de 1932, em Santa Maria, ocorre a formatura da primeira turma da Escola Complementar. Transcreve-se abaixo as palavras da professora Margarida Lopes às normalistas concluintes do Curso daquele ano:

O ensino na escola nova, que não tem por fim somente acumular conhecimentos, mas desenvolver capacidades. A escola nova [...] tem por fim copiar a vida, no dizer de Calparedi, Decroly e outros [...] positivamente sereis dentro em breve chamadas a desempenhar funções educativas, administrar políticas. A nova República tudo nos permite aspirar para satisfação da nossa ansiedade em cooperar no engrandecimento nacional. O horizonte ilimitado e invisível no futuro se descortina para a vossa mocidade grandiosa. Contemple-o em sonho, abrangei-o em pensamento [...] vereis o Brasil unido e forte, iluminado pelas irradiações luminosas da instrução, ocupando um lugar de destaque entre as mais ricas e felizes (LOPES, 1932 *apud* MONTAGNER, 1999, p. 78).

A menção à Escola Nova e a um ideal unificador da nação através da Educação é clara no discurso da professora Margarida Lopes, que foi diretora da Escola de 1906 a 1935. A professora foi inspiração de muitas normalistas, como é demonstrado no estudo de Rosangela Montagner, de 1999, pesquisa a qual se faz referência nessa escrita, mostrando, com isso, a influência de seu pensamento na formação das normalistas “Bilaquianas”.

Em 16 de julho de 1934, é promulgada a terceira Constituição Federal. É a primeira vez que se tem um espaço significativo para a educação em uma Constituição Federal, de acordo com Vieira (2008, p. 89), pois a Constituição trouxe dezessete artigos sobre Educação, onze dos quais estavam em um capítulo específico sobre o tema. Essa Constituição teve uma história curta, de apenas 3 anos, já que, em 1937, foi outorgada a quarta Constituição, que, contendo nítidas inspirações fascistas, aprofundava a centralização das questões educacionais (VIEIRA, 2008, p. 91-92).

Em novembro de 1934, durante o período constitucionalista da Era Vargas, Getúlio nomeia Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde Pública (cargo que ele ocupará até 1945). Em 1937, Capanema cria o que se chama hoje de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), inicialmente nominado de Instituto Nacional de Pedagogia, cujo nome é alterado em 1938 para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Nesse mesmo ano, em Santa Maria, o Colégio, que funcionava anexo à Escola Complementar, foi transformado em “Curso de Aplicação”, sendo criado também o Jardim de Infância, pelo Decreto nº 7.358. Esse também foi o ano em que a Escola passou a se chamar Olavo Bilac (Decreto nº 7.400), em que se inaugurou a atual estrutura e em que passou a circular o primeiro número do Jornal Escolar “A instrução” (MONTAGNER, 1999, p. 79).

Em 1941, a Escola Complementar Olavo Bilac passa a se chamar Escola Normal Olavo Bilac, através do Decreto nº 97. Com isso, obedece ao Decreto-lei nº 1.202, de 8 de abril de 1939, e à Resolução nº 1.251, do Departamento Administrativo (MONTAGNER, 1999, p. 81). Encontra-se em Petry⁴⁵ (1990, p. 32) uma síntese que se considera pertinente sobre o período de 1930 e o Curso Normal. A pesquisadora afirma que “a escola normal, sofrendo as influências das ideias do liberal-pragmatismo, passa a educar o professor primário dando ênfase no aspecto técnico, em detrimento do político”. Com essa breve síntese, é possível compreender-se sob qual base se assentou a gênese do professor primário desse período.

Nos anos 1940, Capanema, à frente do Ministério da Educação e Cultura (MEC), empreende reformas que alteram toda a estrutura educacional através de oito Decretos-lei, dentre eles: a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), a Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943), a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946). Vieira, ao analisar os textos das leis orgânicas do ensino afirma:

[...] a despeito das mudanças políticas que suscitam trocas de presidentes e ministros, há um fio condutor entre as mesmas que ultrapassa a gestão de Gustavo Capanema e tem continuidade depois de sua saída da pasta da educação. Com este arcabouço legal, o sistema educacional brasileiro não

⁴⁵ Maria Loreni de Brito Petry em seu estudo de Mestrado dedicou-se a formação do professor, especificamente na escola normal.

só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares. Suas diretrizes oferecem um arcabouço legal ao campo educacional extenso e detalhado como antes não existia. Tais regras, ainda que em boa parte circunscritas a apenas uma parte das escolas existentes, já que a oferta crescia à revelia dos dispositivos legais, vão orientar a educação nacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961 [...] (2008, p. 107).

É desse período a discussão sobre a coeducação dos sexos, devido à Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942. Montagner explica esse momento ao registrar ser:

Uma vitória dos católicos, pois o Estado, respaldado pelo discurso da Igreja, de que a “mulher é um elemento fundamental na conservação da família”, empenhou-se em organizar a educação de meninas e moças aprovando um ensino distinto para as jovens. Na área do ensino público, a prática co-educativa nas escolas oficiais, preferencialmente em ciclo secundário, levou muitos pais de família a optarem por colégios em que a frequência não fosse unificada, numa tentativa de guardar a integridade de suas filhas e filhos. O governo tendo o conhecimento desses fatos dedicou o princípio do ensino distinto para as mulheres, através de classes exclusivamente femininas (1999, p. 81).

Em âmbito estadual, tem-se o Decreto nº 775, de 1943, que destina as escolas normais especificamente ao gênero feminino, em concordância com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, de acordo com Montagner (1999, p. 83). Com isso, pouco a pouco se constrói um corpo de representações e sentidos para o Curso Normal e a docência nos primeiros anos da atual Educação Básica.

A partir do Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, institui-se, pela primeira vez, uma legislação específica voltada ao Curso Normal, o decreto⁴⁶ definia como finalidade do Ensino Normal (ramo de ensino do segundo grau) prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Um ponto interessante dessa legislação é a previsão expressa em quatro artigos (do 18 ao 21, no Capítulo III – “Dos alunos e da admissão aos cursos”), que regulamentava: as classes poderiam ser mistas ou especiais para cada sexo; era condição de admissão não ter defeito físico ou distúrbio funcional que contraindicasse o exercício da função docente; bom comportamento social e, ainda,

⁴⁶ Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

não eram admitidos, candidatos maiores que vinte e cinco anos. Tal exigência explica por que, em sua pesquisa, Montagner (1999, p. 84) encontra, nos editais de inscrição ao exame de admissão do Olavo Bilac, a exigência da apresentação de atestado de bom comportamento social e boa conduta moral. A pesquisadora, a esse respeito, reflete: “com isso transparece que, mais que um sistema organizado, se desejava uma unificação, uma padronização, que garantisse a homogeneização daquelas que se responsabilizariam pelo ensino na escola primária” (MONTAGNER, 1999, p. 85). Esse também é o entendimento de Petry (1990, p. 40): “o ensino normal acabou por se transformar na escola da população feminina de classe média. Era um sistema de discriminação social, porque mulheres de classes populares não tinham acesso ao curso”.

Desse modo, vai se constituindo, a partir de um perfil, a classe que será responsável pela alfabetização no Estado Brasileiro até recentemente. Essa Constituição é tão marcante que facilita a própria inserção do Instituto de Educação Olavo Bilac no cenário educacional regional. A esse respeito Montagner tece as seguintes considerações:

No final de 30 e início da década de 40, a escola sob a direção de Alda Saldanha (1936 – 1944), se firma no cenário educacional, como espaço importante não só no que concerne a formação de professoras, mas também em suas demais dependências. A integração com outros estabelecimentos públicos, no estilo do Bilac, se tornam referências através das excursões pedagógicas a Alegrete, Cachoeira do Sul, Caçapava do Sul (1999, p. 85).

A diretora Alda Saldanha, referida na citação, era muito conhecida por seu lema “Para adiante e sempre além”. Foi com Alda que algumas professoras do Olavo Bilac foram ao Rio de Janeiro na década de 1940.

Refletindo sobre o período de 1930 e 1940, Vieira (2008, p. 92) afirma “se na década de vinte florescera a autonomia dos Estados, com o surgimento de várias iniciativas de reforma, os anos trinta e quarenta são marcados por movimentos no sentido inverso, representado por reformas desencadeadas pelo poder central”. A respeito da Escola Normal, inserida neste contexto e completando 100 anos, Silva e Schaffrath⁴⁷, afirmam:

⁴⁷ Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_normal_no_brasil.htm>. Acesso em: 20 nov. 2014.

O movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país.

No final de 1945, com o fim do Estado Novo, assume Eurico Gaspar Dutra, promulgando, no dia 18 de setembro de 1946, a quinta Constituição. Sobre o campo educacional desse momento histórico, Oliveira tece algumas observações ao afirmar que:

O debate em 1946 privilegiou o debate público-privado, e mais especificamente, o da relação Estado – Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional. Isto se deu em detrimento de uma reflexão mais abrangente que localizasse claramente os nossos principais problemas educacionais e formulasse diretrizes para a resolução, postergando-se, tal definição para o momento seguinte quando da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, que seriam aprovados mais de quinze anos de promulgada a Constituição. Mesmo tendo tomado como período de estudo, um momento em que as disputas ideológicas entre pioneiros e católicos estão como que “congeladas” ou em um “intermezzo” entre as lutas do período de 1932-34 e a “Campanha pela escola pública” do final dos anos 1950, pudemos observar que esta polarização não pode ser desprezada nem subdimensionada, sob pena de se perder de vista uma das nossas mais significativas polarizações em termos de história educacional (2005, p. 187).

Os primeiros anos de redemocratização são agitados e revelam elementos de contradição, expressos pela convivência de tendências conservadoras e liberais, fato que se justifica, no entendimento de Vieira (2008, p. 109), pela sintonia existente entre o momento político e as ideias pedagógicas. Contudo, no que refere às Escolas Normais, há uma acentuada expansão a partir de 1949, quando existiam 540 escolas normais espalhadas no país (PETRY, 1990, p. 36).

É na Constituição de 1946 que, pela primeira vez, aparece o termo “ensino oficial”, diferenciando, assim, o ensino ministrado pelos poderes públicos daquele livre à iniciativa popular. Além disso, ela atribuiu à União a competência de definir as diretrizes e bases da educação nacional, fazendo com que o Ministério da Educação constituísse comissão para elaborar o projeto da LDB. Esse projeto chega ao Congresso em 1948 e tramita por 13 anos, sendo promulgada a lei em 1961, ano em que era presidente da República João Goulart (VIEIRA, 2008, p. 111-113).

Em Santa Maria, na década de 1950, o Instituto de Educação Olavo Bilac (IEOB) continua ocupando posição de centralidade, como descreve Montagner:

O IEOB já era então um espaço importante enquanto formador de professoras, é que a primeira faculdade destinada a formação de docentes somente foi criada em Santa Maria na segunda metade da década de 60, Faculdade de Pedagogia. Fica claro que frequentar o Instituto era o auge, o ponto máximo na carreira profissional daquelas que optaram em se dedicar ao ensino primário e não tinham condições de procurar cursos superiores em outros centros maiores. É inegável a importância, lugar de destaque, que o IEOB ocupava na sociedade regional, espécie de cartão de visitas ou postal da cidade, o que se manifesta nos convites para comparecer ou ser anfitrião de solenidades significativas aos interesses do poder público. E, com suas “moças”, de “boas famílias”, bem uniformizadas conforme os padrões exigidos na época, a escola fazia-se presente em todos os eventos, onde as alunas eram elogiadas em sua “missão” de amor aos pequeninos e de saber portar-se como “espelhos”, exemplos a serem seguidos pelas demais mulheres. A fala de uma ex-aluna é significativa nesse tocante e sintetiza o que sentiam em relação a escola: “Nós andávamos de cabeça erguida, era um orgulho ser normalista do Bilac, todos nos respeitavam”. Esse orgulho bilaciano é significativo em todas as narrativas das ex-alunas (1999, p. 87).

Em 1961, é aprovada, no dia 20 de dezembro, a Lei nº 4.024. Pela primeira vez na história brasileira, são fixadas as diretrizes e bases da educação nacional. Pode-se afirmar que é nesse momento que o Estado Brasileiro busca dar atenção ordenada à educação nacional com vistas à construção de um sistema nacional comum. Nas palavras de Saviani:

Quando se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando à sua sistematização e não apenas à sua institucionalização. Antes de haver leis de educação, havia instituições educativas. Isso não implica, entretanto, a vinculação necessária da sistematização à legislação, ou seja: não é necessário que haja lei específica da educação para que haja educação sistematizada; esta poderá existir mesmo que não exista aquela. O que fica claro é a vinculação necessária da lei específica de educação à sistematização. Tal lei visará consolidar o sistema ou reformá-lo (caso exista), ou então, instituí-lo, ou pelo menos, determinar condições para que ele seja criado (caso não exista). [...] Com efeito, se por diretrizes e bases se entendem fins e meios, ao serem definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas estimular uma práxis intencional particular, mas conduzir uma práxis intencional comum no domínio da educação. E esta práxis comum, como já se mostrou, é que levará à construção do sistema (2012, p. 87).

Além das previsões fáticas trazida pela lei e objeto de reflexão de Saviani, concretizam-se intencionalidades através das determinações legais da primeira LDB. A esse respeito, Petry escreve:

No que se refere a recursos humanos para a educação, priorizava os conhecimentos técnicos em detrimento dos conhecimentos teóricos. É o tecnicismo que se impregnava na formação do professor e o exercício do magistério passa a ser subordinado à divisão técnica e social do trabalho. Nesse contexto, aos professores destina-se as tarefas instrumentais. Inexiste o discurso e as práticas sociais críticas. O professor torna-se um executor de ordens dentro da burocracia escolar, desaparecendo o seu

trabalho intelectual de importância fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem torna-se mero executor de uma política educacional traçada em gabinete. Portanto, a política educacional expressa a reordenação das formas de controle social, estruturados em função das modificações do modelo econômico (1990, p. 45).

Reflexos da busca desses conhecimentos técnicos referidos por Petry são relatados na dissertação de Montagner sobre o IEOB, mostrando que, no contexto estudado, ele também existiu fortemente:

No período de democratização do país (1945 – 1964), os professores (as) e alunas do Curso Normal realizaram viagens, com o objetivo de aprofundar-se com novos métodos, para Campinas, São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Porto Alegre, sempre buscando inovar. Dessa maneira, a escola se colocava com um centro educacional que ambicionava se aproximar das novas diretrizes psicopedagógicas, organizando-se com novos métodos e recursos. A procura pela escola aumenta, as polemicas sobre o número de vagas também, modalidades diferentes de seleção é premente a necessidade de novas escolas, pois o IEOB não consegue suprir toda a demanda (1999, p. 85).

O texto da primeira LDB era conciliatório, favorável aos interesses privados e pouco avançando em relação às expectativas que despertara nas discussões que o antecederam. A derrota dos interesses ligados à escola pública é explícita no título relativo aos recursos para a educação. Assim, a primeira lei geral da educação brasileira, além de nascer ultrapassada em relação aos fatos, teve duração efêmera em razão das mudanças políticas inauguradas pelo regime militar, iniciado em 31 de março de 1964.

Em Santa Maria, em 1962, a Escola Normal é transformada em Instituto de Educação Olavo Bilac e, segundo Montagner (1999, p. 89), com a Ditadura Militar, “a vigilância vasculha toda a educação, na escola o cuidado para a não infiltração de ideias “subversivas” é redobrado, há que se proteger também, principalmente, as futuras professoras”.

Com o país vivendo novamente sob o regime ditatorial, em 24 de janeiro de 1967, é outorgada a sexta Constituição. No que se refere ao campo educacional, as previsões dessa Constituição não romperam significativamente com as anteriores, à exceção da vinculação de aplicação de recursos financeiros em percentuais definidos na Constituição de 1946 (10% União, 25% para Estados e Municípios), que é suprimida na Constituição de 1967 (VIEIRA, 2008, p. 119-121).

Com relação à porcentagem da população matriculada no Ensino Primário, indicador que situa sobre o modo como foi conduzida a questão da universalização

da Educação no Brasil, era de 7,4% da população brasileira nos anos 1940, subiu para 8,4% na década de 1950 e para 10,6% da população na década de 1960. Até esse período, a oferta pública obrigatória era de quatro anos, segundo o estudo de Campos & Haddad (2006, p. 97).

Diante de grande parte da população sem direito à Educação e com a ascensão dos militares ao poder, Vieira (2008, p. 122) afirma que são adotadas várias iniciativas no sentido de promover o ajuste da política e da organização educacional às determinações econômicas. Em razão disso, em 1968, no dia 28 de novembro, é promulgada a Lei nº 5.540, que é chamada de Reforma Universitária. Para Vieira, essa reforma:

Deveu-se ao imperativo de modernizar o Ensino Superior brasileiro, responder às demandas das camadas médias por expansão de vagas neste nível de ensino e criar instrumentos de controle e de disciplina sobre a comunidade estudantil, possíveis opositores ao regime (2008, p. 122).

No dia 11 de agosto de 1971, é promulgada a Lei nº 5.692, chamada de Reforma do Ensino Primário e Médio, alterando-o para ensino de 1º e 2º graus. Embora a Lei 5.692 não revogue a 4.024, altera-a significativamente. Acerca do relatório do Grupo de Trabalho, que elaborou o anteprojeto que se transformou na Lei 5.692/71, Petry declara:

Trazia que o problema de recursos humanos constitui-se em um dos maiores obstáculos a enfrentar, juntamente com o programa de atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus. Tinha-se, então, como tarefa essencial e prioritária a formação de professores para atender à população escolarizável; a habilitação do pessoal despreparado em exercício, cerca de 43% no antigo ensino primário e 64% no médio; a instituição de incentivos que atraísse para o exercício do magistério pessoal titulado que não o exercia, a criação de condições de exercício da profissão que propiciassem assim a melhoria dos padrões da educação (1990, p. 48).

No entendimento de Petry (1990, p. 48), a Lei 5.692/71 estabeleceu divisões entre o trabalho dos professores das séries iniciais do 1º grau e os especialistas do setor educacional. E, no entendimento de Vieira (2008, p. 124), “a reforma de 1º e 2º graus, por sua vez, orienta-se para a contenção dessa demanda através da formação de quadros técnicos de nível médio, por meio da profissionalização”. As alterações trazidas pela lei, ao transformar o Curso Normal em uma das habilitações de 2º grau, retirou da formação suas especificidades e tornou-o propedêutico, fazendo-o receber “todo o impacto negativo sofrido pela política de profissionalização do 2º grau. Assim, seus currículos caíram no esquema do

imediatismo, com a inevitável carga de superficialidade e compartimentação do saber” para Salgado (1982).

Nessa perspectiva, a Escola Normal adentra os anos 1980. Sobre esse período, é em Petry (1990) que se busca subsídios para afirmar que a Escola Normal seguia sendo objeto de discussão e mudanças. A autora relata:

A Coordenadoria do Ensino Regular, em 1982, realizava encontros com representantes dos principais órgãos dos Sistemas Educacionais Brasileiros, a fim de proceder à análise da Escola Normal e de seu reflexo no desempenho do professor de 1º grau e da Pré-Escola. Verificara-se que a “Escola Normal” constituía-se num problema de âmbito nacional, e como resultado da análise, recomendava-se: modificações curriculares e reestruturação da “Escola Normal” através de ações inovadoras e participativas (1990, p. 51).

No Rio Grande do Sul, havia a intenção de revitalizar a habilitação de magistério de 1ª à 4ª série do 1º grau com ações do Plano Estadual de Educação 1982 – 1985. Para Petry, a ideia era:

Ampliar as funções das escolas que ofereciam a habilitação magistério, propondo sua participação em grupos de apoio e estudos; o que objetiva reforçar a utilização das escolas com Habilitação Magistério como realimentadoras dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau, através da realização de cursos de extensão, de especialização e de educação permanente (1990, p. 53).

Em 1984, vê-se no país um intenso movimento democrático por eleições diretas. Assim, em 8 de maio de 1985, o Congresso Nacional aprovou a emenda constitucional que acabava com alguns vestígios da ditadura e abria caminho para que, em 15 de novembro de 1986, fosse eleita a Constituinte, sendo empossada em 1º de fevereiro de 1987. A Comissão Constituinte funcionou até 5 de outubro de 1988, quando foi promulgada a Constituição de 1988, sétima e atual Constituição.

Nesse intervalo de tempo, o Curso Normal é discutido em âmbito nacional no MEC, Petry registra:

O Ministério da Educação frente à gravidade da situação encomendou em 1986, ao Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), um projeto que servisse de diretriz para os Cursos de Magistério de todo o país. Algumas constatações foram feitas pelo Centro, apesar de ter sido extinto após um ano sem ter concluído o trabalho, entre elas a de que o Magistério, enquanto opção de ensino de 2º grau, continua entre as habilitações fracas em conteúdo específico e ao mesmo tempo abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais, tornando-se em tudo incompetente. A Habilitação Magistério não forma nem para o que seria necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular, porque

o curso desdobra-se em grades curriculares sofisticados quanto à nomenclatura e vazia quanto ao conteúdo pedagógico. Os conteúdos curriculares tal como vem sendo necessárias para o trato das questões relativas ao ensino das primeiras séries do 1º grau (1990, p. 57).

Em 1990, existem, no país, 4.221 escolas com o Curso Normal, atendendo a um total de 616 mil alunos (PETRY, 1990, p. 56). Essa é a situação em que o Curso Normal adentra no cenário educacional da chamada Constituição Cidadã, sendo assim chamada por ter firmado, já no seu artigo 1º, como fundamento da República Federativa do Brasil, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, fazendo-os centrais no ordenamento jurídico brasileiro, que passa a ser revisto para adequar-se à nova Carta Magna.

No entendimento de Piovesan (2012, p. 81), a Constituição de 1988 alargou significativamente o campo dos direitos e garantias fundamentais, colocando-os entre as Constituições mais avançadas do mundo no que diz respeito à matéria. Sarlet (2002, p. 62) afirma que a dignidade humana se constitui em:

Qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

A dignidade humana representa, também, para Barroso (2003, p. 38), a superação da intolerância, da discriminação, da exclusão social, da violência, da incapacidade de aceitar o diferente, tem relação com a liberdade e valores do espírito e com as condições materiais de subsistência da pessoa.

Por isso, o direito à Educação, na Constituição Federal da República Brasileira, de 1988, está prevista no Capítulo II, artigos 6º e 7º como um direito social, o que requer, para efetivá-lo, uma intervenção direta do Estado.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

(...)

IV - Salário-mínimo mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com

moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;

Ainda, na Constituição Federal, no artigo 205, tem-se a garantia da Educação como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 206 prevê também o direito ao acesso e permanência na escola, sendo assegurado a todos, sem distinção, havendo liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, num ambiente com pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. É garantida, ainda, pelo mesmo artigo, a existência de um padrão de qualidade para a Educação nacional. Por isto, Vieira, afirma:

O capítulo da educação na Constituição de 1988 é o mais extenso de todas as cartas magnas brasileiras, e abre caminho para uma nova lei de Diretrizes e Bases. O debate sobre a LDB entre os educadores começa antes mesmo da promulgação do texto de 1988, e prossegue nos anos subsequentes. Assim como ocorreu com a primeira LDB, também a segunda teve seu percurso assinalado por polêmicas políticas, ideológicas, marchas e contra-marchas entre a Câmara e o Senado (2008, p. 136-137).

Este caminho foi trilhado com muitas lutas por parte dos trabalhadores em Educação, que viam, no Direito à Educação, um ponto fundamental para transformar a realidade social do país. Freitas (2002, p. 39) alega que, nos anos 1980, houve uma ruptura com o pensamento tecnicista que predominava no âmbito da formação de professores, sendo destacada a necessidade dos professores dominarem e compreenderem a realidade do seu tempo, com consciência crítica que os permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Pensa-se que o movimento para que se garantisse Educação a todos os brasileiros tenha relação com os profissionais que assumiram organicamente esta crítica.

Lembra-se dos dados trazidos por Campos & Haddad (2006, p. 97), que apontam que, na década de 1970, o ensino obrigatório tornou-se de oito anos e o percentual da população brasileira matriculada no Ensino Fundamental era de 17,1%, na década de 1980, foi de 18,9%, em 1991, de 19,9% da população brasileira.

Das marchas e contramarchas resultou que, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo

como função regular as previsões constitucionais a respeito da Educação. Se a Constituição Federal de 1988 foi a Constituição que mais previsões trouxe a respeito de Educação, a LDB de 1996, passou a tratar questões até então não abordadas pelas legislações anteriores⁴⁸, tais como: Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; inclusão da Pré-Escola e do Ensino Médio como etapas da Educação Básica; Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino; acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, sendo garantido aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Outra mudança significativa decorrente da alteração do “status” educacional na Constituição e, conseqüentemente na LDB, é a previsão que a Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo. Essa previsão possibilita que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe e o Ministério Público possam exigir do Estado o cumprimento do direito à Educação através de ações judiciais. As alterações no ordenamento jurídico brasileiro, nas políticas educacionais de universalização da Educação decorrentes do entendimento da Educação como Direito, afetam o trabalho pedagógico dos professores, especialmente daqueles que se dedicam à educação de professores no Curso Normal. Pois, sendo o Ensino Médio parte da Educação Básica, todos os preceitos e diretrizes dela passam a ser dele, ou seja, o Curso Normal é o único espaço da Educação Brasileira que precisa ser aquilo que pretende ensinar. Além disso, sendo o Curso uma mediação política da luta pelo conhecimento escolarizado como direito de todos os seres humanos, todas estas mudanças no campo formal com vistas à universalização, além de alterarem o perfil dos estudantes e dos professores, instalam uma tensão, pois o Curso tem seu “modelo de educação”⁴⁹

⁴⁸ Registra-se que algumas destas previsões foram introduzidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009.

⁴⁹ A respeito de modelo de educação Tomasevski (2006, p. 75) afirma “o modelo de educação foi construído com base nas características daqueles que primeiro foram autodeclarados portadores do direito à educação, favorecendo o homem sobre a mulher, o colonizador sobre o colonizado”.

confrontado com uma nova realidade, seja pelas mudanças materiais ocorridas na escola ao longo do tempo, seja pela mudança do perfil de estudantes e professores.

Desse modo, decorridas tão significativas modificações, busca-se relacionar as Políticas de Universalização da Educação Básica e o Curso Normal de modo mais particular, para que se compreenda o Trabalho Pedagógico nesta relação.

2.2 As políticas públicas de universalização da Educação Básica, o Curso Normal e o trabalho pedagógico: implicações e aproximações

Por se entender que o Curso Normal é uma produção das Políticas Públicas Educacionais, é que se torna necessário expor o encadeamento destes dois fatores que concorrem para a produção do trabalho pedagógico. Com isso, busca-se, além da continuidade das ideias apresentadas anteriormente, aprofundar a discussão e avançar na exposição dos resultados do estudo. Entende-se que a ação estatal e social ocorre através de suas instituições, é por meio delas, que se realizam ações que são políticas, pois expressam valores de determinado tempo histórico. Por isso, de acordo com Janete M. de Lins Azevedo, em sua obra “A Educação como política pública” tem-se que:

As políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas por valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (1997, p. 5-6).

Ou seja, as políticas públicas, além de se relacionarem com as representações e valores, também são resultantes das operações de poder existentes na realidade, estão, portanto, imbricadas no todo das relações sociais capitalistas. É indispensável destacar que, na tradição marxista, a política resulta de um conjunto de fatores que pode ter caráter econômico, social, ideológico e cultural, porém, como lembra Ellen Meiksins Wood (2006, p. 423), em seu artigo “Capitalismo e democracia”, a capacidade de exploração do capitalista depende, indiretamente, de seu poder político ou militar. Embora o capitalista necessite do sustento do

Estado, seu poder de extração de mais-valia é econômico, portanto, o horizonte econômico em estudos de políticas públicas empreendidos pelo Estado não pode ser perdido de vista.

Adiante, encadeia-se, de modo geral, a relação entre as Políticas Públicas, o Curso Normal e Trabalho Pedagógico para, no segundo momento, aproximar-se da realidade estudada.

2.2.1 Implicações apreendidas entre políticas públicas de universalização, Curso Normal e trabalho pedagógico

Neste momento do estudo, busca-se, pela legislação, conhecer quais os traços e significados da relação estudada, de modo a compreender o que está subjacente a ela e relacionado ao Trabalho Pedagógico do Curso Normal.

O processo de garantia e execução de direitos, especialmente o da educação escolarizada, não acontece sem conflito, tampouco transcorre sem estar encadeado com as contradições que o movimentam. Retoma-se, de modo sucinto, o processo de positivação destes direitos a partir de Ingo Sarlet (2012) com vistas à compreensão desse processo numa totalidade que demonstra a luta histórica empreendida para os garantir e efetivá-los. Segundo o autor, os direitos fundamentais da primeira dimensão foram positivados⁵⁰ no século XVIII. Essa dimensão dá ênfase às chamadas liberdades clássicas, tais como a liberdade religiosa, a liberdade política, a expressão coletiva, a propriedade, a segurança. São os chamados direitos civis e políticos e são entendidos como os direitos do indivíduo perante o Estado, ou seja, eles criam no Estado a obrigação de não interferir sobre a esfera íntima de cada indivíduo. Dessa dimensão dos direitos fundamentais, temos, como um dos marcos, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França, no final da Revolução Francesa. Já os direitos fundamentais da segunda dimensão foram positivados no século XIX e têm como marco histórico a Revolução Russa e a sua incorporação às constituições nacionais, como ocorreu com a Constituição alemã de Weimar de 1919. É nessa dimensão que se garante o direito

⁵⁰ Aqui entendido como o Direito posto pelo Estado, através das previsões legais.

ao trabalho e a salários dignos, direito à saúde, à alimentação, à organização sindical, o direito de greve, o direito à previdência social, acesso à cultura e à moradia e, onde se inclui também, o Direito à Educação. Esses direitos exigem uma prestação ativa do Estado com relação à sociedade e passaram a ser incluídos nas Constituições juntamente com os direitos individuais.

Os chamados direitos fundamentais de terceira dimensão foram positivados no século XX, são ligados aos valores de fraternidade ou solidariedade, visam a proteger não somente a pessoa individual ou socialmente, mas, a proteger, também, os direitos da humanidade, inclusive o das futuras gerações. São a garantia da proteção ao desenvolvimento e à autodeterminação dos povos, ao meio ambiente, à propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e ao direito de comunicação, são chamados transindividuais, destinados à proteção do gênero humano, agora e no futuro.

Sarlet (2012, p. 50-51) escreve sobre a existência de uma tendência de reconhecer-se a quarta dimensão de direitos fundamentais, que seriam relativos à democracia, ao pluralismo e à democratização da comunicação. O autor ainda destaca que Paulo Bonavides posiciona-se pela existência da quinta dimensão dos direitos fundamentais, sendo o Direito à Paz, seu elemento central, pois ele legitima o estabelecimento da ordem, liberdade e bem comum na convivência dos povos.

Percebe-se que a proteção e realização de determinados valores sociais não ocorre sem lutas e mobilizações. O mesmo aconteceu com o Direito à Educação em nosso país, foi através de intensas mobilizações dos educadores politicamente ativos, que se chegou a garantir, através de marcos legais, a educação como direito a todos os brasileiros. No entanto, a existência de previsões legais, não garante por si a Educação como direito universal. Ela se efetiva, na realidade, pela ação concreta dos sujeitos, ou seja, realiza-se pelo trabalho pedagógico desenvolvido na Escola. Busca-se, atualmente, a execução de ações condizentes com os anseios que movimentaram a luta política para a universalização, busca-se a produção de conhecimento com vistas à transformação da sociedade.

Pode-se afirmar que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a alteração dos marcos normativos ulteriores a ela (LDB, DCN, PNE, etc.), a universalização do direito à educação foi garantida de um modo inédito na história educacional brasileira. Até esse momento, as garantias não estavam positivadas na dimensão e profundidade que passaram a estar. Desde 1988, tem-se uma Seção

exclusiva para tratar do tema Educação, a Seção I. Nela, há 10 artigos, que são a base sobre a qual as políticas públicas se assentam. É devido à existência dessa previsão legal que União, Estados, Distrito Federal e Municípios têm a obrigação de dar efetividade ao Direito à Educação através das políticas públicas.

Visando a dar conhecimento e visibilidade à abrangência dessas mudanças, apresenta-se a taxa de analfabetismo⁵¹ no Brasil, de 1996 até 2011 (gráfico 15). Observa-se que a porcentagem de pessoas analfabetas diminuiu em todas as faixas de idade, ou seja, uma população relativamente⁵² maior está matriculada na Escola hoje. Com isso, constata-se que o acesso à Escola avançou quantitativamente e que, hoje, a realidade escolar brasileira é constituída de sujeitos que, anteriormente, não acessavam a Escola. Por essa razão, os (as) professores (as) entrevistados (as) referem-se à mudança do perfil dos estudantes.

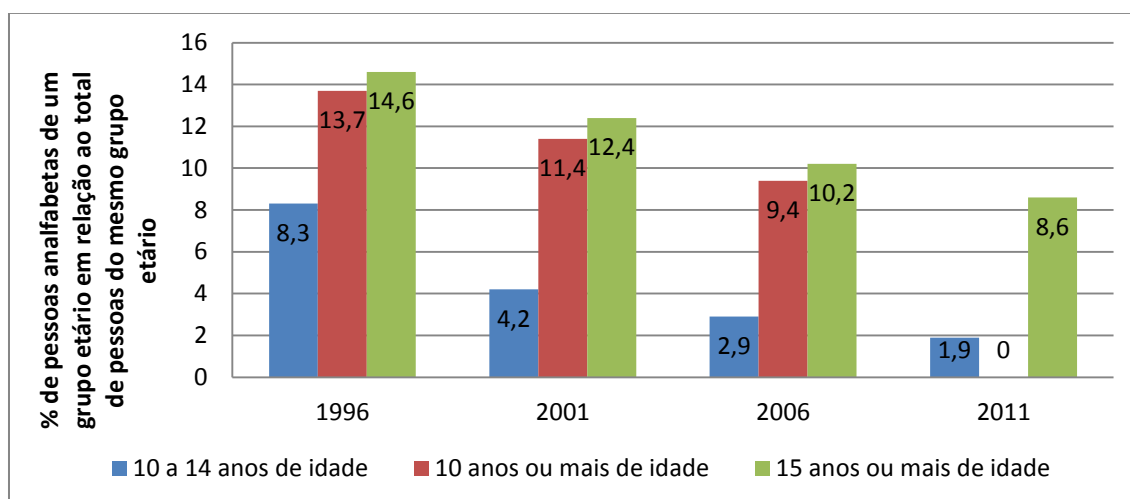


Gráfico 15 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade

Fonte: Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

Retomando as previsões legais, destacam-se 5 artigos da Constituição Federal que têm direta relação com o tema do estudo. O artigo 205, em que a

⁵¹ Taxa de analfabetismo - Percentagem de pessoas analfabetas de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. Analfabeta - Pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o nome é, também, considerada analfabeta.

⁵² Refere-se relativamente porque a natureza do dado apresentado é relativa, não é absoluta.

educação como direito de todos é dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 206, que cita os princípios sobre os quais o ensino será ministrado, tais como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; a arte e o saber; e a garantia de padrão de qualidade. O artigo 208 (alterado pela EC nº 59/2009), que se refere ao dever do Estado com a Educação, através da garantia de: Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino; Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; e oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do estudante. No artigo 211 (alterado pela EC nº 59/2009), tem-se a previsão de que União, Estados, Distrito Federal e Municípios definirão formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório. E, por fim, o artigo 214 (alterado pela EC nº 59/2009), que aborda o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja direção será: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Dessa forma, a crescente garantia de escolarização no país torna a escola e o trabalho pedagógico campo de disputa política, pois como expõe Manacorda (2006), o direito à Educação, analisado sob a perspectiva do materialismo histórico, incorpora e avança sobre as ideias burguesas para a Educação.

O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, já mencionadas: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e conseqüente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana na formação total de todos os homens (2006 p. 296).

Por isso, entende-se que a perspectiva radical seja efetivação das previsões legais, pois o fato de haver a proteção e garantia legal, não significa que a Educação como direito de todos os brasileiros realize-se plenamente na escola no sentido

defendido neste estudo. Acredita-se numa Educação cujo cerne seja o Trabalho Pedagógico vinculado estreitamente ao processo de trabalho explicitado por Marx em seu exame, em “O Capital”.

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto, e, em terceiro, seus meios (2013 p. 256).

Portanto, a Educação aqui defendida é capaz de superar a ideologia, a mercadorização e a alienação trazidas pelo modo de produção capitalista, pois ela não separa o processo de trabalho do processo de produção do conhecimento, tampouco distancia os que executam dos que controlam esse processo. É uma educação na perspectiva de preparação total de todos os seres humanos.

São estes os supostos que orientam a análise das Políticas constantes nos documentos de abrangência nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDB); a Resolução CNE/CEB nº 2 de 1999, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (DCN CN); a Lei nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001); a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN Pedagogia); a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; o art. 208, o art. 211, o art. 212 e o art. 214 da Constituição Federal (EC nº 59/2009); e a Lei nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014).

A decisão por esses documentos, como expressão das políticas de universalização, deveu-se ao modo como estão distribuídas as competências (art. 22, inciso XXIV da Constituição Federal) na organização do Estado Brasileiro. Ela baseia-se no princípio da predominância do interesse, sendo de competência da

União legislar sobre as matérias de interesse nacional (diretrizes e bases da educação nacional é um exemplo), tendo em vista uma pretensa unidade nacional da matéria. Refere-se pretensa, porque, como apontam os dados e estudos, não é uniforme em todo o país, pois as condições materiais para a efetivação das previsões serão de competência comum (competência que cabe a mais de um agente ou órgão - União, Estados, Distrito Federal e Municípios), nos termos do art. 23, inciso V da Constituição Federal. Discorre-se sobre a distribuição das competências para demonstrar que o Estado articula, define, financia e controla o funcionamento de toda a Educação Formal, seja ela pública ou privada, através de ações que são as políticas públicas educacionais postas em prática através do regime de colaboração⁵³.

Percebem-se as modificações advindas das políticas ao analisarem-se os dados do gráfico 16, que apresenta a taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade. Observa-se que, à exceção da Região Norte Urbana, todas as regiões brasileiras tiveram um decréscimo na quantidade relativa de pessoas analfabetas com 10 ou mais anos de idade desde 1998. Esses dados são aqui apresentados para que fique perceptível que as Políticas de Universalização da Educação Básica estão sendo implementadas na Educação Escolar Brasileira, de modo que é possível, através dos estudos, buscar suas relações com o Trabalho Pedagógico.

⁵³ O regime de colaboração é um princípio relacional constituinte do complexo federativo, que deve garantir o direito dos cidadãos à educação e os interesses da sociedade nessa matéria (LUCÉ; FARENZENA, 2007, p. 10).

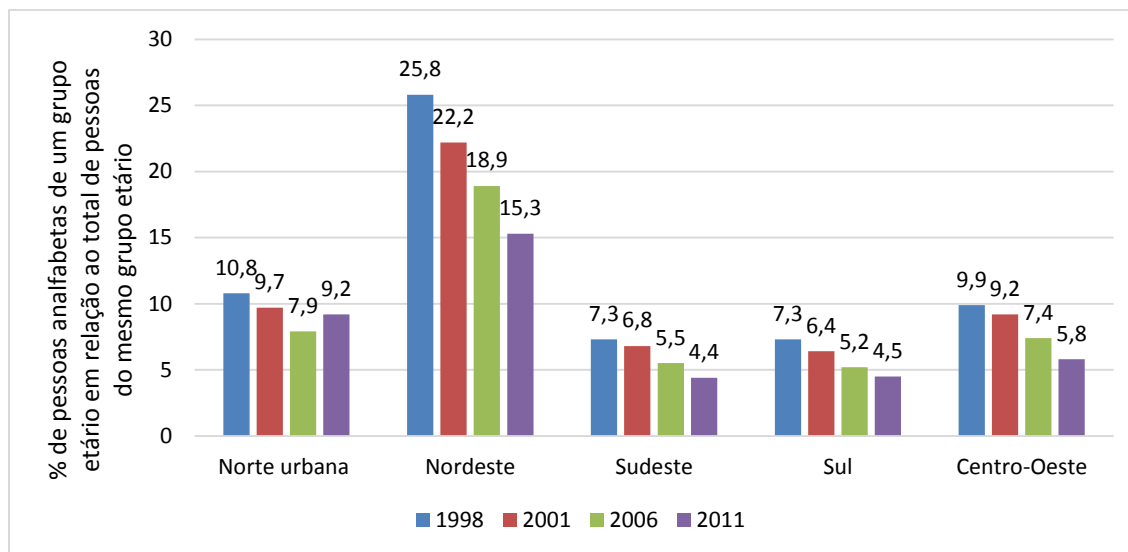


Gráfico 16 – Taxa de analfabetismo, por região

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011⁵⁴.

No gráfico 17, apresenta-se a Projeção da população⁵⁵ de Crianças de 0 a 6 anos de idade, a partir de 1996. Observa-se que, desde 2006, há um decréscimo, em valores absolutos, do número de crianças de 0 a 6 anos de idade. Segundo o IBGE, a utilidade do Sistema de Projeções de População é de oferecer parâmetros recentes e prospectivos dos grupos populacionais, para a formulação de políticas públicas de curto, médio e longo prazos. Certamente, é a partir desses dados que são formuladas as Políticas Públicas Educacionais e, mais especificamente, as Políticas de Universalização. Esta também é a razão de se conhecer estes dados, para que se compreenda as Políticas. Assim, constata-se que, se mantidas as ações atuais, no decurso de alguns anos, a questão do analfabetismo e da garantia de Escola estará assegurada. Sendo assim, pensa-se que os futuros estudos das políticas de universalização deverão ter como enfoque o trabalho pedagógico, não havendo mais necessidade de se questionar o acesso (se entendido como ingresso).

⁵⁴ Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD330&t=taxa-analfabetismo-pessoas-10-anos-mais#P1>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

⁵⁵ Definição de Projeção de população - Conjunto de resultados provenientes de cálculos relativos à evolução futura de uma população, partindo-se, usualmente, de certos supostos com respeito ao curso que seguirá a fecundidade, a mortalidade e as migrações. Geralmente, são cálculos formais que mostram os efeitos dos supostos adotados. Projeção da População do Brasil por sexo e idade: 1980-2050 - Revisão 2008. Fonte: IBGE.

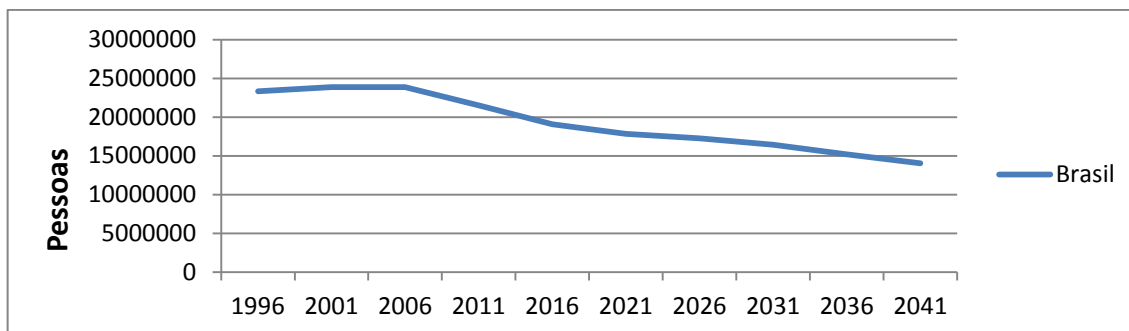


Gráfico 17 – Projeção da população de crianças de 0 a 6 anos de idade, a partir de 1996

Fonte: IBGE, Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050 - Revisão 2008⁵⁶.

Avançando na análise das políticas, a tabela 2 exibe um comparativo da organização da Educação Nacional a partir das leis que a regulamentam. Apresenta-se essa relação para que se observe a evolução do Ensino Obrigatório no Brasil: na Lei nº 4.024/61, era de 4 anos; na Lei nº 5.692/71, passou a ser de 7 anos (dos 7 aos 14); e, mais recentemente, devidos às alterações na Constituição Federal e na própria Lei nº 9.393/96, é de 13 anos (dos 4 aos 17). Ela orienta o leitor para a compreensão das significativas mudanças educacionais, a partir dos marcos legais mais gerais, que levaram a Escola e os professores a se depararem com questões que, anteriormente, nem sequer chegavam à Escola, tais como a Educação Indígena, Quilombola, a Educação do Campo, as Altas Habilidades e a Superdotação, citando apenas alguns genéricos exemplos.

⁵⁶ Disponível em: < <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CAJ550&t=criancas-0-6-anos-idade-projecao>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

Tabela 2 – Comparativo da organização da educação nacional a partir das leis que a regulamentam

Lei nº 4.024/61		Lei nº 5.692/71 ⁵⁷	Lei nº 9.393/96	Modalidades: Ed. e Jovens e Adultos; Ed. Profissional; Ed. do Campo; Ed. Especial.	
Ensino Superior <ul style="list-style-type: none"> • Duração variável conforme o curso; • Profissões de nível superior. 		Ensino Superior <ul style="list-style-type: none"> • Duração variável conforme o curso; • Profissões de nível superior. 	Ensino Superior, educação de nível superior. <ul style="list-style-type: none"> • Duração variável conforme o curso; • Profissões de nível superior. 		
Ensino Médio	Ciclo Colegial	Ramos: <ul style="list-style-type: none"> • Secundário; • Comercial; • Industrial; • Agrícola; • Normal; • Outros. 	Ensino de 2º grau: <ul style="list-style-type: none"> • Duração de 3 a 4 anos anuais, conforme a habilitação profissional; 		Ensino Médio, educação de nível médio: <ul style="list-style-type: none"> • Curso Normal.
	Ciclo Ginásial	Ramos: <ul style="list-style-type: none"> • Secundário; • Comercial; • Industrial; • Agrícola; • Normal; • Outros. 	Ensino de 1º Grau, obrigatório dos 7 aos 14 anos: <ul style="list-style-type: none"> • Nas 1ª séries educação geral; • Nas últimas séries educação geral + formação especial (sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho). 		Ensino Fundamental, educação de nível fundamental.
Ensino Primário obrigatório, 4 anos.			Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos (EC nº 59/2009).		
Educação Pré-primária: <ul style="list-style-type: none"> • Jardins de Infâncias; • Escolas Maternais. 		Educação Pré-escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Jardins de Infâncias; • Escolas Maternais; • Instituições equivalentes. 	Educação Infantil <ul style="list-style-type: none"> • Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade; • Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. 		

Fonte: Elaboração a partir da Lei 4.024/61, da Lei 5.692/71 e da Lei 9.394/96.

Analisa-se a LDB a partir dos objetivos da Educação Básica Brasileira, por ser ela a “baliza” do Trabalho Pedagógico no Curso Normal. Tem-se que a Educação Básica deve garantir a formação para o exercício da cidadania e os meios para a

⁵⁷ A organização educacional brasileira tem duas LDBs (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 9.394/96), a Lei nº 5.942/71 é aqui apresentada de forma destacada porque alterou significativamente a Lei nº 4.024/61.

progressão em estudos posteriores. Das alterações trazidas pela Lei nº 12.796⁵⁸, de 2013, destaca-se a garantia da Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade e a definição de regras comuns. São elas: carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída em 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; atendimento mínimo de 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; e expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança e avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. Constata-se, pela previsão legal, além da intenção de profissionalizar o atendimento, o aumento do controle e do acompanhamento das crianças nesta idade. Outras questões relacionadas à Universalização na LDB são o atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do estudante; a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos; e a vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. Observa-se que a lei deu uma especial atenção para a Educação Infantil, para os que não os concluíram a educação escolar na idade própria, para o ensino noturno regular e para a educação escolar regular para jovens e adultos, ou seja, o que se quer é uma escola sem aligeiramentos ou atropelos para os adultos e garantia de escola para as crianças.

Todavia, como se sabe, a Escola e as Políticas Públicas Educacionais são campo de disputa na luta de classes⁵⁹, por isso é necessário que se compreenda o caráter ideológico e, por vezes, subordinado à condição de mercadoria de suas

⁵⁸ A referida lei alterou os artigos 3º, 4º, 5º, 6º, 26, 29, 31, 58, 60, 62, 67 e 87 da LDB.

⁵⁹ Entende-se Classe como a mediação que particulariza seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e reprodução social (ANTUNES, 1999, p. 119).

previsões. Entende-se que a cidadania objetivada não pode ser a cidadania produtiva, na qual impere apenas racionalidade científica instrumental e esteja ausente a compreensão da constituição social do ser humano. Tampouco aceita-se a cidadania cujo conteúdo histórico tenha as características apresentadas por Silva Júnior:

[U]m acentuado individualismo, uma exacerbada competitividade, uma busca de adaptação às muitas divisões sociais que emergiram nesse momento histórico, uma busca de adaptação ao estratificado e precarizado mercado de trabalho, uma adaptação aos trabalhos mais indignos que resultaram do processo anterior e, [...] diante de tal adaptação, da degradação do trabalho e do enfraquecimento de instituições e organizações políticas de mediação entre o Estado e a sociedade civil, da incapacidade de reivindicação do cidadão e do trabalhador (2002, p. 227-228).

Por isso, objetivou-se compreender o Trabalho Pedagógico em relação às Políticas, porque esta relação oculta uma realidade de dominação ideológica e mercadológica que envolve os direitos sociais, diretamente ligados a existência humana e constituição humana.

Dando continuidade à análise das Políticas, buscou-se o entendimento de Educação Básica no PNE 2001. Tinha-se, para esse nível de ensino, no documento, a necessidade de ampliação do atendimento significando “maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias”. Com isso, nota-se que a Universalização da Educação Básica no PNE 2001 era entendida como indissociável entre “acesso, permanência e qualidade da educação escolar”, no entanto, ao longo dele, há uma preponderância de termos que associam diretamente universalização a acesso, sem que, seguida a expressão, fossem encaminhadas ações para garantir a permanência e a qualidade. Ele também apresentava o turno integral⁶⁰ e as classes de aceleração como ações inovadoras para “solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência”, no entanto, não há referência a mudanças na estrutura da escola, a relação com os professores, ou ações na realidade do estudante etc. Observa-se, no documento, uma acentuada ligação entre a universalização, atendimento e o acesso “Universalizar o atendimento de toda a clientela do Ensino Fundamental”. Quando trata do Ensino Médio, o documento assegura que as medidas são pedagógicas e administrativas, não há menção às questões estruturais

⁶⁰ Há, no documento, uma relação direta e expressa da Educação Infantil e escola em tempo integral prioritariamente para famílias de baixa renda.

ou econômicas. O documento apresenta a necessidade de gestão da infraestrutura, mas não aborda sua mudança, sua melhoria, ou adequação à nova realidade.

Em 2001, o Ensino Médio não era obrigatório, tal qual é hoje. No PNE, este nível de ensino era tido como “um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional”. O documento apontava para “uma mudança nunca antes observada na composição social, econômica, cultural e etária do alunado do Ensino Médio” decorrente dos incrementos anuais com os concluintes do Ensino Fundamental. O encaminhamento dado ao trabalho pedagógico, nesse espaço, pelo documento foi “a criação de incentivos e a retirada de todo obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar e, aos 17 ou 18 anos de idade, estejam concluindo a Educação Básica com uma sólida formação geral”. Como se constata, não há uma preocupação efetiva com a qualidade da formação no Ensino Médio no documento (embora ela seja anunciada), mas sim uma preocupação com “a retirada de todo obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar”. Por passagens como essa é que se compreende alguns dos entendimentos de Universalização da Educação Básica dos (as) professores (as), apresentados no item 2.2 Aproximações da realidade estudada, na ilustração 13.

A respeito da Educação Infantil, o PNE 2001 propôs que a ampliação da oferta seria para atender, em cinco anos, 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos). Ou seja, em 2006, esta meta deveria ter sido alcançada, sendo que, até 2011, alcançar-se-ia a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. A Figura 1 apresenta que os resultados projetados para a Educação Infantil em 2001 não foram alcançados, a meta passou a compor o PNE 2014.

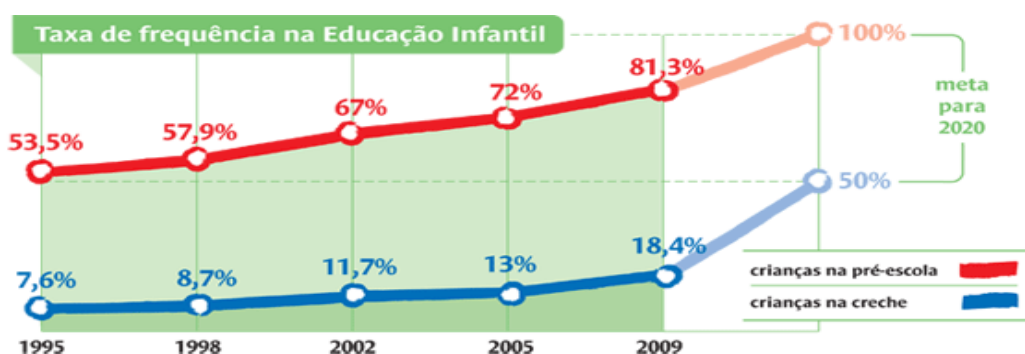


Gráfico 18 – Taxa de frequência na educação infantil

Fonte: Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/universalizar-pre-escola-ampliar-creche-618067.shtml>>. Acesso em: 07 de jun. 2015.

Outra questão que o PNE de 2001 propôs foi o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, para que, em cinco anos (ou seja, em 2006), todos os professores tenham habilitação específica de nível médio; em dez anos (2011), 70% tenham formação específica de nível superior; e, a partir da vigência do plano, “somente admitir novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade Normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior”. Fazendo um breve fecho do que foi apresentado, torna-se impossível discordar da afirmação da Manacorda (2006), a burguesia é incapaz de realizar programas de universalidade e estatalidade, porque, como se constata, ela não assume radicalmente essas posições.

O PNE 2014 resultou do processo de debates que começou com a Confederação Nacional de Educação (CONAE) 2010 e estipula as metas nacionais, que dizem respeito às etapas obrigatórias e que são de responsabilidade conjunta da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Do documento, destaca-se que ainda há preocupação com o analfabetismo, com o atendimento escolar e com o Ensino Médio. A pré-escola universalizada ainda não é uma realidade, bem como a creche. O Ensino Médio ainda não é acessado pela maior parte da população, pois se intenciona ter 85% de taxa de matrícula nele. Observa-se, também, que não há garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as crianças já inseridas nos sistemas, pois ele é posto como meta a ser universalizada, assim como a melhoria na taxa de alfabetização da população e nos índices de analfabetismo funcional, visto que, por constarem no documento, não são uma realidade consolidada. Com relação a aspectos pedagógicos, observa-se uma preocupação voltada ao desenvolvimento de “currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas” no item 7.27, apenas. A tônica para a Educação Básica, aqui, é outra, pois se fala mais abertamente no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que “constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino”. Ele trará os subsídios para a elaboração de “indicadores de rendimento escolar” e “indicadores de avaliação institucional”. Esta

previsão do plano tem estreita ligação com a meta 7, que pretende “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. Percebe-se uma evidente preocupação com a qualidade educacional vinculada ao IDEB e aos procedimentos de avaliação. O documento consolida o ENEM, como o parâmetro da educação nacional e, se, por um lado, há um discurso de que há autonomia na gestão, na escola, por outro, há um engessamento da escola nacional pela adoção de um parâmetro *standart*, sob o qual, todos os sistemas se submeterão. Pensa-se que, talvez, os efeitos do PNE 2014 ainda não estejam sendo sentidos no Curso Normal do IEEOB, porém, como se constata ao longo do estudo, pela penetração perversa das Políticas, acredita-se que ele produzirá implicações no Trabalho Pedagógico dos professores.

Como pode-se constatar, o fato de existir a proteção e a garantia legal, não significa que a Educação (na acepção defendida pelo estudo) como direito de todos os brasileiros, realiza-se ou realizar-se-á plenamente na escola, por isso aproxima-se da realidade estudada para compreender como os (as) professores (as) percebem os estudantes e que compreensão têm de Universalização da Educação Básica, com o objetivo de carregar de significado as categorias do estudo.

2.2.2 Aproximações da realidade estudada

Compreendidas genericamente as previsões das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica, passa-se a analisar como os (as) professores (as) caracterizam o Curso Normal e os estudantes, segundo aspectos sociais, cognitivos, culturais e as concepções sobre a Educação Básica dos estudantes. Pois entende-se que a realidade organiza o pensamento e é nela que a totalidade histórica e processual, movida pela práxis humana, é compreendida, por isso também, realizou-se este movimento de aproximação junto aos professores. Desse modo, nas entrevistas, o questionamento feito foi: como os (as) professores (as) caracterizavam e avaliavam o Curso Normal? Nos discursos, os sujeitos constroem um contexto para, a partir dele, apresentar a caracterização, ou seja, criam ambiências retóricas que giram em torno de três pontos: a historicidade do Curso

Normal, o trabalho pedagógico e as políticas públicas educacionais. Assim, o Curso Normal é tido, discursivamente, como o lugar em que esta relação acontece. No entanto, convém destacar que essa relação não foi explicitada diretamente nos discursos, fato que nos faz pensar que, para os sujeitos, ela não está nítida e que essa seja uma das razões para que o sentido crítico do trabalho pedagógico dos professores no Curso Normal tenha sido pouco percebido no estudo. A partir da questão, emergiram outros aspectos relacionados ao Curso, tais como: o preconceito com o curso, o valor social da profissão, o fim do Curso, a diminuição da procura e sua identidade de Educação Profissional.

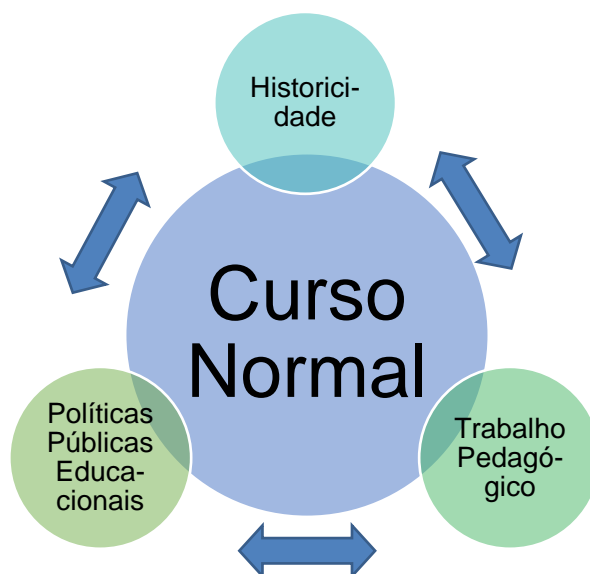


Ilustração 11 – Desenho esquemático da compreensão categorial do Curso Normal

A constituição histórica do Curso é apreendida pelos sujeitos através do contraste de como o Curso era antes e como ele é hoje.

[...] Eu avalio como um curso de formação, que faz a formação a que se propõe. Só que hoje trabalha com uma realidade bem diferenciada da que foi da minha época. Por isso, é **um curso que hoje tem pouca procura em função da desvalorização social da profissão. Não acho que seja em função do Curso Normal em si, mas em função da profissão de professor** [...] (SUJEITO 2, grifo nosso).

De acordo com Tanuri (2000, p. 85), a desvalorização social da profissão e as consequências para a qualidade do ensino em todos os níveis estão relacionadas às

falhas das políticas de formação, à ausência de ações governamentais pertinentes à carreira e à remuneração do professor. A autora também temia o desmonte do sistema público de formação de professores e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores, como transcrito abaixo.

Por outro lado, tendo em vista as conquistas positivas⁶¹ dos CEFAMs⁶², a longa tradição das escolas normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teme o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal (2000, p. 85-86).

A título de conhecimento e ilustração, o artigo “Estatísticas dos professores no Brasil”⁶³, publicado em 2002, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, apontava que o setor privado concentrava 68% das matrículas do curso de Pedagogia (p. 92). De acordo com o “Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico”, publicado em 2014, atualmente, cerca de 48% dos profissionais que atuam no magistério da Educação Básica, que estão matriculados na Educação Superior, cursam Pedagogia (INEP, 2014, p. 36), sendo que 74%⁶⁴ dessas matrículas são na rede privada e aproximadamente 58%⁶⁵ desses cursos são realizados na modalidade a distância (INEP, 2014, p. 38).

Transcorridos 15 anos da análise de Tanuri (2000, p. 85), o que se constata, a partir dos dados apresentados acima, é o acréscimo das matrículas nos cursos superiores de Pedagogia da rede privada (6%) e o desmonte do Curso Normal. Os dados do Censo Escolar 2002 apontavam 194.090 alunos matriculados. Atualmente, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica, tabela 1.30, o Curso tem 101.201 alunos, um decréscimo de 48% em 12 anos. Com isso, percebe-se que era fundado o temor da pesquisadora (2000, p. 85-86) a respeito do enfraquecimento do compromisso do Estado com a formação de professores.

⁶¹ A autora faz referência à necessidade de contextualizar o ensino, à articulação do conteúdo das diversas disciplinas, à efetividade da prática de ensino, à presença de um coordenador pedagógico em cada unidade, ao pagamento de horas-atividade e horas de trabalho pedagógico aos docentes, à disponibilidade de maiores recursos materiais e didáticos.

⁶² Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação, o IEEOB foi polo do CEFAM em Santa Maria.

⁶³ rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/474/487.

⁶⁴ Porcentagem calculada pela pesquisadora com os dados da tabela 27.

⁶⁵ Porcentagem calculada pela pesquisadora, com os dados da tabela 27.

As mudanças apresentadas pelas estatísticas e pelos estudiosos também são percebidas pelos sujeitos entrevistados a partir da constituição histórica. É pela historicidade do Curso que é possível perceber as diferenças e as mudanças⁶⁶ dos estudantes, dos professores e do próprio curso.

[...] **o perfil das meninas durante esse tempo em que eu trabalhei, mudou. Antigamente** elas sonhavam mais com o magistério, sonhavam em ser professora, e **hoje** em dia não. Tanto que às vezes tem 40 em uma sala e acaba com 10, 12 se formando. Parece que elas vão se assustando com o curso pelo número de disciplinas. É um curso extremamente puxado, pelo número de disciplinas, pelo número de matérias, [...] (SUJEITO 17, grifo nosso).

[...] E eu avalio isso **pelo tipo de clientela que nós tínhamos**, que eram pessoas que vinham para o Curso Normal porque tinham aptidão. Não eram obrigadas por pai, mãe ou por não ter opção, que é o **que eu sinto agora** no Curso Normal. A nossa clientela baixou bastante e são pessoas que não têm outra opção na vida. É esta a impressão que eu tenho, que eles vêm fazer o Curso Normal a passeio, não têm interesse. Claro que tem as exceções, mas são raríssimas, são raríssimas [...] **agora o Curso está deficiente, e eu sinto isso. Não só a deficiência nos alunos**, porque eles estão vindo praticamente analfabetos, das professoras terem que ensinar a ler. São **profissionais que estão começando no curso também que não têm a mesma dedicação, a mesma busca que tinham os profissionais. Por isso**, acho que o Curso Normal infelizmente, está com os dias contados. [...] (SUJEITO 18, grifo nosso).

Também são percebidas pelos sujeitos: a mudança nas demandas dos estudantes com os quais os (as) normalistas trabalharão.

[...] **muitas vezes, tu estás até contando com aquela pessoa, como se ela fosse um futuro profissional e, na realidade, ocorre muito desvio no caminho.** Uma das coisas é essa, que assusta, porque quando chega no final é aquele temor de fazer um estágio, enfrentar uma sala de aula, e **contando ainda que a dificuldade é maior, porque a demanda de alunos hoje em dia é bem mais complicada, em relação às coisas pessoais deles** [...] (SUJEITO 8, grifo nosso).

Oliveira, discorrendo a respeito da construção política da profissão docente no Brasil, aponta que, diante das variadas funções assumidas pela escola pública, o(a) professor(a) sente-se despreparado(a), porque, muitas vezes, “os trabalhadores docentes são obrigados a desempenharem funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um

⁶⁶ A respeito das alterações na sociedade brasileira Pochmann (2004) afirma que se acentuou o empobrecimento e esvaziamento da classe média e ampliou-se a polarização de lados opostos da pirâmide social com a elevação da concentração de renda e de capital e o aumento significativo dos inseridos precariamente na base da pirâmide devido a política monetarista e fiscal.

sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, [...]” (2010, p. 24). Pelo argumento da pesquisadora, esse tipo de mudança relaciona-se às políticas públicas educacionais e passa a constituir um novo trabalhador docente.

Essas modificações alteram o pedagógico no Curso Normal, como é destacado nos seguintes fragmentos: o primeiro voltado mais especificamente à questão curricular, e o segundo ao tempo e o espaço do pedagógico.

[...] Algumas disciplinas que agora estão condensadas em outras e que acabam não sendo tão bem trabalhadas quanto se fossem separadas. [...] **Eu acho que, de certa maneira, piorou, em relação ao ensino, porque o que era antes separado, ficava mais visível para o aluno. Ficava muito mais fácil para eles compreenderem e trabalharem, dentro da sala de aula, com mais segurança. Entretanto, como uniu muito, eles não conseguem ter a mesma compreensão e, a segurança deles, na sala de aula acaba não sendo a mesma também [...]** (SUJEITO 13, grifo nosso).

A mudança do pedagógico é percebida tanto no currículo, quanto no tempo e espaço a ele dedicado.

[...] Na minha visão, **mudou gritantemente o curso**, em todas **estas questões pedagógicas em que nós tínhamos espaço**. Porque muda governo, muda tudo na educação também. Então, tu tens que cumprir isso, aquilo. **Antigamente, as didáticas elas se reuniam, conversavam, faziam trocas, faziam projetos em conjunto. Isso não existe mais, não se tem mais este espaço, se perdeu muito na educação [...]** (SUJEITO 18, grifo nosso).

Muitas dessas mudanças foram trazidas pelas políticas públicas educacionais, porém, nem sempre são associadas a elas pelos professores, pois, como afirmam Frigotto e Ciavatta, “os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão” (2003, p. 115). Por vivenciarem as reformas educacionais, na “periferia do sistema”, porque não estão no centro decisório, os professores não identificam o que exatamente fez com que a dinâmica do seu trabalho mudasse.

A relação Curso Normal e Trabalho Pedagógico também aparece nos discursos dos professores, quando, ao caracterizarem o Curso Normal, falam do resultado do trabalho ali desenvolvido, como nos trechos apresentados a seguir. O primeiro trecho compreende o Curso Normal com as limitações impostas pelas condições de trabalho e o trabalho pedagógico ali desenvolvido. Contudo, é destacada a existência de um diferencial no Curso.

[...] eu creio que **ele tem várias deficiências, precisa melhorar bastante, mas dentro daquilo que o Estado nos propõe.** É um curso que **tem um diferencial.** Tanto é que a gente nota que as nossas alunas que saem daqui, quando elas vão para um curso de licenciatura já saem com uma base muito grande. **Tudo que elas veem lá, elas veem muito mais aqui.** Não vou dizer que na universidade não deem tudo, mas isso a gente sabe que a academia ultimamente serve mais para orientação. **Aqui não. Elas têm professor, convivem.** A gente recebe vários cursos, alunos de cursos de licenciatura que retornam para cá para fazer o pós médio, para terem as cadeiras e **para terem a figura do professor na frente deles [...]** (SUJEITO 1, grifo nosso).

Já os fragmentos a seguir apresentam outros aspectos do Curso Normal e do Trabalho Pedagógico nele desenvolvido, destacando a formação humana, a qualidade das relações construídas e a transformação dos sujeitos como características do Curso.

[...] a maior característica do Curso Normal é justamente **a formação humana. Só quem trabalha aqui para perceber isso.** Nós temos a formação técnica do aluno, técnica e profissional. É como se fosse despertando isso nas meninas, e elas passam a estar no curso e a nos ver, e, com isso, **constroem relações muito diferentes de um politécnico, por exemplo [...]** **eu acho que as pessoas se transformam aqui dentro,** vem de um ambiente muito desconectado desta questão e passam a fazer de tudo para estar aqui dentro. **Isso transforma a vida delas lá, a forma de atuar em casa,** [...] então, eu acho que essas transformações são pessoais também, e nós temos que defendê-las e fazemos isso com mais ênfase [...] **eu acho que aprofundamos a prática.** Essa é grande crítica que se faz ao curso “ah, porque não prepara!” Com certeza, ele não prepara totalmente, quando nenhum prepara! Nós vamos nos preparando ao longo da vida, vamos nos aperfeiçoando [...] **tu dás sentido para a prática, teorizando com as meninas, explicando para que elas passem também a praticar isso, e elas praticam aqui com os alunos, praticam em casa com os filhos [...]** (SUJEITO 3, grifo nosso).

[...] O Curso Normal faz isso tu entendeste? Ele faz o aluno, **tu observas o crescimento do aluno. Ele chega aqui uma pessoa e ele sai do curso diferente!** Independente de que nível ele esteja. Nós já tivemos uma aluna surda-muda; nós já tivemos uma aluna que foi alfabetizada com 13 anos, ela era de origem indígena. **Então, naquele nível que ela chegou aqui em relação ao que ela saiu, o crescimento é muito grande e é isso que nós valorizamos, o quanto a gente faz a pessoa crescer [...]** (SUJEITO 6, grifo nosso).

[...] **mas este pessoal que fica, que se forma, é uma mudança gritante no comportamento delas. A forma que elas chegam e a forma que elas saem, é gratificante para gente porque tu vês que o aluno cresceu durante o curso [...]** (SUJEITO 17, grifo nosso).

Esses discursos apontam para algumas compreensões relacionadas ao trabalho pedagógico, tais como o produto do trabalho pedagógico e o projeto de trabalho pedagógico, apresentado no capítulo 3, item 3.2.

Apresenta-se o fragmento do discurso da professora de Libras, que é surda, ao responder à questão sobre a caracterização do Curso por se tratar de uma situação entendida como representativa das relações que se estabelecem na escola a partir das Políticas de Universalização da Educação Básica.

[...] no início ela⁶⁷ sofreu porque não tinha intérprete. Ela ficava escrevendo para as pessoas poderem entendê-la. Geralmente tinha as reuniões e ela ficava sempre esperando, porque, como estava entre ouvintes, ela não entendia nada, ela não podia participar das reuniões, e os ouvintes ficavam falando e ela só observando. Nessas horas ela se unia com um professor. Esse professor escrevia e ela começava a entender. **Mas ainda era muito difícil para ela.** Depois começou a treinar, agora já está melhor [...] (SUJEITO 19, grifo nosso).

Constata-se que é garantido que o estudante aprenda Libras. Com isso, busca-se um professor que domine a língua. No entanto, este professor não consegue interagir com os demais colegas seja pela falta de intérprete, seja pela falta de tempo e espaço para que os professores ouvintes, também aprendam Libras. Como os professores das Didáticas, que não compreendem Libras, poderão produzir conhecimento com os estudantes, pensando também nos surdos, se não são provocados a isso? Essa falta de interação fortalece a tese de que o pedagógico perde articulação quando as condições materiais da escola não são mudadas para dar efetividade às políticas. Como discutiram Costa e Oliveira, no artigo “Trabalho docente no Ensino Médio no Brasil” (2011, p. 730-731), é necessário que se pense em que medida as orientações das reformas educacionais das últimas décadas articulam a ampliação do acesso educacional e a situação dos docentes. O que se observa é um contexto marcado por condições precárias de trabalho que podem trazer efeitos sobre a atratividade da carreira e a formação de futuros professores.

É fundada e pertinente a preocupação dos autores para a pesquisa realizada, pois alguns dos sujeitos entrevistados creditam a diminuição da procura pelo Curso Normal à modificação da legislação educacional, ao aumento do acesso a outras formações e desvalorização do magistério. A modificação da legislação é destacada no fragmento abaixo.

[...] se eu for comparar o ano em que eu fiz estágio e agora, destacaria primeiro a defasagem de alunos, porque no ano em que eu fiz estágio, o 1º ano tinha em torno de 80 alunos, e, nos 1º anos, eram 4 turmas.

⁶⁷ A entrevista com o sujeito 19 foi realizada com o auxílio da prof.^a Patricia Fantinel, Educadora Especial do IEEOB, como intérprete de Libras, por esta razão a transcrição do discurso não é em 1ª pessoa.

[...] em 2006, há 10 anos, já foi na época que começou a questão da lei que iria mudar, que em 10 anos não valeria mais o Curso Normal. **Então, de lá para cá já começou a questão de defasagem**, porque **ninguém teve mais interesse, acabou despertando o desinteresse pela formação, pelo curso**. Isso daí foi para mim o mais gritante. Quando eu entrei aqui, no ano passado, eu esperava 3, 4 turmas. A minha mãe fez o Magistério, quando eu era criança e também era um número grande de turmas de alunos. A defasagem foi tanta que **eu cheguei a me assustar, pois quando eu entrei em algumas salas eu via 10 alunos, 12 alunos, e no 1º ano, que era uma única turma tinha 20 alunos no máximo [...]** (SUJEITO 13, grifo nosso).

A modificação na legislação é um ponto tão controverso que, como já foi abordado anteriormente, alterou a data da realização da prova do Concurso Público para a Prefeitura Municipal de Santa Maria⁶⁸. Para alguns, o impedimento do Edital tinha como base um erro ou um preconceito.

[...] Eu acho que **quem não conhece o curso tem um grande preconceito**. Até agora nesta polêmica de cancelar o edital do concurso da prefeitura **a gente viu muitos argumentos assim “ah, que aceitar o Ensino Médio como formação, o Curso Normal como formação para trabalhar nos anos iniciais é precarizar o ensino”**. Eu não concordo com estas posições. Eu acho que o curso dá uma boa base didática para eles saírem daqui prontos para trabalhar como professores, como regentes de turma [...] (SUJEITO 7, grifo nosso).

[...]elas [as estudantes] estão mais preocupadas em poder fazer um concurso. Agora que saiu toda esta polêmica da prefeitura [...] elas dizem: “bah professora, a gente não vai poder fazer! ” **Tanto que o concurso não se realizou, porque o Edital tinha saído errado [...]** (SUJEITO 17, grifo nosso).

Apenas um sujeito, falando a respeito do Curso Normal, a partir do Concurso Público, expressou uma percepção mais clara a respeito do desmonte dos Cursos Normais e das visíveis lacunas e descompassos na legislação, aqui também tida e compreendida como política pública.

[...] **eu acho que o curso sofreu muito devido à LDB, que deixou meio que em aberto. Um exemplo é o próprio concurso do município**. Havia certas leis, entre aspas aí, que não eram ainda bem leis porque a LDB não assimilou essas emendas. Por exemplo, de que a partir de um determinado momento só poderia entrar no sistema educacional, tanto do município quanto do Estado, professores que tivessem a formação em Ensino Superior. Com **isso aí houve um desmonte. A maioria dos cursos normais em escolas particulares fecharam**. E a gente vê que acabou não se concretizando isso. Eu mesmo quando trabalhei na universidade federal trabalhei num curso especial do Centro de Educação, em que nós trabalhamos com 200 professores do município, dos municípios em torno de Santa Maria. Era **aquela pressão, porque os professores que não**

⁶⁸ O concurso foi um ponto recorrente nos discursos dos professores, pois deveria ter sido realizado em março de 2015, período que foram realizadas as entrevistas.

tinham curso superior tinham que vir fazer uma licenciatura porque senão iam perder o emprego, o que não se concretizou depois. Então, quer dizer que **essa desarmonia da realidade com as leis, abalou bastante até mesmo a clientela.** Às vezes, a gente **tem acadêmicos que questionam até quando vai poder se inserir no sistema só com o nível médio [...]** (SUJEITO 9, grifo nosso).

Observa-se que há consciência das condições e dos limites do trabalho pedagógico, mas eles não estão associados diretamente à política. Essa compreensão não é dita ou trazida de modo expreso pelos sujeitos, o que se percebe é que há uma abordagem da mudança das políticas, mas de modo indireto.

S⁶⁹: Eu acho que, para quem vem para o Curso Normal, é uma opção deles, **que eles querem ser professores,** mas **têm uma dificuldade muito grande, uma formação muito precária!**

P⁷⁰: Precária? Já vem da Educação Básica?

S: Vem, vem muito precária.

P: Isso já era assim?

S: **Não, não. Isso aí mudou assim radicalmente da metade dos 2000 para cá. Foi uma mudança radical, não sei por que.** Porque a gente tinha seleção antes... (RETICENTE)

P: Até quando houve seleção?

S: Ah, até 2000, 2001, 2002, não tenho certeza, mas por aí. **Foi de uma hora para outra que sumiu todo mundo.** Nós tínhamos quase 1000 inscritos para 120 vagas! O que aconteceu? Quem é que explica isso? Questão como há 10 anos atrás, **que fizeram com a profissão?** (SUJEITO 14, grifo nosso).

As necessidades econômicas e sociais do país mudaram tanto a política educacional para a Educação Básica quanto a política de formação de professores, seara em que, indiretamente, o Curso Normal encontra-se. Para Silva Junior (2002, p. 218-219), a internacionalização do capital produtivo decorrente da universalização do capitalismo impôs um novo metabolismo social, cuja lógica é a penetração do capital em quase todas as esferas, especialmente, as que eram anteriormente de natureza pública. Com isso, inicia-se o movimento de reforma do Estado, que faz novas reformas, incluindo aí as educacionais, para iniciar e consolidar as mudanças sociais nesse novo estágio do capitalismo. Pensa-se que a falta de clareza sobre a questão política por parte dos professores é um fator impeditivo à realização de um trabalho pedagógico crítico e capaz de fazer frente a algumas destas mudanças, com vistas a superá-las.

Passa-se a buscar o entendimento que os professores têm dos estudantes, entende-se que, conhecendo os estudantes e o espaço discursivo que ocupam para

⁶⁹ Sujeito.

⁷⁰ Pesquisadora.

os (as) professores (as), aproxima-se de uma apropriação da realidade estudada. Ao analisarem-se as respostas, percebe-se que, ao discorrerem sobre os estudantes, os entrevistados também enunciam as políticas e o trabalho pedagógico realizado no Curso Normal.



Ilustração 12 – Desenho esquemático a respeito dos estudantes do Curso Normal

Segundo os entrevistados, são estudantes que residem na região periférica da cidade, têm “baixa renda”, “baixo poder aquisitivo”, “são da classe baixa”. Esse aspecto é destacado pelos professores, porque é sabido que o Curso Normal do IEEOB fora um local frequentado por sujeitos em posição social diametralmente oposta⁷¹ à atual.

S⁷²: A maioria deles tem **baixo poder aquisitivo e com nível intelectual muito baixo**, e o que a gente insiste com eles é que não pode ser assim. Hoje em dia, uma criança de 1 a 5 anos tem o computador em casa, tem Internet, tem acesso a tudo, senão vão ficar para trás.

⁷¹ Segundo Montagner (1999, p. 89) as alunas eram das camadas médias da sociedade, filhas de comerciantes, de profissionais liberais, de fazendeiros, de descendentes de imigrantes, de militares graduados, de políticos e de funcionários públicos.

⁷² Sujeito.

P⁷³: Não era assim há 20 anos atrás?

S: Não, **o perfil era bem diferente, bem diferente.** [...] (SUJEITO 14, grifo nosso)

É, o nosso aluno hoje, que não foi sempre assim, basicamente é de baixa renda da região periférica da cidade. Eu me debruço sobre as matrículas e fiz esta análise. **Nós não temos, hoje, dentro do curso, nenhuma aluna que more na região central da cidade, todas, 100%, moram na região periférica e fora da cidade** (SUJEITO 3, grifo nosso).

Os sujeitos afirmam, ainda, que os estudantes tiveram um ensino na Educação Básica (utilizada por muitos como sinônimo de Ensino Fundamental) “fraco” e que “lhes falta bagagem cultural”.

[...] **vem muita gente fraca**, porque eles pensam “**eu não vou fazer o Ensino Médio porque o Curso Normal é mais fácil**”. **Aí chegam no Curso Normal levam aquela bomba.** Encontram aquele monte de disciplina, todas as didáticas, todas as histórias e a filosofia. Na parte das humanas é tudo misturado, porque eles têm filosofia, sociologia, história, depois tem filosofia, sociologia e história da educação então tudo eles têm dobrado. Eles têm a parte da formação do Ensino Médio e a parte da formação do curso [...] (SUJEITO 1, grifo nosso).

[...] **cultural** eu percebo assim, **elas sabem pouquíssima coisa de tudo. Ou elas vêm da periferia ou elas vêm do interior.** Então, **por isso, eu acho que aqui tem um crescimento em relação a isso** [...] (SUJEITO 17, grifo nosso).

[...] **tenho enfrentado dificuldades para adaptar material** textos da nossa área da Educação para que um jovem, um adolescente compreenda que não tem toda aquela bagagem de mundo, de leitura que, muitas vezes, os adultos já trazem, uma história de vida. A história de vida deles é muito recente. Até fiz um trabalho com o 1º ano para que eles escrevessem um pouco sobre o percurso escolar até chegar ao Curso Normal. Daí eu comecei a ler e comecei a pensar: “meu Deus, eles são crianças, sabe! ” Eles saíram ontem do Ensino Fundamental, **então eles não têm esta bagagem cultural e de vida para compreender textos muito complexos.** Então esta demanda de adaptar estes textos, tornar a linguagem mais simples, **é muito cansativa, e é uma coisa que eu vou ter que acabar fazendo assim, por um bom tempo até eles conseguirem se adaptar a leitura e ta.** (SUJEITO 12, grifo nosso).

Observa-se, aqui, um reflexo do entendimento de Universalização expresso no PNE 2001, o de retirada de obstáculos para não conter o fluxo da população escolar, sem se preocupar, de fato, com a qualidade da Educação ofertada pelo sistema público. Segundo os professores, os estudantes, inicialmente, pensam que

⁷³Pesquisadora.

o Curso Normal é mais fácil que o Ensino Médio politécnico⁷⁴, essa percepção mostra o lugar social ocupado pelo professor na sociedade capitalista.

[...] outros **vêm achando o curso fácil**, e dizem: “**vou lá porque não quero fazer química, matemática**” [...] (SUJEITO 17, grifo nosso).

[...] o que acaba acontecendo é exatamente esta tensão, este choque de realidade. **Eles esperam que o Curso Normal seja uma coisa e acaba sendo outra**, porque **eles têm o dobro de tarefas para fazer do que eles teriam no Ensino Médio**, porque eles vão ter que trabalhar com a parte pedagógica. Eles têm que saber como eu ensino determinada coisa e produzir algo que me ajude a ensinar. Este produto é bem complicado, principalmente, quando por exemplo, eu não domino linguagem, eu não sei como me colocar em determinados contextos, o que eu uso, o que eu digo, porque eu digo [...] (SUJEITO 5, grifo nosso).

Os professores também afirmaram que os estudantes não estão no Curso Normal por vontade própria, para a realização de um desejo ou projeto de vida ou sociedade. Segundo os professores, é, na maioria das vezes, uma imposição familiar, devido à necessidade imperativa de terem um trabalho o mais rápido possível, ou para se afastar do trabalho precarizado que têm (na entrevista, tido como sem efetivação e garantias).

[...] tem que ter muito cuidado. **Muitos vêm empurrados**, porque **a mãe acha que é legal**, que vai ser bom para formação e tal. Vêm meio obrigados, **mas depois acabam se apaixonando ou então desistem**. São esses que ficam [...] (SUJEITO 15, grifo nosso).

[...] no 1º ano, principalmente, eu gosto muito de perguntar para eles, por que eles estão ali. Daí o que eu percebo, **é que a mãe mandou, o pai mandou, não é uma vontade própria de alguns**. Explicam: “eu gosto do curso; eu gosto do trabalho com as crianças; eu gosto deste trabalho”. **Praticamente, metade da turma quando entra, é porque a mãe mandou, o pai mandou, o pai quis, a mãe quis, ou acharam que o Curso Normal fosse mais facilitado e poderiam estar dentro do Curso Normal e daí sairiam com uma profissionalização**, mas com facilidades maiores. Porém, o Curso Normal geralmente é mais exigente que o médio, o politécnico [...] (SUJEITO 13, grifo nosso).

[...] essas meninas normalmente estão buscando a Educação Infantil, porque na realidade aqui de Santa Maria a gente vê, **por exemplo nas creches, trabalham basicamente com estas meninas e todas elas**

⁷⁴ O Ensino Médio Politécnico articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias). No seminário Integrado os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. O Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado em 2012 para o 1º ano, em 2013 no 2º ano e em 2014 chegará ao 3º ano. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 17 jun. 2015.

buscam, se inserir no mercado de trabalho devido às próprias necessidades. Necessitam já começar a trabalhar e a gente sabe que é um dos problemas que o município não efetiva os estudantes. **Eles acabando trabalhando durante o tempo que estão no Curso e até depois de terminar o Curso Normal sem efetivação [...]** (SUJEITO 9, grifo nosso).

[...] cada uma vem de uma realidade um pouco diferente, com condições financeiras precárias, principalmente no aproveitamento de estudos. **A gente percebe que são meninas que trabalham de uma forma precarizada, como babá, por exemplo. Como a maioria não tem carteira assinada e vê no curso uma possibilidade de crescer profissionalmente e de se inserir no mercado formal, porque a maioria trabalha na informalidade [...]** (SUJEITO 7, grifo nosso).

O fragmento abaixo sintetiza uma série de referências abordadas ao longo desta escrita. A seleção para o ingresso no Curso Normal, o IDEB como parâmetro para a qualidade da Educação Brasileira, o maior acesso de camadas sociais que antes não frequentavam a Escola e o diferencial do Curso Normal. Através do discurso do entrevistado, observa-se alguns dos efeitos das Políticas na Escola.

[...] **éramos submetidas a uma prova escrita de Português e Matemática.** Hoje não é assim, nós temos as vagas. Assim tu imaginas, é muito fácil e, às vezes, **eu vejo que falam muito na questão do IDEB das escolas** e comparam os colégios militares. **Só que são colégios que fizeram prova de seleção. A pessoa que entrou já tem um grau de excelência. Não foi o colégio que fez isso por ela. Então, naquela época entrávamos com um grau de excelência, porque passávamos por uma seleção.** Hoje não. Hoje nós temos as vagas e de um tempo para cá, na minha profissão, eu não sei se eu não tinha esta percepção, ou antes o mundo era um pouco diferente. Hoje, **a minha percepção que temos muitas pessoas com muitos problemas psíquicos e psicológicos, que a gente não via antes, ou talvez,** estou querendo dizer que a **minha percepção não chegasse a tanto.** A gente também enfrenta isso, porque **as alunas vêm fazer as matrículas e depois a gente começa a descobrir essas necessidades da aluna.** Uma coisa **diferenciada do Curso Normal em relação à faculdade é que a gente percebe as necessidades das alunas** (SUJEITO 2, grifo nosso).

Sobressai, também, o crescimento que os professores percebem nos estudantes com o transcorrer do Curso. Essa evolução relaciona-se com o Trabalho Pedagógico dos professores.

Para os entrevistados, o Curso Normal “reconstrói”, “muda”, “transforma os sujeitos”. Isso é alcançado, pois ele tenta “mudar posturas”, “lapidar”, “mudar o perfil”, “fazer os alunos crescerem”. Essas definições emergiram em meio à caracterização dos estudantes. As expressões citadas em certa medida externalizam o trabalho que os próprios professores desenvolvem. Os professores, ao

ponderarem sobre os estudantes, falaram das políticas e de seu trabalho pedagógico.

[...] **elas trazem posturas muito fortes com elas e que nós passamos a tentar modificar aqui no curso.** Por exemplo, a questão de apresentação de trabalhos, de falar com o outro, de se dirigir a um grupo de pessoas. **Tudo são trabalhos que a gente vai fazendo por sentir a necessidade das meninas [...]** (SUJEITO 3, grifo nosso).

[...] Hoje nós temos uma clientela bem mais assim..., como é que eu vou te dizer? **Desde a linguagem, da postura, tudo. A gente tem que orientar bem mais do que nós orientávamos há um tempo atrás. Tu tens que ficar o tempo todo falando nas roupas, na maneira de sentar, na fala, na linguagem, porque eles não têm esse conhecimento, já vêm desprovidos desse universo sabe. Então aqui na escola elas encontram esse espaço em que elas também vão, como alunas, além de normalistas, elas vão reconstruindo a própria história delas** (SUJEITO 11, grifo nosso).

[...] sempre eu visito a nossa Catedral para eles conhecerem Aldo Locatelli, para eles verem as pinturas. Tu tens que ver as perguntas que elas fazem! **Porque as nossas alunas, hoje, do Curso Normal, vêm da periferia e elas nunca entraram na Catedral. Elas achavam que tinha que pagar para entrar na Catedral. Elas não conhecem a Catedral! Então, é um deslumbramento quando elas vão na catedral.** Aí quando a gente vai na Catedral, a gente passa aqui na Bozano, em uma galeria de arte, e eu sempre peço licença para senhora da galeria, porque elas nunca tinham ido a uma galeria. **É uma pobreza em tudo. Os nossos alunos estão chegando assim, mas não foi sempre assim. Eu acho que se eles chegam assim nós temos que trabalhar com eles para fazer crescer** (SUJEITO 6, grifo nosso).

Referindo-se ao Curso e às mudanças ao longo do tempo, os sujeitos observam o espaço que a Pedagogia passou a ter no curso. Essas mudanças decorrem das DCN da Pedagogia, que definem o Curso Normal como um dos campos de atuação da Pedagogia.

S⁷⁵: [...] Ele teve algumas mudanças. Não era integral, tinha aula só de manhã, **agora é um curso integral, manhã e tarde, as disciplinas aumentaram, o número de disciplinas aumentou.** Então, ele **teve uma reformulação curricular, várias vezes, durante esse processo.**

P⁷⁶: E essa reformulação parece que é uma reformulação que busca melhorar a qualidade?

S: Sim, é. **Agora o problema é que a gente não tem profissionais habilitados para estas disciplinas,** por exemplo. Nós temos professor de **didática da matemática,** por exemplo, que é **formado em Pedagogia.** Eu acho que tinha que ter um equilíbrio, entre a matemática e a Pedagogia, um professor de **Didática da Ciência que é formado em Pedagogia.** Acho que tinha que ser uma ligação entre as ciências e a Pedagogia, não têm um específico daquela didática (SUJEITO 14, grifo nosso).

⁷⁵ Sujeito.

⁷⁶ Pesquisadora.

A reflexão do entrevistado expõe o colapso gerado pela desarticulação das Políticas de Universalização da Educação Básica, sabendo-se, pelo que ficou demonstrado da análise das políticas, que a Educação Infantil e os Anos Iniciais são as etapas da Educação Básica que necessitam ter o acesso ampliado; e, estando o Curso Normal legalmente habilitado para o trabalho nesta etapa de escolarização. Como pode ser a licenciatura em Pedagogia o único curso em Nível Superior das Licenciaturas a ter em suas DCNs a atribuição de trabalhar com o Curso Normal? Quais são as consequências dessa desarticulação? Quais as razões desta opção política? As DCNs, para os Cursos de Licenciatura, aprovadas em 1º de julho de 2015, não alteram esta configuração. Desse problemático arranjo, constata-se que, além do evidente esvaziamento e desmonte do Curso Normal (por sua deslegitimação), há, ao contrário do que enunciam os documentos, uma perda de sentido da educação escolarizada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois ela não é de fato tratada como lugar de produção de conhecimento. O processo de deslegitimação do Curso Normal é tão acentuado que os estudantes empreendem movimentos de abandonos e retornos ao Curso num mesmo ano letivo. Entende-se que esse comportamento seja consequência deste processo. A questão do Concurso Público, ao invalidar a constituição de professores neste espaço, intensificou-o.

[...] às vezes, a gente tem o seguinte: as alunas saem do normal vão para o politécnico, voltam do politécnico para o normal. Há este movimento aí, entendeu? Porque **pesa a questão profissional que eles estão vendo que não**. Agora mesmo, **com esta questão do concurso não ter aberto nem para o município com a formação, daí se pergunta: “o que eu tô fazendo aqui, né?”** Daí elas vão para o politécnico, mas daí chega no politécnico elas não conseguem acompanhar. Elas voltam. Quer dizer que tem uma série de questõezinhas que perpassam este trânsito [...] (SUJEITO 9, grifo nosso).

Esse aspecto é aqui destacado porque ele tem direta relação com o trabalho pedagógico, com a função social da escola e, conseqüentemente, com lugar social de professor (a). Produzir sentido para o trabalho neste contexto fica cada vez mais complexo.

[...] então, está faltando aquela empolgação de colocar, de vibrar, de deixar as crianças motivadas. **Disso eu sinto muita falta. Elas estão lá assim como se transmitindo, fazem, porque tu pediste aquilo, porque a professora da classe sugeriu. Mas não têm vida, eu não enxergo vida! Está faltando vida [...], mas o que eu sinto é falta de vida no dar aula [...]** (SUJEITO 18, grifo nosso).

Foi perguntado qual a concepção da Educação Básica os entrevistados percebiam nos estudantes, pois, por se tratar de futuros professores (as) deste nível de ensino, construir uma concepção a respeito deveria ser uma preocupação central na constituição destes professores. O segmento abaixo evidencia alguns dos possíveis efeitos do trabalho na Educação Infantil e nos Anos Iniciais distanciado de uma concepção e entendimento da função social deles.

[...] porque **elas achavam que era só ir brincar**, que elas chegariam lá, iam ficar brincando com as crianças, interagindo ali. **Elas não têm a noção que a base toda está nas mãos delas, que vão começar todo o processo de alfabetização da criança**, e é como eu digo, as primeiras bolinhas de neve, começa a se formar lá na Educação Infantil, dependendo da forma como elas introduziram. **Se foi uma coisa muito mecanizada** para criança não pode ser, ainda mais da Educação Infantil, que é tudo através de material concreto, brincadeiras. Para elas compreenderem, se não, **não vai haver compreensão**, elas vão mecanizar e vão transmitir esse mecanismo [...] (SUJEITO 18, grifo nosso).

As respostas obtidas causam apreensão. Recebeu-se respostas como: “não percebo que concepção eles têm” e “eles não têm nenhuma concepção”. Esse fato demonstra que os (as) professores (as), em seu trabalho, não dirigem a atenção para uma concepção de Educação Básica.

Quando eles chegam aqui não se dão conta que estão ali, e no próximo, já vão estar fazendo uma aula prática, já vão trabalhar com a criança. Todos têm aquela vontade, a disposição a gente nota, **mas conhecimento mesmo, como é, eles só sabem pela experiência que eles tiveram na escola de onde vieram** (SUJEITO 6, grifo nosso).

P: Desta tua experiência tu consegues identificar qual é a concepção de Educação Básica que elas têm, ou não têm?

E: **Não, elas não têm.**

P: Tu não consegues perceber qual compreensão elas têm do que seja a Educação Básica?

E: **Não** (SUJEITO 16, grifo nosso).

Os entrevistados que afirmaram existir uma concepção citam que a compreensão dos estudantes é a partir de suas próprias experiências ou que é desenvolvida durante o curso. No entanto, nenhum dos interlocutores apresentou qual concepção seria esta. Parece que este tema não é objetivamente trabalhado pelos professores, por isso a lacuna nas respostas.

[...] eles **constroem isso durante o curso** (SUJEITO 10, grifo nosso).

[...] logo que eles chegam, no 1º ano, é difícil. Eles não têm essa visão ainda, **mas eles vão construindo isso**, é uma coisa que elas têm ciência é

o papel delas, o quanto o papel é importante dentro da sala de aula, para formação daquele aluno (SUJEITO 15, grifo nosso).

Como é possível perceber, as Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica ocorrem diretamente na realidade estudada. Os estudantes do Curso Normal estão intimamente implicados nas mudanças trazidas pelas políticas. Têm toda sua trajetória de vida estudantil vivida em escolas públicas, vêm de camadas pobres da sociedade, vivenciaram a universalização da Educação Básica na sua perspectiva de vaga e ingresso, foram ranqueados e classificados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica. Buscam o Curso Normal por diferentes motivos, a preparação para o trabalho (desconhecendo as particularidades do curso) ou a busca de sentido através da educação escolarizada. Pensa-se que, conhecendo os estudantes pela voz dos professores, esteja-se avançando na compreensão da relação das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica com o Trabalho Pedagógico do Curso Normal do IEEOB. Constata-se, também, que a nova realidade trazida pelas Políticas de Universalização, é sentida como contraditória, fazendo com que alguns sujeitos se sintam impulsionados a repensar papéis (do estudante, do professor), a mudar seu trabalho, a reorganizá-lo. Outros sentem-se perdidos e assustados, muitos interrogam se serão atingidos os objetivos das Políticas. Sem uma resposta, navega-se e finaliza-se o segundo capítulo do estudo. Ouviu-se o canto da sereia, mas, assim como Ulisses, a forte amarração ao mastro manteve a embarcação afastada dos pontos de naufrágio. Realizou-se uma cabotagem. Conheceu-se parte das implicações deste canto na realidade educacional de modo geral e, mais especificamente no Curso Normal do IEEOB, através da caracterização dos estudantes dada pelos professores (as). Percebeu-se a relação do contexto pesquisado com as Políticas Públicas Educacionais, porém, não se completou a travessia. No capítulo seguinte, busca-se compreender a relação das Políticas Públicas Educacionais com o Trabalho Pedagógico no Curso Normal do IEEOB. Com isso, pretende-se conhecer que entendimentos e possibilidades de Universalização da Educação Básica são evidenciados pelos professores.

O SILÊNCIO DAS SEREIAS

Prova de que até meios insuficientes - infantis mesmo podem servir à salvação:

Para se defender das sereias, Ulisses tapou os ouvidos com cera e se fez amarrar ao mastro. Naturalmente - e desde sempre - todos os viajantes poderiam ter feito coisa semelhante, exceto aqueles a quem as sereias já atraíam à distância; mas era sabido no mundo inteiro que isso não podia ajudar em nada. O canto das sereias penetrava tudo e a paixão dos seduzidos teria rebentado mais que cadeias e mastro. Ulisses, porém, não pensou nisso, embora talvez tivesse ouvido coisas a esse respeito. Confiou plenamente no punhado de cera e no molho de correntes e, com alegria inocente, foi ao encontro das sereias levando seus pequenos recursos.

As sereias, entretanto, têm uma arma ainda mais terrível que o canto: o seu silêncio. Apesar de não ter acontecido isso, é imaginável que alguém tenha escapado ao seu canto; mas do seu silêncio certamente não. Contra o sentimento de ter vencido com as próprias forças e contra a altivez daí resultante - que tudo arrasta consigo - não há na terra o que resista.

E de fato, quando Ulisses chegou, as poderosas cantoras não cantaram, seja porque julgavam que só o silêncio poderia conseguir alguma coisa desse adversário, seja porque o ar de felicidade no rosto de Ulisses - que não pensava em outra coisa a não ser em cera e correntes - as fez esquecer de todo e qualquer canto.

Ulisses, no entanto - se é que se pode exprimir assim - não ouviu o seu silêncio, acreditou que elas cantavam e que só ele estava protegido contra o perigo de escutá-las. Por um instante, viu os movimentos dos pescocços, a respiração funda, os olhos cheios de lágrimas, as bocas semi-abertas, mas achou que tudo isso estava relacionado com as árias que soavam inaudíveis em torno dele. Logo, porém, tudo deslizou do seu olhar dirigido para a distância, as sereias literalmente desapareceram diante da sua determinação, e quando ele estava no ponto mais próximo delas, já não as levava em conta.

Mas elas - mais belas do que nunca - esticaram o corpo e se contorceram, deixaram o cabelo horripilante voar livre no vento e distenderam as garras sobre os rochedos. Já não queriam seduzir, desejavam apenas capturar, o mais longamente possível, o brilho do grande par de olhos de Ulisses.

Se as sereias tivessem consciência, teriam sido então aniquiladas. Mas permaneceram assim e só Ulisses escapou delas.

De resto, chegou até nós mais um apêndice. Diz-se que Ulisses era tão astucioso, uma raposa tão ladina, que mesmo a deusa do destino não conseguia devassar seu íntimo. Talvez ele tivesse realmente percebido - embora isso não possa ser captado pela razão humana - que as sereias haviam silenciado e se opôs a elas e aos deuses usando como escudo o jogo de aparências acima descrito.

Franz Kafka

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO NORMAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A epígrafe acima, escrita por Franz Kafka, revisita a passagem de Ulisses pelas sereias, na Odisseia de Homero. No entanto, o autor reescreve a história,

levando a pensar que mais terrível do que o canto, seria o Silêncio da Sereia. Ele diz: é possível escapar do canto, mas não do silêncio. A partir das marcas de ambiguidade do conto, pode-se comparar o canto das Sereias aos enunciados das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica, tratados no segundo capítulo, e o silêncio relacionado, aos sentidos que essas políticas imprimem ao Trabalho Pedagógico dos professores do Curso Normal. Essa é a justificativa da escolha do conto. Ele, além de introduzir o terceiro capítulo, momento que se apresenta a análise do trabalho pedagógico, a partir dos discursos dos (as) professores (as), os impactos que as mudanças nas Políticas de Universalização da Educação Básica têm sobre estes sentidos e que significado tem, para os (as) professores (as), a universalização da Educação Básica, faz pensar no encontro de Ulisses com as sereias sob uma outra perspectiva. Nela, não se sabe ao certo se Ulisses não ouviu o silêncio das sereias, se teve o brilho dos seus olhos capturado, ou, por ser tão ardiloso, protegeu-se do silêncio através de um “jogo de aparências”. Compreender este encontro é o objetivo da escrita que segue.

3.1 Universalização, Curso Normal e trabalho pedagógico: uma relação dialética

Este subitem pretende, ao mesmo tempo, retomar e recontextualizar as categorias centrais com as quais se analisarão os dados produzidos nas entrevistas e no Grupo de interlocução.

Diz-se que essa relação (Universalização, Curso Normal e Trabalho Pedagógico) constitui-se dialeticamente pelos estreitos e imbricados vínculos que estabelecem entre si. O Curso Normal, como mediação das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica, expressa, pelo Trabalho Pedagógico, esses movimentos.

Para que se compreenda este enunciado, retoma-se, através da explicação de Freire, a questão do acesso não universalizado à Educação no Brasil. Uma situação que se constituiu historicamente na realidade educacional brasileira.

A “despreocupação” pela educação, nos seus aspectos quantitativos e qualitativos, é a consequência deste construir histórico que traz em seu

bojo, além do desprezo pelas camadas populares, a interdição de muitos ao conhecimento e, portanto, perpetua este “infelizes párias” na “incompetência”, na “ignorância”, nas “trevas”, no “suicídio”, na “praga negra”, no “cancro”, no “câncer”, no “obscurantismo”, na “degenerescência”, no “banimento social”, na “proscrição moral”, e na “vergonha” da “chaga” do analfabetismo (1993, p. 237).

A autora destaca enfaticamente as referências ao analfabetismo, para deixar evidente que é fixado na identidade dos sujeitos analfabetos as características dadas ao analfabetismo (incompetência, ignorância, degenerescência, proscrição moral, banimento, chaga, praga negra, cancro, câncer), com isso se constrói, historicamente, um desprezo pelas camadas populares, pela educação das camadas populares, pois elas teriam as características metonímicas que lhe identificam.

Ao fazer essa aproximação, Freire desvela o significado do analfabetismo sobre os sujeitos em sociedade, torna evidente que estas compreensões são sociais, políticas, ideológicas e econômicas e precisam ser superadas, pois servem à separação social que é útil à educação capitalista.

A seletividade do acesso ao saber social e historicamente construído legitima a desigualdade e serve muitas vezes à ideologia burguesa, como afirma Quadros, ao estudar as “brizoletas”, ícones de um período histórico da educação no Rio Grande do Sul.

Cabe reiterar que a ação educacional exercida por Brizola, enquanto governador do Rio Grande do Sul, longe de ser ocasional e fortuita, insere-se na perspectiva das políticas sociais de Estado que, neste caso, buscavam basicamente adequar as políticas públicas voltadas à educação ao projeto nacional-desenvolvimentista e modernizar a sociedade sob a égide do Estado. Sobre esses elementos convergem também a ideologia desenvolvimentista, o populismo e a decisão política de Brizola, que acabam por compor um quadro complexo onde a educação é eleita como matriz privilegiada do progresso e responsável pelo desenvolvimento e pela superação do subdesenvolvimento (2001, p. 10).

Assim, percebe-se que o estudo da Educação como política social é tarefa complexa e, muitas vezes, pode assumir o papel de auxiliar o desenvolvimento econômico, através do aumento da força de trabalho adequada à indústria, não servindo à emancipação humana. O disciplinamento para o regime fabril é abordado por Marx (2013) quando discute a questão da subordinação técnica do trabalhador ao meio de trabalho. Esse disciplinamento liga-se à educação, que é voltada,

exclusivamente, ao aumento da força de trabalho, constituindo um corpo de trabalhadores obediente, submisso e dividido.

A subordinação técnica do trabalhador ao andamento uniforme do meio de trabalho e a composição peculiar do corpo de trabalho, constituído de indivíduos de ambos os sexos e pertencente as mais diversas faixas etárias, criam uma disciplina de quartel, que evolui até formar um regime fabril completo, no qual se desenvolve plenamente o já mencionado trabalho de supervisão e, portanto, a divisão dos trabalhadores em trabalhadores manuais e capatazes, em soldados rasos da indústria e suboficiais industriais (MARX, 2013, p. 496).

Essa subordinação, na perspectiva deste estudo, não é desejada e precisa ser superada na escola que legitimamente pretende universalizar a Educação, por isso, o estudo propôs a pesquisa sobre o trabalho pedagógico no Curso Normal. Considera-se que o Curso, constitui-se *locus* privilegiado para se compreender como estão configuradas as Políticas de Universalização da Educação Básica em um país subordinado e de industrialização tardia como o Brasil. É um espaço que necessita ser disputado para a superação do trabalho pedagógico politicamente comprometido com a sociedade Capitalista.

Analisa-se o Curso Normal, a partir de 1999, pelo pronunciamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer nº 01/99 e da Resolução nº 02/99 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Reporta-se ao Parecer para dimensionar as mudanças pretendidas:

O reconhecimento da **centralidade da educação escolar no contexto das transformações que perpassam todas as dimensões da nação brasileira** tem subsidiado um fecundo debate sobre os diversos fatores que influenciam na **democratização das políticas de Estado para o setor**. O Brasil, em que pese ter assegurado o acesso de 95% das crianças e dos jovens, dos 7 aos 14 anos, ao ensino obrigatório, ainda convive com milhões de analfabetos, jovens e adultos. Além disso, suas escolas registram significativos índices de evasão e repetência. Assim, enquanto a humanidade já produziu tecnologias de ponta que aproximam o local, o nacional e o internacional e se lança para o cosmo, **o país ainda não conseguiu cumprir a meta de universalização do Ensino Fundamental de qualidade, reduzindo com isso as possibilidades de inserção de amplos segmentos da sociedade no espaço integrado e mundial do conhecimento e das informações**. Acrescente-se, ainda, que **a agenda de mudanças para o setor educacional nem sempre contempla compromissos com a modificação da feição excludente dos sistemas de ensino**. É o caso, por exemplo, das reformas que se processam no bojo dos programas de ajuste estrutural. Esses, por sua vez, **implicam enormes custos sociais e dão especial destaque ao capital financeiro**, repondo com mais força a necessidade de se preservar direitos sociais já

conquistados. Por outro lado, com o avanço do processo democrático, as demandas da população no campo educacional têm um objetivo claro. **Traduzem anseios por melhoria da qualidade de vida e exercício da cidadania plena, no âmbito da criação ininterrupta de novos direitos e subversão contínua do estabelecido.** Nesse aspecto, verifica-se que o **reconhecimento da importância do papel do professor nas mudanças educacionais pretendidas tem estimulado a formulação de proposições inovadoras para os sistemas de formação de docentes, com visibilidade na legislação educacional e nos meios de comunicação** (1999, p. 4-5).

Então, é a partir do discurso de que a Educação é central no contexto de transformações vividas, que a Universalização não se efetivou em razão dos índices de evasão e repetência e que existe a exclusão de amplos segmentos sociais da escola. Por isso, ao Curso Normal é demandado articular a alteração desta realidade, a partir da preparação de professores em nível médio para modificar a feição excludente dos sistemas de ensino e a melhoria da qualidade de vida e para o exercício da cidadania através da criação de novos direitos e a subversão contínua do estabelecido.

Esse também é o período, com base no qual, sob o mesmo argumento da qualidade, o Curso Normal passa a figurar em um lugar secundário na organização da Educação Básica Brasileira, que procurará preparar professores em nível superior para universalizá-la e qualificá-la. Haja vista o desmonte do Curso Normal e o fortalecimento da oferta dos cursos de Pedagogia, como já foi demonstrado. O que se constata é que, passados 16 anos da Resolução nº 02/99, o Curso Normal continua a preparar professores para a Educação Básica porque não se superaram os fatores que o produzem. Embora os holofotes não estejam voltados a ele, sua existência, a demanda de trabalho na Educação Infantil e as características do processo de Universalização da Educação Básica vivenciado no país tornam necessário o retorno a este lugar. Pensa-se que o trabalho pedagógico, na perspectiva defendida no estudo, é capaz de superar a conformação feita pela escola capitalista e de romper com o ciclo de subordinação humana ao Capital. A respeito desta relação escrevem Frigotto e Ciavatta.

A base conceptual da Educação Básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação

autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (2003, p. 102-103).

Para tanto, é necessário retomar-se alguns conceitos basilares a esta transformação, o trabalho, e seu desdobramento na educação, o trabalho pedagógico. É a partir dos escritos e estudos de Karl Marx (1818-1883), cujas obras dedicam-se à compreensão e superação do modo de produção capitalista, que o presente estudo compreende o trabalho. Diz Marx:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio do movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (2013 p. 255).

Em outras palavras, é através do trabalho que o ser humano modifica a natureza e, modificando-a, modifica a si mesmo; o trabalho é, para Marx, o “metabolismo” do ser humano com a natureza, é através dele que o ser humano se faz ser humano e a natureza é modificada de forma útil. Portanto, é a partir dos estudos de Marx, que o trabalho passa a ser entendido como fundante do ser social. Pode-se dizer que o trabalho é o fundamento ontogênico do ser humano. Por essa razão, a afirmação de Gorender (1996, p. 21) de que “as mudanças nas formas de trabalho constituem os indicadores básicos da mudança das relações de produção e das formas sociais em geral do intercuro humano” é tão relevante. Isto porque o trabalho é o fundamento que mostra a origem, a evolução, o desenvolvimento e as características das relações econômicas e sociais de um determinado tempo.

Marx, ao estudar o capitalismo na Inglaterra no final do séc. XIX, sustentado no Materialismo Dialético⁷⁷ que tem como categorias fundamentais a Totalidade, a

⁷⁷ O Materialismo Dialético, para Triviños (1987, p. 23), apoia-se na ciência para configurar sua concepção de mundo, entende a realidade objetiva e suas leis como cognoscentes, reconhecendo a matéria, transformada de acordo com as leis do movimento, a essência do mundo.

Historicidade e a Contradição, ao descrever a Produção do Mais Valor Relativo⁷⁸ – a Legislação Fabril e sua Generalização no já referido país – explica como o modo de produção capitalista alterou o processo social de produção do ser humano.

A grande indústria rasgou o véu que ocultava aos homens seu próprio processo social de produção e que convertia os diversos ramos da produção, que se haviam particularizado de modo natural-espontâneo, em enigmas uns em relação aos outros, e inclusive para o iniciado em cada um desses ramos. O princípio da grande indústria, a saber, o de dissolver cada processo de produção propriamente dito em seus elementos constitutivos, e, antes de tudo, fazê-lo sem nenhuma consideração para com a mão humana, criou a mais moderna ciência da tecnologia. As formas variegadas, aparentemente desconexas e ossificadas do processo social de produção se dissolveram, de acordo com o efeito útil almejado, nas aplicações conscientemente planejadas e sistematicamente particularizadas das ciências naturais” (2013 p. 556).

O processo social de produção humana altera-se sob o Capital, passa a ser segmentado e descaracteriza-se, trazendo ao social uma série de implicações. A caracterização do capitalismo feita por Marilena Chauí, em seu artigo A história no pensamento de Marx, esclarece esse processo.

O capitalismo se define pela impossibilidade da identidade porque seu pressuposto incessantemente repostado é a separação: separação de todos os momentos do processo de trabalho, separação entre indivíduo e sociedade; separação entre estrutura e superestrutura separação entre as esferas da superestrutura. Esse modo de produção é o modo da não-identidade no qual “tudo que é sólido se desmancha no ar”. As formas pré-capitalistas terminam quando perdem a identidade; a forma capitalista terminará quando uma identidade aparecer, quando a contradição for levada ao seu ponto extremo e o processo da negação da negação, a revolução, concluir a contradição e puser a identidade (2006, p. 179).

Sob o capitalismo, que busca sempre a valorização do Capital, o trabalho é alienado do trabalhador, transformando o trabalhador, antes ativo, em mecanismo, distanciando-o da natureza ontológica do trabalho. Marx, no capítulo que trata da lei geral da acumulação capitalista d’O Capital, escreve sobre este processo:

Ao analisarmos a produção do mais-valor relativo, vimos que, no interior do sistema capitalista, todos os métodos para aumentar a força produtiva social do trabalho aplicam-se à custa do trabalhador individual; todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, fazendo dele um ser parcial, degradam-no à condição de apêndice da máquina, aniquilam o conteúdo de seu trabalho ao transformá-lo num suplício, alienam ao trabalhador as potências espirituais do processo de trabalho na mesma medida em que a tal processo se incorpora a ciência como potência

⁷⁸ É um modo de aumentar a produção do excedente a ser apropriado pelo capitalista através de processos técnicos. Em outras publicações de O Capital o **mais valor** é dito como **mais valia**.

autônoma, desfiguram as condições nas quais ele trabalha, submetem-no, durante o processo de trabalho, ao despotismo mesquinho e odioso, transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho, arrastam sua mulher e seu filho sob a roda do carro de Jagrená⁷⁹ do capital (2013, p. 720).

O processo de trabalho, no capitalismo, torna o ser humano um ser parcial e transforma o trabalho, antes histórico e ontológico, em fonte de aflição e martírio. Por isso, discutir trabalho, e mais especificamente, trabalho pedagógico, torna-se tão relevante. Por se tratar de um trabalho ímpar, concretizado pela ação de sujeitos singulares, mediados por realidades e contextos específicos, é que o trabalho pedagógico é tão caro aos estudiosos sobre Trabalho e Educação. Especialmente, é caro ao KAIRÓS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas - UFSM, que entende ser o trabalho pedagógico a expressão mais representativa do sentido da Educação, na realidade econômico-dependente brasileira, e também como a possibilidade de produzir e intervir no social. A intervenção e produção do social através do trabalho pedagógico são possíveis, porque, segundo Frizzo (2012), o produto do trabalho pedagógico é o conhecimento. O autor explica que conhecimento é a realidade prática sistematizada em teoria, portanto, conhecimento é a síntese indissociável da mediação teórico-prática da realidade. Ocorre que, na sociedade capitalista, separa-se teoria e prática de forma guiada a dificultar o conhecimento como síntese da realidade. Frizzo explica:

Na forma do capital organizar a vida, essas duas [o autor refere-se à teoria e prática] categorias de produção da existência precisam ser dissociadas, confrontando o sujeito com ele mesmo para não correr o risco de que explicações consistentes e coerentes da realidade permitam a alteração transformadora da atividade humana para um nível em que o capital (antagonista à vida humana) não seja mais o princípio regulador da vida (2012, p. 143).

É, portanto, através desse mecanismo de separação de teoria e prática que o capital altera o modo como se entende a vida, sendo o trabalho pedagógico, no sentido aqui abordado, a possibilidade de modificação dessa realidade. Esse é o entendimento de Ferreira, Frizzo & Ribas quando, também, conceituam trabalho pedagógico e destacam seu aspecto de transformação e superação da realidade.

⁷⁹ O Culto de Jagrená se caracterizava por um elevado fanatismo religioso, incluindo rituais de autoflagelação e autossacrifício extremos. Em certos dias festivos, os fiéis se jogavam sob as rodas de um carro (o “carro de Jagrená”) sobre o qual se encontrava uma figura de Vishnu-Dschagannat.

A dimensão ontológica de automeiação do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimento e de cultura pela humanidade. O trabalho pedagógico, portanto, é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando, dentro das suas possibilidades objetivas, as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações (2013, p. 553).

Por isso, pesquisa-se sobre as implicações no trabalho pedagógico dos professores do Curso Normal e as políticas públicas de universalização da Educação Básica, para compreender o modo como a economia contemporânea afeta a produção do conhecimento na Educação Básica de futuros professores que atuarão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica. Marx, explica que, ao se compreender “como é produzido”, compreendem-se as condições sociais da produção. Em suas palavras,

O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com quem meios de trabalho”. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha (2013, p. 257).

Entende-se que, ao conhecer o trabalho pedagógico da Escola que forma professores para trabalhar nos Anos Iniciais da Educação Básica, entende-se o que é produzido e em que condições, podendo-se superar aspectos da dominação ideológica e da homogeneização. A reflexão de Petry aborda aspectos deste entendimento.

O trabalho pedagógico torna-se politicamente comprometido com a dominação capitalista à medida em que operacionaliza, via instituição escolar, a dominação ideológica e cultural do indivíduo, impedindo-se assim o surgimento da consciência crítica do trabalhador. A ideologização do trabalhador tem por função básica a “homogeneização das consciências” a padronização das atitudes e dos comportamentos, segundo o modelo exigido pela organização capitalista do trabalho. É assim que a formação do professor idealizada pelo Estado, através a política educacional expressa pela legislação, passa a ser questão estratégica para a reprodução do capital (1990, p. 12).

Como se pode perceber, o trabalho pedagógico que o estudo analisa é o vinculado ao processo de trabalho elucidado por Marx em *O Capital*.

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto trabalhado segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, o objeto está trabalhado. O

que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser (2013, p. 258).

Será, portanto, a expressão do conhecimento como síntese indissociável teórico-prática da realidade objetivada nas ações da escola, dos professores e dos estudantes. Partindo dessas abordagens, apresenta-se o discurso sobre o Trabalho Pedagógico dos professores relacionando-os às Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica para que se compreenda o “canto e o silêncio das sereias”.

3.2 Como os professores expressam o trabalho pedagógico e a universalização no contexto das políticas de universalização

Retoma-se o objetivo da pesquisa para introduzir esta etapa da exposição do estudo por se entender que, desse modo, resgata-se, na memória, parte do que já foi escrito, articulando-o com o que será apresentado a seguir. Buscou-se com a pesquisa, compreender em que medida os discursos dos professores sobre seu trabalho pedagógico no IEEOB de Santa Maria – RS evidenciam possibilidades e entendimentos de universalização da Educação Básica, a partir das políticas públicas educacionais brasileiras após 1996.

Por isso, na entrevista e no Grupo de interlocução, instigou-se os sujeitos à expressão do Trabalho Pedagógico, seu sentido e a compreensão das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica. As perguntas sobre o Trabalho Pedagógico constaram no terceiro eixo de questões da entrevista. Tinha-se 4 (quatro) interrogações. A primeira, que perguntava o que significa trabalhar como professor (a) no Curso Normal e solicitava ao professor (a) que desse uma descrição do seu trabalho. A segunda pergunta era se o (a) professor (a) tinha um projeto para o trabalho no Curso Normal. A terceira era sobre o produto do trabalho do (a) professor (a), qual era este produto. E, na quarta, foi solicitado que relatassem uma situação no Curso Normal, que fosse representativa do seu trabalho como professor (a). Queria-se conhecer com essas questões a articulação do trabalho pedagógico dos professores.

A pergunta aos professores se eles tinham um projeto para o trabalho com o Curso Normal deveu-se ao objetivo primeiro da pesquisa e, também, por se entender que através desta pergunta seria possível compreender que implicações têm as políticas de universalização sobre o trabalho pedagógico dos professores, pois eles precisariam articular, de modo mais explícito, seu trabalho relacionado ou não a um projeto. Conhecer se há projeto, que projeto é esse e como ele é compreendido pelos (as) professores (as) articula o discurso em torno de seu trabalho. A ilustração 13 representa as categorias com os núcleos de sentido dos discursos sobre o projeto para o Trabalho Pedagógico.



Ilustração 13 – Projeto para o trabalho pedagógico dos professores no Curso Normal

Nas entrevistas, a maioria dos entrevistados afirmou ter sim um projeto para o trabalho com o Curso Normal. No entanto, como se apresenta a seguir, os projetos dos professores têm diferentes sentidos. No transcorrer da análise, identificou-se 4 (quatro) categorias de projetos para o trabalho pedagógico (naqueles que dizem ter um projeto). São elas: a sua atividade profissional, o estudante, a escola e a

mudança. Explica-se, uma a uma, quais discursos e sentidos compõem essas categorias.

A categoria atividade profissional contém a mensagem que o plano de trabalho, o planejamento e os componentes curriculares e atividades dos professores são seu projeto para o trabalho pedagógico. Esse entendimento confere ao projeto uma estreita relação com o próprio fazer, com as atribuições da profissão de professor. Compreende-se que, estando o projeto do trabalho pedagógico vinculado à própria atividade profissional, ele terá um fim em si mesmo, ou seja, o trabalho pedagógico configura-se utilitário.

A categoria estudante tem como fala originária um projeto voltado à aprendizagem das alunas e suas práticas, significando que o projeto do trabalho pedagógico está vinculado à realidade do outro, sem implicações diretas com o próprio professor. Desse modo, configuraria um Trabalho Pedagógico alienado e estranhado do sujeito que o produz, pois, o professor não se autoproduz na relação de trabalho que pretende estabelecer.

A categoria escola tem como discurso questões mais abrangentes do que o Curso Normal em si. O projeto para o trabalho Pedagógico é relacionado a questões trazidas pelo projeto do IEEOB. Com isso, o sentido do trabalho é relacionado com o Curso, mas não especificamente voltado a ele. Pensa-se que o projeto de trabalho pedagógico unicamente ligado à escola, desvincula-o da realidade social.

Já a categoria mudança, tem como enunciado pontos que superam a Escola, relacionam no discurso os próprios professores, os estudantes e a sociedade. O projeto de trabalho pedagógico é aqui vinculado de modo crítico à realidade e a um trabalho que também movimenta o sujeito. Essa categoria apresenta uma perspectiva de alteração da realidade social e dos sujeitos pelo trabalho pedagógico.

No entanto, há também, sujeitos que não têm projeto de trabalho pedagógico. No decorrer da análise, também se identificaram 4 (quatro) categorias discursivas para a ausência deste projeto: sua atividade profissional, a escola, causas externas e o projeto estar em construção. Elucidam-se as categorias, os discursos e os sentidos a elas vinculados. A categoria atividade profissional é relacionada a não existência de um projeto para o Trabalho Pedagógico, porque o professor entende que não pode dizer que o conteúdo de seu componente curricular constitua este projeto. Nesse sentido, percebe-se que existe a compreensão de que o conteúdo em si não configura um projeto de trabalho. Percebe-se que há o indicativo de um

entendimento de que o projeto de trabalho pedagógico deve ter um sentido amplo, muito embora, o próprio sujeito ainda não o conheça.

A categoria escola, enunciada como contexto para a inexistência de um projeto de trabalho pedagógico, significa que, tendo o IEEOB e o Curso Normal um projeto, torna-se desnecessário que o sujeito tenha um projeto próprio. Essa fundamentação demonstra o distanciamento da dimensão ontológica dos professores de seu trabalho. Realizando o trabalho a partir desse raciocínio, ele se distancia da possibilidade de constituir-se no e pelo Trabalho Pedagógico.

A categoria causa externa relaciona-se com a fala da falta de tempo, dirigindo a ausência de um projeto de modo explícito ao processo de intensificação do trabalho docente. Nessa justificativa, percebe-se a implicação sobre o trabalho pedagógico da relação de trabalho com vínculo precário e intensificado. Ela foi dada pelo sujeito que trabalha no Curso Normal através de um contrato temporário.

Por fim, a categoria “em processo de construção” dá o sentido de que há uma compreensão sendo construída pelo professor. Com isso, apreende-se que o professor sabe que é necessário dar um sentido ao seu trabalho.

A análise feita a respeito dessa questão foi apresentada aos professores no Grupo de interlocução. Inicialmente, a figura que representava a existência ou não de um projeto de trabalho pedagógico, não estava articulada pelas setas. A inserção delas, dando movimento da existência para a inexistência, e o contrário, deu-se a partir das ponderações do Grupo. Para os sujeitos, essa construção acontece em um processo dinâmico e contínuo, durante o período de envolvimento com o Curso Normal.

Eu enxergo assim (referindo-se as categorias). **Pessoas que chegam sem projeto. Não é que não tenha projeto. É que depois, através da permanência no curso, vão construindo seu projeto** (SUJEITO A, grifo nosso).

Observa-se que, para os sujeitos, é reconhecida a situação de que o projeto de trabalho pedagógico no Curso Normal realiza-se em processo. Ou seja, constrói-se na trajetória do profissional no período em que ele está dedicado ao Curso.

Desse ponto, pontuam-se duas questões: a primeira é o contraste com o projeto de trabalho pedagógico defendido e realizado anteriormente pelo IEEOB no Curso Normal. Havia, como expôs um dos sujeitos da pesquisa, um diálogo com os professores antes de seu ingresso no corpo docente do Curso Normal para

conhecer como e a partir de quais princípios ele trabalhava. Não se quer, com este ponto, assegurar que o Trabalho Pedagógico fosse voltado à crítica da sociedade capitalista, mas pode-se afirmar que ele assegurava uma unidade para o Trabalho Pedagógico desenvolvido no Curso. Tal configuração, como se percebe visivelmente pela ilustração 13, não mais existe, uma vez que está nítida a falta de unidade em torno da existência ou não de um projeto para o Trabalho Pedagógico. A segunda é que, não havendo um projeto pessoal ou coletivo previamente acordado, os professores constroem o projeto para o Trabalho Pedagógico a partir do que lhes é mais imediato, do que lhes é demandado, do que está posto. Pensa-se ser esta a razão da associação do projeto do Trabalho Pedagógico às atividades profissionais, ao aluno e à escola, como ficou evidenciado pelas entrevistas.

Outro ponto muito ressaltado no Grupo de interlocução, que não havia sido tão destacado nas entrevistas, foi o contexto sob o qual a construção desse projeto de trabalho ocorre. Há uma grande rotatividade de professores no Curso, afetando a construção de um Projeto de Trabalho Pedagógico.

Eu cheguei no Curso Normal e **a coordenadora foi me orientando**. Eu nunca tinha dado aula no Curso Normal. **Nestes dois anos que estou no Curso Normal vi uma rotatividade de gente, pessoas indo e vindo. As pessoas estão trabalhando no Ensino Fundamental, se falta gente no Curso Normal, a pessoa do Ensino Fundamental é designada para o Curso Normal.** Então tem esta questão da falta de profissionais no Estado que obriga a fazer estas adequações. Há pessoas que estão há tempos aqui, mas **eu ainda estou construindo este projeto para o trabalho pedagógico para Curso Normal** (SUJEITO B, grifo nosso).

As mudanças no grupo de professores também interferem no que é entendido pelos sujeitos como “envolvimento com o Curso”. Para eles, a construção do Projeto Pedagógico demanda envolvimento, vínculos e a percepção da sua necessidade. Esse processo acontece no transcorrer da atividade pedagógica, como exemplifica o trecho abaixo.

Tem que **ter um tempo para que o teu envolvimento**. Eu penso que a palavra é o envolvimento com o Curso. [...] Quando tu chegas tudo é novo, tu tens que ir te adaptando. **Depois de um certo tempo tu começa a criar vínculo, os projetos acabam se tornando necessários** (SUJEITO D, grifo nosso).

Entende-se que a falta de permanência dos professores em suas atividades e a garantia do tempo como condição para a realização do Trabalho Pedagógico no Curso Normal estão, também, afetadas pelas condições materiais para sua

realização. Percebe-se que esse processo resulta da intensificação e precarização do trabalho dos professores trazidas pelas reformas das políticas públicas educacionais. Costa e Oliveira (2011) afirmam que as conquistas das políticas têm representado um alto custo aos docentes, situação que se confirma na realidade estudada.

O acesso ao Ensino Fundamental está praticamente garantido e a cobertura da Educação Infantil e do Ensino Médio está crescendo. A escola básica brasileira está mais pública que há vinte anos, mas há muito ainda a avançar. Se tais políticas têm conseguido alcançar em conquistas importantes no que se refere ao acesso e permanência nas escolas, é sabido que os avanços têm representado um alto custo para os docentes. O contraste dos dados com a literatura permitiu perceber manifestações da precarização da remuneração, da jornada e das condições do trabalho na realidade do professor do Ensino Médio de escolas públicas. Esses professores compõem um grupo muito singular e que foi bastante fragilizado pelas reformas (COSTA E OLIVEIRA, 2011, p. 743-744).

Embora os sujeitos não relacionem suas condições de trabalho com as Políticas Públicas Educacionais, ainda assim as expressam como delimitadoras do seu trabalho. No Grupo de interlocução, também foi problematizado o fato de eles não se incluírem no projeto de trabalho pedagógico. Não se percebeu, nas entrevistas, a compreensão que, ao pensarem sobre seu projeto de trabalho, também estavam nele implicados. Indagados, responderam:

Eu acho que a gente se coloca dentro, mas se coloca desta maneira individual, tu só não estas dentro dele no coletivo. Tu fazes o teu projeto para o trabalho pedagógico, tu fazes o teu plano e a tua aula, tu estas dentro. Tu não tens como participar de alguma coisa se tu não estás inserido nela. Tu te sentes como um sujeito, atuante dele. Eu, me sinto! Agora me sinto muito mais Curso Normal. Mas ainda me sinto muito só. Fico incomodando a coordenadora. Ela também não tem tempo, mas no momento que nos encontramos vamos trocando ideias, vamos elaborando este projeto. Esta questão de não fazermos parte, eu discordo. Eu acho que todos nós fazemos parte deste projeto, deste trabalho. Não tem como estar dissociado do projeto (SUJEITO B, grifo nosso).

Observa-se que o entender-se como sujeito em processo de constituição pelo trabalho, desde sua concepção, é tomado individualmente. É possível afirmar que a perda do tempo e do espaço para o pedagógico no Curso de fato ocorreram. A separação do trabalho pedagógico dos professores é perceptível na dissociação do trabalho em individual e coletivo. Há também outras dimensões de separação: a legal e a individual.

Eu diria que há dois projetos paralelos dentro do curso. Um que é o legal: Regimento, PPP, toda esta questão legal. Isso é um projeto. Mas

que em função de todas estas dificuldades que nós temos: de nos reunirmos, de tempo e de uma série de outras coisas que dissemos aqui. O projeto vai se tornando mais um projeto pessoal, individual. É por isso que ele se configura como paralelo (SUJEITO A, grifo nosso).

A referência do interlocutor relaciona-se com as análises feitas nos documentos da Escola e das políticas, realizadas nos capítulos 1 e 2. Percebe-se que a projeção teleológica do trabalho, na sua perspectiva ontogênica, está fragmentada e acentuada no Curso Normal. As dificuldades de alteração da sua própria realidade reproduzem a Escola desejável para a manutenção da sociedade Capitalista. O fragmento abaixo ilustra parte dessas dificuldades percebidas pelos pesquisados.

[...] todos os projetos que nós tentamos modificar, que nós tentamos implementar, **nós temos um grande paredão na nossa frente que é a questão do RH⁸⁰**. Nós conversávamos sobre a LDB. **Ela diz que a escola tem autonomia para gerir o seu espaço e o seu tempo. Tu lê a LDB “de cabo a rabo” e tu não enxergas em nenhum lugar que diga que a escola tem que ter tantos períodos de 45 minutos.** Ela não diz isso, e, **por várias vezes, eu e outra professora organizamos projetos aqui dentro com os professores, no sentido de modificar isso, para fazer um trabalho em que nós modificássemos a questão das áreas,** para as alunas verem bem esta diferença. E trancava lá no pedagógico! **“Ah, mas nós não podemos fazer desta forma, as meninas não podem ter uma manhã toda trabalhando de forma interdisciplinar porque aí vai faltar aula para prof.^a A, pra prof.^a B... onde é que vai estar, como é que eu vou justificar que eu e a colega estamos trabalhando 2 (duas) didáticas no mesmo período... nós não podemos fazer isso!”** Então, **essa legislação é muito bonita, nos dá muita abertura, nos dá muitas alegrias, como nos deu sexta-feira⁸¹. Mas as pessoas veem de outra forma. Então nossos projetos eles são quase “natimortos” como eu digo, porque vai emperrar lá na gestão do RH [...]** (SUJEITO 3, grifo nosso).

Como se percebe, embora o enunciado da legislação seja um, a realização dele transcorre em uma lógica dissonante. Esse descompasso acaba por se refletir no Trabalho Pedagógico da escola estudada. Esse processo, de perda de controle sobre seu processo de trabalho, para Oliveira (2010, p. 23), faz com que o trabalhador perca a noção de integridade do processo, execute apenas uma parte das tarefas e aliene-se de sua concepção, situação já referenciada ao longo desta escrita.

⁸⁰ Recursos Humanos.

⁸¹ Referindo-se ao dia 13 de março de 2015, dia que foi deferido liminarmente a não realização do Concurso Público para o magistério do município de Santa Maria.

Sobre o processo de trabalho, perguntou-se aos professores (as) qual situação, no Curso Normal, era representativa do seu trabalho. O questionamento visava à exemplificação daquilo que é entendido como a expressão do trabalho pedagógico. A ilustração 14 apresenta as categorias que o representam.



Ilustração 14 – Situação exemplificativa do trabalho pedagógico dos professores no Curso Normal

As situações exemplificadas a partir da categoria aluno foram aquelas em que os entrevistados perceberam o significado do seu trabalho para e através da relação estabelecida com os estudantes.

Esse é o fruto do meu trabalho: o Willian, o Maurício⁸². Não sei se tu conheces o Maurício lá na UFSM? Ele chegou aqui sem Certidão de Nascimento, porque não tinha pai e mãe. **Transformamos o Maurício**. Lá está o Maurício dando curso, outro dia ele me perguntou: “Professora quer que eu dê um curso?”. Respondi: “Quero! Podes vir!”. **Esse carinho, que percebemos vir deles**, outro dia vi aqui uma aluna que já concluiu o curso e perguntei: “Oi, tudo bom? O que andas fazendo? Ela respondeu: “Nada. Só vim dar uma olhada em vocês!” **Eu duvido que exista outra escola que**

⁸² Nomes fictícios.

os alunos façam isso. Tudo isso é proporcionado pelo convívio no Curso Normal (SUJEITO 3, grifo nosso).

Para os entrevistados, o estudante representa seu Trabalho Pedagógico, porque é através dele que os interlocutores percebem a transformação que seu trabalho realiza na vida das pessoas e os processos de autonomia estimulados no Curso Normal.

Eu comecei com um poema do Paulo Freire que fala sobre a escola. [...] **Para minha surpresa aquele poema tocou os alunos.** Eles conseguiram retomar na memória o que mais os havia marcado na Escola. Relataram os cheiros, os gostos, a merenda, o perfume de uma professora, então ... eu me emociono (EMOÇÃO). **Me emociona porque eles conseguiram pensar sobre si mesmo, sobre suas vidas.** Naquele momento todos se abriram e conseguimos discutir, a partir das suas ideias e lembranças, e isso foi muito bom! **Estávamos com problemas no grupo e depois deste trabalho eu os vejo com outra postura para fazer trabalhar em grupo, porque perderam o medo de se expor, isso melhorou o ambiente na sala de aula e as discussões** (SUJEITO 7, grifo nosso).

Ela⁸³ **falou em aula sobre aplicativos de Libras. Uma aluna que estava na aula entrou em contato com ela pelo Facebook dizendo que gostava muito de Libras. Então ela sugeriu à aluna um aplicativo. A aluna procurou e instalou o aplicativo. A aluna adorou o aplicativo!** E logo foi para o Facebook contar à professora que tinha adorado. [...] Ela considera importante que os alunos aprendam, entendam e conheçam a cultura surda. **Ela estimula os alunos a aprenderem mais, perguntarem mais, a conversarem juntos em Libras. Ela pensa que, o aluno conhecendo a língua de sinais, pode participar, conviver e fazer trocas com a cultura surda.** Ela pensa que é necessário juntar a comunidade surda e a ouvinte, uma conhecendo a cultura da outra, para fazerem trocas, é isso que ela acha importante (SUJEITO 19, grifo nosso).

Além disso, é pelos estudantes que são social e politicamente reconhecidos e, como se constata no discurso abaixo, pela expressão “é o que sobrou de tudo”, ele tornou-se a “tábua de salvação” para o trabalho dos professores.

No dia do professor eles te reconhecem. Te presenteiam com artesanato feito por eles. **Te abraçam e te falam coisas que expressam o reconhecimento que têm por ti, como uma pessoa que auxilia na formação deles. Então é isso que marca. Essa troca que temos com o Curso Normal que dificilmente se tem com os outros cursos.** [...]. **Isso é o combustível para nós professores, porque a nível de Estado, não temos reconhecimento nenhum.** Nossos salários, nossas lutas, por exemplo o piso salarial, que foi uma luta, **uma busca por reconhecimento e até hoje não o recebemos. Então, significa que a sociedade também pouco reconhece o trabalho do professor, a sociedade como um todo.** Então o aspecto afetivo para o professor é importantíssimo! Então isso é

⁸³ A transcrição do discurso não é em 1ª pessoa porque a entrevista com o sujeito 19 foi realizada com um intérprete de Libras, prof.^a Patrícia Fantinel, Educadora Especial do IEEOB.

realmente um combustível para nós. **É o que sobrou de tudo**, entendeu? (RISOS) (SUJEITO 9, grifo nosso).

As situações que foram categorizadas como Escola foram aquelas em que os entrevistados destacaram seu trabalho como voltado e identificado com a realidade escolar, seja porque o percebem tendo uma estreita ligação com ela, seja porque os estudantes os têm como referência ao trabalharem nesta realidade.

No ano passado na Didática da Linguagem **os alunos foram às escolas e depois fizeram um relatório**. Neste relatório alguns estudantes disseram que **o professor da Escola gostaria que eles voltassem para lá, para fazerem o Estágio, porque gostaram muito do trabalho que os alunos desenvolveram** (SUJEITO 13, grifo nosso).

Quando o aluno sai fora da escola, apresenta algumas coisas e tu recebes o resultado deste trabalho escrito por outra pessoa, tu vêes que teu esforço valeu a pena! Que todas as vezes que pediste para fazer e refazer (RISOS) resultaram e, lá no final, eles também o verão (SUJEITO 17, grifo nosso).

Eu acho que representa o meu trabalho **quando eles vão para o estágio**. Geralmente **tu te espelhas em um professor**, então quando eles chegam dizendo: “professor, estou dando aulas bem como o senhor fazia conosco” eu **percebo que estou instigando os alunos, em função desta identificação** (SUJEITO 1, grifo nosso).

Para essa categoria, há uma “validação” do Trabalho Pedagógico do interlocutor por algo externo à relação que ele diretamente estabelece em seu cotidiano (com o estudante e com o IEEOB), busca-se o sentido para o Trabalho Pedagógico fora de sua relação intrínseca (sujeitos e realidade envolvida).

Outra situação que representa o Trabalho Pedagógico para os entrevistados, é a categoria coletivo. Entende-se nessa categoria os discursos que referiram uma articulação entre professores, entre professores e estudantes.

Eles conseguiam ligar aquilo que eu trabalhava com a Didática da Filosofia, com a História da Educação. **Eles conseguiam, por si próprios, dar sentido às coisas, aos trabalhos que faziam, não era um fazer por fazer, era o “dar significado”**. Eu vi que isso passou a acontecer, não somente na minha aula, mas em tudo que eles faziam. Então nesse processo eu também me via, porque eles me diziam: “Professora, sabe aquilo que a senhora nos falou? Lá na Didática nós ouvimos isso” (SUJEITO 10, grifo nosso).

Representativo do meu trabalho era quando tínhamos as **Trocas de Experiências**. Nesta atividade tu selecionavas um ou dois trabalhos teus e tu colocavas para os teus colegas, essa atividade era, no ano, o ponto alto do Estágio. **Tu te encantavas com as atividades!** (SUJEITO 6, grifo nosso).

Eu sou bem conhecida por somente **trabalhar com eles em círculo**. No início era muito difícil porque eu entrava na sala e eles tinham que organizar as classes em círculo, eu saía e eles tinham que refazer as filas. Tinha uma certa resistência. Hoje elas me esperam com a sala pronta, em círculo. **Eu penso que isso representa: não aceitar respostas prontas**, e, ao trabalhar em círculo, eu estimo a não ter este comportamento. **Cobro que eles interajam e participem. Eu os convido a ver a Didática e a Estrutura com os meus olhos, mas eu também quero que eles tenham o olhar deles, um olhar individual e intransferível!** Eu não vou te dizer que isso seja suficiente, mas é uma característica do meu trabalho, já ficou como marca registrada (SUJEITO 11, grifo nosso).

Essas referências constituem o Trabalho Pedagógico como um todo que se esgota no âmbito das relações estabelecidas entre sujeitos. É um coletivo circunscrito e conexo ao grupo com o qual, habitualmente, os sujeitos têm contato. Por fim, as situações categorizadas como relacionadas à vida são aquelas que são levadas pelos estudantes com os quais as normalistas trabalham.

Na Educação Física eu trabalho com brincadeiras, com jogos, e **o objetivo é que as crianças levem isso para a vida delas**. Então as vezes me surpreendo quando eu chego em um 3º ou 4º ano e percebo que eles nunca jogaram dominó ou não conhecem jogos ou brincadeiras bem populares. **Eu fiquei muito feliz quando as alunas do Curso Normal trabalharam com o 3º ano uma brincadeira chamada Corrida de Jornal e na semana seguinte, no recreio, eu vi que as crianças estavam fazendo a brincadeira que as alunas do Curso Normal ensinaram**. Então eu penso que consegui atingir o objetivo, que é **fazer com que as crianças levem para a própria vida, e que também compartilhem, o que aprenderam, com outras crianças** (SUJEITO 7, grifo nosso).

As posições categorizadas como além da escola fizeram referência ao trabalho pedagógico que amplia o horizonte dos estudantes e do professor.

A apresentação do trabalho deles na UFSM foi uma atividade que representou o meu trabalho. Eu tentei mostrar a eles que éramos todos autores do trabalho. **O nome de todos estava ali, o meu também estava, como autor, não como orientador, porque foi um trabalho de todos nós**. [...]. Isso é representativo, porque não partiu de mim, muito do que foi apresentado foi ideia deles. Tiraram todas as fotos com negativo, então eles ficaram com os cabelos brancos, com os olhos brancos, o piso da escola ficou todo diferente. Ficaram muito bonitas as fotos! Todo o resto foi esforço deles, eles buscaram, eles escreveram o texto em inglês. [...]. Eu acho que este é um momento representativo, porque eu tentei fazê-los entender que **é possível sair de dentro dos muros da escola. Que o que eu faço pode ganhar o mundo. E o trabalho deles ganhou**. Todos que estavam no curso, na Universidade, comentaram. Todos deram dicas e disseram: “Nós queremos vocês aqui!”, “Apareçam aqui!”. **Eu acho que isso foi muito bom, para eles e para mim também!** (SUJEITO 5, grifo nosso).

Percebe-se que, nesse discurso, o sujeito orienta sua ação a um objetivo mais abrangente. Ele está de tal maneira implicado no trabalho pedagógico que

descreve a atividade como sendo de todos os envolvidos e, ao final, ele avalia que a atividade foi muito boa, tanto para ele, quanto para os estudantes.

Como se pode apreender, algumas categorias que emergiram (a escola e o estudante) são idênticas às encontradas na análise do projeto para o trabalho pedagógico e do produto do trabalho pedagógico. Ademais, há uma ampliação das categorias, sendo encontrados outros sentidos para o trabalho pedagógico, antes não percebidos, tais como um trabalho coletivo, porque emerge da relação entre os envolvidos, um trabalho que é para além da escola e que pode ser relacionado à vida.

Percebe-se que esse questionamento favoreceu uma enunciação mais ampla e rica do trabalho pedagógico por parte dos professores. No entanto, não foram citadas experiências com vistas à transformação da sociedade, do próprio professor e dos estudantes em conjunto, em um único processo. No grupo de interlocução, foi problematizado este ponto. Para os professores, há uma preponderância das questões da Escola e dos alunos e, em razão disso, eles não se percebem, produzindo-se nesta relação do Trabalho Pedagógico.

Eu acho que a gente se volta tanto ao aluno que, às vezes, nos esquecemos de nós mesmos. Têm tantos problemas pessoais deles. Não queremos nos envolver, porque trabalhamos em diferentes locais aqui na Escola, EJA, Curso Normal. **Não queremos nos envolver, quando vemos estamos envolvidos** (SUJEITO B, grifo nosso).

Fazemos tantas atividades, que acabamos sem nos darmos conta desse valor todo que a gente tem sabe. É uma coisa tão natural, este envolvimento, que não o valorizamos (SUJEITO D, grifo nosso).

Para Ferreira (2010, p. 214), os trabalhadores, entre eles, os professores, têm a sensação contínua de não gerenciar seu tempo e, muitas vezes, sem perceberem, acabam por realizar seu trabalho automaticamente. Esse processo autômato retira do trabalho sua condição ontológica e parcializa, não só o trabalho pedagógico, mas também o professor. O fragmento abaixo exemplifica este processo muito claramente. Embora extenso, faz uma síntese relevante do processo de trabalho vivido pelos professores. Foi dito após ter-se encerrado a entrevista e não estava voltado a nenhuma pergunta em específico e, talvez por isso, o professor sentiu-se autorizado e à vontade para enunciá-lo.

S⁸⁴: **Então são coisinhas assim que estão organizadas justamente para fragilizar o professor economicamente e estando fragilizado economicamente tu estas fragilizado socialmente. Então, até que ponto não valorizando o professor, tu estas fazendo realmente uma universalização da educação?** Até que ponto tu estas preparando o professor para ter uma boa educação? **Sim, um processo de proletarização do professor, daquele conceito de proletário do séc. XIX.** Enquanto outras formações tu alavancas, na tentativa de que eles ascendam a uma classe média, com o professor, o mesmo não ocorre. **O professor tem que estar proletarizado. Então é uma questão a se pensar.**

P⁸⁵: E a que se deve esta organização?

S: Eu acho que isso se deve a uma série de questões. **A principal delas é que não é interesse do Estado, não foi interesse do Estado até agora que o professor possa realmente pensar. Acabamos trabalhando dentro de um automático.**

P: Essas questões que colocas agora, permeiam teu trabalho como professor no Curso Normal?

S: Sim, discutimos isso direto. Com exemplos cotidianos, **qual é a nossa capacidade de nos mantermos intelectualmente vivos?** Quando eu trabalhava na universidade **os professores diziam: “eu não tenho tempo de ler”. E eu não acreditava! Dizia: “mas como assim? ”. Mas, desde que passei a trabalhar no Estado, com uma carga horária de 60 horas semanais, quando tu tens um tempo, tu queres ficar ocioso, descansar, relaxar, para estar preparado para o embate. Porque tu sabes como é que vai ser o teu embate da outra semana. Então tu estando cansado desta maneira, tu não tens espaço para ser um ser intelectual.**

P: E o trabalho não proporciona este ser intelectual?

S: Não, não proporciona. Porque tu te tornas um homem cansado, mentalmente esgotado, não pensas, não raciocinas, nem sobre a sua própria existência. **Tudo isso é o que se propôs para a vida dos proletários, lutar cotidianamente pelo salário, que vai garantir o mínimo para te alimentares, e continuar vivo e produzindo. Então, o professor está dentro deste estágio de proletarização. É neste sentido que eu falo.**

P: Essa percepção, tu achas que outros colegas têm?

S: **Eu acho que alguns têm, talvez não estejam conscientes. No magistério nem todos tem o mesmo projeto,** nem todos tem o mesmo tipo de vida, nem todos estão dentro da mesma classe social, no sentido de poder aquisitivo. Há professores que estão na classe social A, há professores que nas classes D, E. Então nem é nível de poder econômico, mas poder de consumo. Nem todos estão todos dentro da mesma classe.

P: **Mas o próprio trabalho do professor não seria um ponto de tensionamento? Não poderia auxiliar nesta consciência?**

S: **Poderia se realmente tivéssemos o preparo do educador como agente político em todas as áreas.** Não só na área de Humanas. Como eu te disse, os acadêmicos da Matemática, da Física, da Química, eles não querem saber disso. Tu chegas com textos de Sociologia da Educação e eles, com uma mentalidade quantitativa dizem: “Não, não quero ler! ” Eles têm uma mentalidade quantitativa, dizem: “Eu vim aqui para calcular! ” Então já é bem diferenciado o cara da área de Humanas e o cara das Exatas, ou das Linguagens, ele vai ter outro tipo de percepção da realidade dele (SUJEITO 9, grifo nosso).

⁸⁴ Sujeito.

⁸⁵ Pesquisadora.

O processo de proletarização referido pelo professor é sabido, estudado e discutido pelos pesquisadores. Costa e Oliveira (2011, p. 729) afirmam que a categoria docente, para sobreviver, precisa vender sua força de trabalho. Constituindo-se na classe-que-vive-do-trabalho, enquanto categoria, chegou ao século XXI mais numerosa, fragmentada, heterogênea e diversificada, situação identificada no discurso do professor.

Incumbe ressaltar que, pelo que foi investigado, as características de fragmentaridade, heterogeneidade e diversificação não representam apenas a categoria docente, mas o trabalho pedagógico por ela desenvolvido.

Dando continuidade à análise, a pergunta sobre o produto do trabalho dos professores foi feita para compreender o que os professores produzem. Essa questão confronta diferentes compreensões do que seja o produto do trabalho pedagógico no Curso Normal. No proceder à análise, distinguiu-se 4 (quatro) categorias de produto do trabalho pedagógico: seu componente curricular, o estudante, o estudante na profissão e o trabalho das alunas. A ilustração 15 demonstra a articulação e o movimento das categorias entendidas como produto do trabalho pedagógico dos professores no Curso Normal.



Ilustração 15 – Produto do trabalho pedagógico dos professores no Curso Normal

Comentam-se as categorias que expressam o entendimento do produto do trabalho pedagógico para os professores a seguir. A categoria componente curricular é enunciada como produto do trabalho dos seguintes modos: “dinamizar a disciplina para formação dos estudantes”; “associar a disciplina à realidade dos estudantes”; “conhecimento/aprendizagem dos conteúdos transmitidos a respeito da cultura surda”. Pensa-se que, sendo este o produto, há a compreensão de que o trabalho se esgota no âmbito da própria relação mediatizada. A categoria estudante como produto do trabalho é dito nos termos: “o produto é a mudança e o crescimento dos estudantes”; “é um estudante consciente”; “é um estudante emancipado”; “é um estudante instrumentalizado para trabalhar”; “é um educador crítico”; “é um projeto inicial de vida”. No grupo de interlocução, foi apresentado pelos professores outra dimensão da categoria, a continuidade dos estudos deste estudante, como um ponto a ser destacado no produto do Trabalho Pedagógico.

Houve um tempo que a nossa aluna do 3º ano terminava o Curso e ia trabalhar. Dificilmente ela faria um Curso Superior. Houve um tempo que não havia esta preocupação. Pelo menos ela não manifestava isso. **De um tempo para cá, fazemos um esforço, damos um incentivo às alunas, para que não parem de estudar. Tivemos turmas de onze alunos que dez foram aprovados na Universidade. Para mim isso é um marco. Então o produto do trabalho é tudo isso aí e mais a formação posterior ao Curso** (SUJEITO A, grifo nosso).

Dos discursos, observa-se que a concepção do estudante, com determinadas características, como produto do trabalho pedagógico opera um exaurimento, em si, do trabalho, ele não se constitui relacional, nem com o professor, nem com a escola, nem com a realidade.

Já a categoria estudante, na profissão, diz respeito às falas: “o produto é o entusiasmo pela profissão”; “o produto é um profissional de qualidade”; “é vê-los como professores trabalhando nos sistemas de ensino”. Em relação aos sentidos anteriores, nota-se uma ampliação do entendimento do produto do trabalho pedagógico, pois, nessa categoria, o produto é percebido como algo relacionado à realidade.

Por fim, quando os sujeitos citam o trabalho das alunas como produto, ao aludirem: “é a compreensão das alunas do que é ensinado através das atividades que elas desenvolvem”; “é o reconhecimento do trabalho das alunas por outras instituições” compreende-se que é uma perspectiva ampliada em relação as duas primeiras, pois o produto é uma relação do conhecimento das alunas na realidade

escolar. No entanto, todas as categorias não expressam o entendimento de que o produto do Trabalho Pedagógico seja a produção do conhecimento e da cultura, sua e do outro, na sociedade com vistas à sua alteração.

Avalia-se que as perspectivas apresentadas demonstram que o trabalho pedagógico apresenta-se parcializado, irrefletido e alienado do trabalhador que o produz. Essa problematização foi levada aos sujeitos no Grupo de interlocução, eles foram questionados se as categorias apresentadas representavam suas compreensões do produto do seu trabalho e à pergunta, responderam sim. Questionados sobre a produção do conhecimento, responderam:

A questão da **produção do conhecimento eu acho que já é num nível além. Nós ainda estamos na questão da construção do conhecimento. Ele vai produzir com a pesquisa, com o trabalho além disso. Não é isso? Me corrijam** (SUJEITO A, grifo nosso).

O conhecimento está dentro do estudante. Porque no momento que tu pensas no aluno tu já pensas com conhecimento. [...] A produção do conhecimento seria na Universidade, mas **o nosso aluno é trabalhado como um sujeito completo, já com o conhecimento.** [...] **Quando o aluno vai para a Universidade ele leva conhecimento daqui do Curso Normal.** Tanto que é tão importante esse conhecimento que ele leva para lá, que há um movimento inverso. Os nossos alunos vão para a Pedagogia e se sentem diferentes na Pedagogia, e eles conseguem trazer o pessoal da Pedagogia para o Curso Normal (SUJEITO B, grifo nosso).

No primeiro momento, expressaram o entendimento de que existe conhecimento como produto do seu trabalho e ele está “localizado” no estudante. Para eles, embora o estudante “saia completo” do Curso Normal, é através das atividades de pesquisa, nos estudos em Nível Superior, que produzem conhecimento. Em Nível Médio, haveria a “construção”. Por se entender que o Grupo de interlocução é também um momento para a produção de conhecimento, indagou-se novamente os professores.

P⁸⁶ – Pergunto: e a produção do conhecimento de vocês? Também não foi dito nas entrevistas. Não se falou: “eu me produzo, eu produzo conhecimento nesta relação com o aluno.”

A⁸⁷ – **Acho que é outra coisa que não nos damos por conta.**

B⁸⁸ – **Eu também concordo que produzimos conhecimento.**

P – **Vocês se autoproduzem?**

VÁRIOS – (Incompreensível, todos falando juntos). **Lógico! Sim! Claro!**

B – **Lógico, o que estaríamos fazendo aqui? Fora do horário?**

⁸⁶ Pesquisadora.

⁸⁷ Sujeito A.

⁸⁸ Sujeito B.

Vários – (Recontando sobre como se mobilizaram para participar do grupo).

B – Todos estávamos prontos para ir embora.

A – **É aquilo que falamos, não percebemos.**

B – **Não percebemos.**

[...]

P – Vocês se produzem nesta relação?

A – **Eu posso não me dar conta, ou não verbalizar, mas eu tenho certeza que sou.** (referindo-se a produzir-se no trabalho que realiza)

[...]

B - Eu acho que **o fato de termos nos incluído foi um esquecimento. Não nos damos conta. Agora visualizando percebemos o quanto estamos presentes.**

Vê-se que o trabalho pedagógico, por estar imbricado ao modo de produção capitalista, perde sua integralidade, fica parcializado, opera no trabalhador um assujeitamento, fazendo-o esquecer-se de si, tal como é demandado pelo projeto hegemônico. Sendo assim, nota-se que o trabalho pedagógico dos professores não tem uma clara articulação a uma proposta crítica, de superação do capitalismo, ele medeia as políticas de universalização porque o sistema não garante as condições para a realização dos enunciados das políticas na dimensão e profundidade que os próprios professores entendem necessárias.

A quinta pergunta feita aos sujeitos do estudo foi o que significa trabalhar como professor (a) no Curso Normal. A decisão em fazê-la deveu-se ao desejo de entender quais são os sentidos que o professor atribui ao seu trabalho, como eles são produzidos e influenciados pelas políticas públicas de universalização da Educação Básica. Julga-se que, compreendendo e contrastando as acepções, aproxima-se e aprofunda-se a relação do Trabalho Pedagógico com as Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica. A ilustração 16 contém a representação das categorias do sentido de ser professor no Curso Normal.



Ilustração 16 – Sentido de ser professor (a) no Curso Normal

A princípio, pelo que já foi dito, poder-se-ia imaginar que o Curso Normal do IEEOB não seria um lugar bom de trabalhar, considerando as condições, a estrutura, a aflição causada por um lugar que está sendo levado a extinção, etc. Surpreendem as respostas, porque, apesar de tudo que foi dito do Curso, dos estudantes e do trabalho pedagógico, os sujeitos afirmam em seus discursos uma gama de significações que não se consideravam existentes antes do estudo.

Mesmo havendo quem diga que não há diferença do Curso Normal para outro curso de nível médio, a maior parte do grupo entende que sim, há um significado diferente desta formação em Nível Médio.

Eu completei 10 anos de trabalho na minha outra escola, na rede municipal, e é diferente o trabalho com a normalista, do trabalho com o Ensino Fundamental, porque com a normalista tu entras no projeto de vida de uma pessoa (SILÊNCIO). Tu acompanhas a pessoa naquilo que ela está projetando para a vida dela, então isso é bastante interessante! Meu trabalho consiste basicamente em acompanhar, facilitar, instrumentalizar e, às vezes, falar da vida (SILÊNCIO) (SUJEITO 2, grifo nosso).

Percebe-se que o significado parte da relação estabelecida com o estudante, pois os sujeitos dizem que ser professor no Curso Normal significa ver, acompanhar, facilitar, instrumentalizar a transformação de pessoas. Há também os que destacam o significado deslocando o sentido do estudante e focando na relação do seu

trabalho com a vida, através da Educação, o que faz com que o sujeito perceba o seu trabalho como sendo muito importante.

Eu sempre penso: **ele vai trabalhar com as crianças e precisa despertar o entusiasmo, a imaginação, a curiosidade, o encantamento pelas coisas, não só dos conteúdos, mas da vida.** Então é isso que eu acho que o professor do Curso Normal tem que ser! Ele tem que ter um algo a mais, para que o nosso aluno se encante por aquilo ali, senão a Educação também fica, sem sentido. Então eu acho, que ser professor no Curso Normal é dar sentido à vida, dar sentido as coisas (SUJEITO 10, grifo nosso).

É um trabalho que se relaciona à Educação, pois possibilita aos professores a realização intelectual através do pensar a educação, o sistema educacional, o cotidiano, como afirma o sujeito 9: “Eu acho que auxilio meus alunos a **pensar na Educação, a pensar o Sistema Educacional, a pensar o cotidiano de um professor em sala de aula**” (grifo nosso). É também, um trabalho que possibilita problematizar e questionar questões educacionais, também afetas aos professores.

Eu acho que o meu trabalho dentro do Curso Normal, **tem todo este outro lado. Eu gosto muito de problematizar questões educacionais com eles**, como por exemplo: o papel de professor, a representação de professor, porque o professor é sempre representado com um quadro ao fundo e o giz. **Professor é só? É só isso que é ser professor?** (SUJEITO 5, grifo nosso).

Para alguns sujeitos, o sentido está na relação que seu trabalho estabelece, entre os estudantes, com a Educação. Por exemplo, ser professor no Curso Normal, significa mostrar/ensinar o valor do trabalho de professor aos estudantes, significa conservar o encantamento pelo magistério.

Nos 2º e nos 3º anos, **tu percebes a satisfação dos alunos. Eles valorizam a profissão de professor, a maioria sai daqui e vai cursar Pedagogia.** Então, **embora seja uma profissão bem desvalorizada**, percebemos que aqui, através do Curso Normal, **eles ainda mantêm esse encantamento pelo magistério!** (SUJEITO 7, grifo nosso).

Os professores entendem que a experiência no Curso Normal é extremamente marcante na vida dos estudantes, especialmente para os que prosseguem na profissão de professor. Os professores sentem-se como referências para os estudantes, esse também é um sentido dado ao trabalho que eles realizam.

Uma aluna tua que vai para a Universidade e te tens como referência! Enquanto professor, não tem nada mais gratificante do que isto! As alunas que estão conosco no Pós-Médio e que estão fazendo Curso

Superior, **a maioria, vem aqui para pedir auxílio e explicações sobre os trabalhos** (SUJEITO 1, grifo nosso).

A análise feita a respeito dessa questão foi apresentada aos professores no Grupo de interlocução e, a partir das discussões no grupo, acrescentou-se a categoria “preparar professores”.

Quando eu trabalho me encanta o fato de estar formando um outro professor. Não sei se os colegas concordam. [...] E a responsabilidade que tu tens em estar ali formando um professor. **Tu estás em uma Escola, formando um outro professor, um colega teu, e isso é uma grande responsabilidade muito grande! Também dá um orgulho e um sentido para ti** (SUJEITO B, grifo nosso).

Somos a única profissão que consegue formar a sua profissão. [...] Nós temos que ter essa simetria, eu tenho que me ver em ti. [...] **Elas têm que se enxergar em nós.** [...] Eu ilustrarei, há uns anos, recebemos umas alunas de uma Ead. Eu tinha diariamente na minha sala de aula 5 alunas me olhando. Elas tinham que observar, era como um estágio que elas tinham que fazer. Elas assistiram as aulas, quando acabou duas alunas vieram falar comigo para me dizer que tinham terminado as observações e que não precisavam vir mais, **mas queriam saber se poderiam continuar assistindo porque estavam aprendendo muito.** Não há mérito nenhum nisso aí. **Mas me satisfaz saber, como elas me disseram: “Professora a senhora “mastiga” para nós e nós entendemos!”.** Essa satisfação pessoal está muito ligada a isso (SUJEITO A, grifo nosso).

Percebe-se que o sentido do Trabalho Pedagógico no Curso Normal está relacionado ao fato de que, ali, preparam-se futuros professores. Esse aspecto havia sido também destacado no modo pelo qual os entrevistados constituíram-se em sua trajetória profissional.

Há, ainda, os professores que dotam de sentido o trabalho pelas implicações que ele produz em si próprios. A partir do desafio que é trabalhar no Curso Normal, os professores são instigados a “fazerem trocas” e, com isso, aprendem e transformam-se.

Quando eu entrei **foi um desafio**, porque quando tu estas acostumada a trabalhar com crianças e começa a trabalhar com adolescentes tu percebes a diferença. **Tu tens que ter um olhar diferente, tens que ter alguns conceitos diferentes, tu tens que saber que terá momentos que eles irão perguntar coisas que tu terás que parar e mudar totalmente a tua aula.** Isso pode acontecer nos Anos Iniciais? Pode, mas é mais raro do que aqui. Para mim isso foi muito bom, depois que tu conheces melhor os alunos e a realidade deles... **é muito bom, é muito significativo! Tu trocas mais também**, principalmente nas turmas de aproveitamento de estudos, muitos já têm filhos, dão mais exemplos [...] (SUJEITO 13, grifo nosso).

O sentido de produzir-se nas relações estabelecidas a partir do curso é tanto com os estudantes, quanto com os demais professores, na convivência coletiva.

[...] **depois que tu trabalhas com as colegas aqui nesta parte de coordenação pedagógica tu dás mais sentido, tu aprendes, eu aprendo muito com elas também. Às vezes, a colega senta aqui e me dá aula sobre alguma coisa.** Eu, como professora alfabetizadora, tive muita resistência em pegar estes aspectos novos da alfabetização. Mas ela me convence e assim nós vamos indo. **Então é um trabalho muito gostoso. Eu acho que a gente enxerga essa transformação das pessoas. Transformação positiva das pessoas que permanecem até o final do curso.** Eu acho que tu enxergas isso com mais clareza. [...] (SUJEITO 3, grifo nosso).

[...] **qualquer uma que passa pelo Curso Normal, não sai a mesma daqui. Em todos os sentidos! De vivência como pessoa, de vivência como aluno, como ser humano, em todos os sentidos!** Hoje nós temos alunos que estão em outras profissões e que sempre se reportam “a minha profe”, “a profe”, “o que eu aprendi lá, eu não aprendo em nenhum outro lugar”. Nós temos esta característica dessa convivência, muito estreita. **A gente fica, hoje não tanto, mas nós ficávamos muito com os alunos aqui dentro.** Eles tinham aula em período integral [...] (SUJEITO 11, grifo nosso).

É um trabalho que é feito com o (a) professor (a) pensando no estudante da Educação Básica. É um trabalho que exige estudo, aprendizagem, atualização e dedicação constante. É um trabalho desafiador.

Por exemplo, a Matemática e Física do Ensino Fundamental eu cobro muito no Politécnico, porque eles têm que vir com aquilo sabido. Já no Curso Normal, **como eles vão ter que ensinar isso para as crianças**, eu retomo bem com eles. Retomo como que se faz o processo todo, desde o início, **então é uma Matemática diferente, o jeito que é trabalhado no Curso Normal e o jeito que é trabalhado no Politécnico** [...] (SUJEITO 14, grifo nosso).

Quando tu ministras aula no Ensino Fundamental, no Ensino Médio Politécnico, tu és conteudista. Tu podes até fazer algumas coisas diferentes, mas em 70% das tuas aulas tu és conteudista. O conteúdo tu dominas, esta contigo, tu chegas até a turma e o explica. No Curso Normal não, é reflexão. **Tu tens que levar as meninas a refletir. Tu tens que construir aquele conhecimento com as estudantes sobre como passar aquele conhecimento para as crianças.** Então estou sempre aprendendo. É uma pesquisa contínua, tanto de conteúdo, porque na minha área as coisas mudam bastante, quanto de atualizações, pois tu tens que estar sempre criando coisas novas, porque **tu não estas levando isso só para os teus alunos, tu tens que fazê-los enxergar como levar para as crianças** (SUJEITO 15, grifo nosso).

Mesmo com tantos significados *a priori* tidos como positivos, há algumas ponderações e percepções que mostram o significado de ser professor no Curso

Normal em contraste com questões maiores. Por exemplo, a extinção do curso, a percepção de que havia mais tempo para reuniões, de que se faziam mais trocas, de que havia mais aprendizagem. Ou seja, houve uma mudança na realidade do curso e isso também é descrito dentre os significados do ser professor neste lugar.

Eu te disse que eu aprendi muito aqui no Curso Normal. Hoje nós não temos, eu não sei nem te explicar porque que a gente não tem mais isso, mas nós tínhamos mais tempo de reuniões, por exemplo. Então eu aprendi coisas no Curso Normal, ele tinha uma linha uma linha única, tanto que quando eu fui trabalhar no estágio, nós tínhamos aula com nossos próprios colegas! [...]. Então era muito isso, assim como eu explicava o meu trabalho para as colegas eles explicavam o deles para mim. Se eu te digo que eu fui aprender mesmo aquela noção de dezena, centena, que o professor tem que passar para a criança, quando a professora da Didática da Matemática explicou o seu trabalho para todos os professores do grupo de estágio! Então nós tínhamos muito isso. Ninguém se sentia inferiorizada de assistir uma aula de uma colega sobre determinado conhecimento. Tínhamos isso no Curso Normal. Não que não tenha hoje, eu acho que até tem, mas não daquele modo que tínhamos (SUJEITO 6, grifo nosso).

Percebe-se pelo discurso que houve mudanças significativas no Curso no transcorrer do tempo. Como já foi aludido em outras passagens, defende-se que essas mudanças vieram, de modo geral, no bojo das Políticas Públicas Educacionais. O ponto levado ao grupo de interlocução para discussão foi o fato de que não constava nas categorias a transformação da realidade, a produção da cultura e do conhecimento.

A⁸⁹ – **Porque isso está no produto do trabalho.**

P⁹⁰ – Vocês percebem que alterando lá (referindo-se ao produto do trabalho), se reflete aqui (referindo-se ao sentido). Porque nos discursos não apareceu “eu trabalho aqui porque quero alterar a realidade social”, “porque transformar a realidade da escola”, “transformar o mundo”.

B⁹¹ – **É como dizem os alunos “está tudo junto e misturado”.**

A – **Não são separadas as coisas.**

C⁹² – **Está tão misturado que não nos inserimos ali.**

Os interlocutores entendem que ser professor no Curso Normal significa transformar a si, ao outro e à realidade, porém isto não foi enunciado, porque eles não percebem. Pensa-se que a linguagem seja expressão dos pensamentos, por isso, a “não percepção” é tomada pelo seu significado, uma vez que é ele que une

⁸⁹ Sujeito A.

⁹⁰ Pesquisadora.

⁹¹ Sujeito B.

⁹² Sujeito C.

no pensamento verbalizado, o pensamento e o discurso (VYGOSTKY⁹³, p. 27). Sendo assim, não perceber é não ver, não enxergar com nitidez, é não ter claro. Por isso, diz-se que não há consciência deste aspecto no trabalho pedagógico.

É pelas relações existentes entre o sentido do Trabalho Pedagógico, sua constituição e as Políticas, que se buscou os entendimentos de Universalização da Educação Básica dos (as) professores (as). Além dos traços constitutivos desta relação, lembra-se que, conforme o observado no gráfico 14 (Experiência dos professores com crianças e/ou jovens em vulnerabilidade social, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Inclusiva, Educação Indígena e Educação Quilombola), os (as) professores (as) pesquisados não tiveram um contato mais direto com alguns dos sujeitos mais comumente visados nas políticas de universalização da Educação Básica. Também, por isso, tiveram certa dificuldade de, em um primeiro momento, responder à pergunta. Pareceu que os sujeitos e a escola estavam desatentos à questão, até serem confrontados com ela através deste estudo. Por isso, observou-se que, através da pergunta, houve um momento de organização discursiva dos entrevistados de um dos temas do estudo.

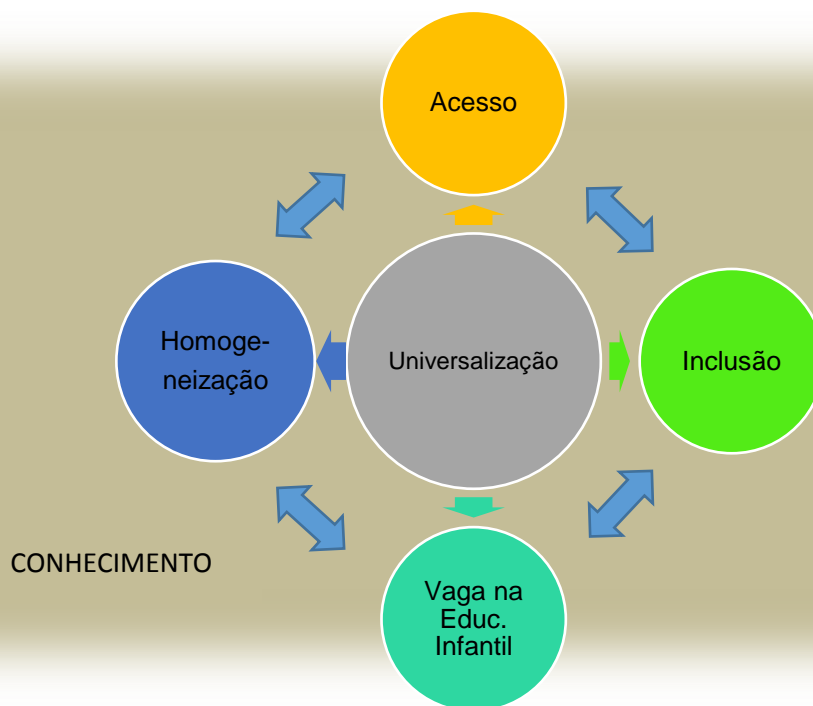


Ilustração 17 – Desenho esquemático da categorização dos entendimentos de Universalização da Educação Básica

⁹³ Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

Não se quer, com a afirmação da dificuldade inicial, incorrer na recorrente atitude de culpar os professores sobre o desconhecimento das questões educacionais. Quer-se demonstrar que, como apontam os estudiosos das políticas públicas educacionais (Dalila Andrade Oliveira, 2010; Luiz Carlos de Freitas, 2005; Iria Brzezinski, 1999), na escola a resultante das políticas é uma tal intensificação e precarização do trabalho do (a) professor (a), que ele (a) acaba sendo secundarizado no processo decisório, não dispõe de tempo ou espaço para discutir questões que lhe são afetas e acaba sendo “surpreendido” com questões que, *a priori*, seriam suas.

Há diferentes sentidos dados pelos sujeitos à universalização. Alguns dos entrevistados entendem a universalização como sendo acesso, e, sendo isso, a problematizam no discurso, pois entendem que acesso é diferente de sucesso.

[...] **A universalização, tu dizes, o acesso?** Claro que tudo é uma conquista. Acredito que há **anos atrás a gente não via certas coisas porque as pessoas ficavam rotuladas e ficavam no meio do caminho, que elas não tinham acesso. Só que o acesso ainda não garantiu o sucesso, por mais programas que existam.** Ainda não existe o sucesso. Semana retrasada eu recebi um aluno na outra escola. E ele é um aluno que rodou pela cidade. E eu não me lembrava mais dele, mas o olhar que ele me deu foi “tu foste, minha professora”. Daí eu perguntei para ele: por que tu não continuas? Ele tem o acesso universalizado. Perguntei: quem sabe um EJA se tu precisas trabalhar? E ele me disse “**professora, eu me desestimulei, porque a senhora sabe, eu nunca tive um caderno!**” (SILÊNCIO). Então **o acesso ainda não garante sucesso [...]. Há uns 15 anos atrás tu terias turmas de EJA com pessoas que não tiveram acesso. Hoje tu tens com pessoas que não tiveram sucesso, porque elas tiveram acesso** (SUJEITO 2, grifo nosso).

Outros compreendem a Universalização a partir do acesso, mas tem clareza que há, ainda, outras questões a serem enfrentadas.

S⁹⁴: Eu acho um grande avanço. Acho que **hoje nós não temos tanto problema de acesso.** Isso já está superado. **Neste sentido da universalização já se caminhou muito.**

P⁹⁵: Hoje os sujeitos já estão na escola, é isso que tu estás me dizendo?

S: Sim, esse é um processo que eu acho que valeu todo o esforço. Mas dentro disso ainda tem muitas etapas a serem vencidas, a qualidade, a questão da permanência na escola. Essa permanência realmente é uma permanência saudável. Eu me preocupo muito porque **eu acho que na Educação, as questões não são tomadas pela base, não são chamados aqueles que realmente deveriam participar, ou se chamados não participam.** Eu não entendo o que acontece [...] (SUJEITO 11, grifo nosso).

⁹⁴ Sujeito.

⁹⁵ Pesquisadora.

A Universalização também é vista como inclusão, tanto de etnia e cor quanto das pessoas com deficiência, e ela também é problematizada discursivamente devido à falta de alteração da realidade material da escola.

Eu acho fundamental, como país, como nação, como identidade do país. **Hoje esta universalização a gente enxerga. Quando tu vês lá na universidade alunos, tu vês a inclusão acontecendo na universidade.** Hoje, lá no curso superior, que antes era restrito a um grupo e hoje eles foram abrir para todos. A questão da educação e do conhecimento, fazer as pessoas verem a importância disso, estarem todos na escola (SUJEITO 3, grifo nosso).

Associa-se Universalização com garantia de vaga na Educação Infantil, porém, sem sua obrigatoriedade.

Bah, extremamente necessária, **principalmente a Educação Infantil [...] acho que não deve ser obrigatório dos 0 aos 4 anos, mas tem que ser universalizado, para quem quiser ter vaga... o que não é a nossa realidade ainda, mas acho que é preciso investir muito mais em Educação Infantil** (SUJEITO 7, grifo nosso).

Também é atribuída à Universalização a “falta de vontade de estudar dos estudantes”. Isso se deve, para os sujeitos pesquisados, à mistura de pessoas e ao fato do ensino ser obrigatório.

S⁹⁶: **Como assim a universalização dela?**

P⁹⁷: Como você entende a garantia do acesso universal à Educação?

S: (SILÊNCIO) **Eu acho que não estimula quem gosta de estudar.**

P: Por quê?

S: **Porque eu acho que é todo mundo junto e misturado.**

P: Entendo.

S: Não querendo ser preconceituoso.

P: Não, não, eu entendo, mas esta perspectiva que você...

E: Só fazendo uma comparação do meu tempo de estudante. Não era assim, **só estudava quem queria e quem quisesse estudar, eu não sei, era diferente a aprendizagem, as pessoas. Hoje não. Nós temos vários alunos que estão aqui por obrigação** (SUJEITO 14, grifo nosso).

No trecho transcrito abaixo, embora, discursivamente, seja dito que é um avanço à Universalização, entendida na perspectiva do acesso, a ela é atribuída a questão do “baixo desempenho educacional” dos estudantes, porque para o entrevistado, aquilo que é acessado facilmente, sem dificuldades, impede o estudante de perceber o valor e a importância da vaga ocupada.

⁹⁶ Sujeito

⁹⁷ Pesquisadora.

E: Eu acho **muito bom e importante que todos tenham acesso à Educação**. Então eu vejo hoje que, quando eu estudei na universidade... eu fico até assustada hoje quando eu chego lá e vejo aquela multidão. Quando eu estudei lá, a minha faculdade então foi de 1996 a 1999, parecia que não tinha gente, tinha 2 carros na frente do prédio da Matemática, 3 na frente da Engenharia, uma ou duas pessoas. Agora é um “boom”. Eu acho isso positivo, hoje se vê. **Quando eu estudava lá também eram raros os alunos negros que eu enxergava, indígenas. Ontem aqui eu vi uma aluna indígena sendo entrevistada que está no Curso Normal. Então eu acho bom, porque, essa universalização, essa troca de cultura, enriquece um povo, desde que as pessoas tenham noção disso, de tirar proveito**. Agora, como eu vi, por exemplo, na UFRGS, **700 alunos**, que foram **canceladas as matrículas** porque não conseguiram atingir o mínimo, **era por falta e por desempenho. Daí isso pode ser uma causa dessa universalização**.

P: Como assim?

E: **Ficou tão fácil. Às vezes as pessoas têm o acesso e não valorizam aquilo, não dão a devida importância. Estão ali por estar, mostrando que não levam a sério o curso que estão fazendo, a vaga que estão ocupando, que, apesar de ter ampliado muito, ainda tem que ampliar muito mais**. Eu penso que uma cidade, um país, só se desenvolve através da Educação. Eu digo que se investissem em Educação, iriam investir em saúde, em segurança, e é a educação que poderá levar a isso, **então, a universalização, ótimo! Ótimo!** (SUJEITO 10, grifo nosso).

Reflete-se a respeito destes excertos e das compreensões neles expressos, a partir de Frigotto (2010, 192).

Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como mais relevante que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo. Sob esta ótica, o aumento do acesso à escola, ou até mesmo dos anos de escolaridade - torna-se amplamente funcional e produtivo para a estabilidade do sistema social em geral. [...] O que estamos querendo enfatizar é que a forma de organização escolar e o uso das próprias técnicas, na análise que estamos efetivando, já vem articulados à determinação e a interesses de classe. Interesses estes cujos compromisso não é a elevação dos filhos dos trabalhadores aos níveis mais altos da cultura e do próprio saber processado na escola, mas a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdade.

Sendo assim, a Universalização que desvincula o Trabalho Pedagógico da produção de conhecimento, do professor e do estudante, além de retirar da escola a legitimidade de lugar da cultura e saber, retira dos estudantes trabalhadores⁹⁸ a possibilidade de superar os mecanismos de reprodução socioeconômica. Não se trata, portanto, de uma simples “falta de vontade” ou “desvalorização do conhecimento”. Trata-se da não produção de conhecimento, da total ausência de

⁹⁸ Perfil do estudante do Curso Normal.

significado que os “pacotes assépticos” trazem, trata-se de um controle social mais amplo que se consolida ao realizar-se uma Escola Pública com as condições existentes, ou seja, trata-se da inexistência de trabalho pedagógico voltado aos estudantes trabalhadores.

Há uma identificação da universalização com a progressão dos estudantes, o dito “passar, passar” (aprovar, aprovar), ou seja, universalizar é entendido como não reter e é também a causa do desinteresse dos estudantes pelo conhecimento e da falta de comprometimento do (a) professor (a) com a Educação.

E: O que que eu posso dizer! Eu acho que não, no meu ponto de vista, **a Educação Básica não tinha que univar**, é... (Buscando a palavra).

P: Universalizar.

E: **É, não**. Eu acho que nós tínhamos que ainda **manter aquelas coisas tradicionais que é: a cobrança tem que ser de forma diferenciada**. A forma como tu avalia também tem que ser modificada, porque **o aluno já entra naquela situação acreditando que ele vai passar, de qualquer forma ele vai passar**, porque ele tem uma recuperação, outra recuperação, tem 3, 4 recuperações para serem feitas. **Então o desinteresse aumenta, não contando que a gente tem colegas profissionais dentro das escolas**, do que eu já passei, que eu te enumerei várias, **que são acomodados realmente**. Então para eles: “ah, por que tu vais te esforçar, por que? Se tu sabes que tens que passar? Tu és boba, tu és burra, para que que tu vais fazer isso? Ficar se desgastando?” Entendeu? **Então é um desinteresse geral, além dos profissionais que deveriam dar o exemplo, ainda existe o desinteresse deles também [...]** (SUJEITO 8, grifo nosso).

Há o entendimento de que universalizar seja homogeneizar, pois, ao universalizar a educação, o (a) professor (a) não teria como dar devida atenção às questões individuais dos estudantes.

Olha, é, eu acho que **esta universalização realmente não acontece na prática. Ela não acontece porque cada vez mais tu tens que olhar o diferencial. Uma turma sempre vai ser bem heterogênea. Então tem muitas diferenças**. Hoje com a inclusão, **não tem como universalizar tudo**, é impossível. **Ainda mais na Educação Básica na qual o atendimento ao aluno é mais próximo, mais individualizado**, e como é que tu vais universalizar tudo. Na verdade, tu não vais estar ajudando... **tu não vais estar construindo conhecimento com os teus alunos se tu universalizares, né** (SUJEITO 15, grifo nosso).

Entende-se que, como explicam Costa e Oliveira (2011, p. 729), a percepção de universalização ligada à homogeneização seja em decorrência da mistura, nas Políticas Educacionais, da noção de justiça social com os princípios de eficácia, que levam a um movimento contraditório, qual seja, a democratização do acesso à escola ocorre ao custo da massificação do ensino. O trecho transcrito abaixo, é da

professora de Libras, ela, por ser surda, relata sua compreensão de universalização a partir de sua experiência numa escola de ouvintes.

⁹⁹: **Ela achou muito difícil complicado**, [...] confusão, conflito. Ela acha conflito surdos e ouvintes juntos, por exemplo. Desculpa, ela vai voltar um pouquinho no tempo para poder te explicar. **Quando ela foi incluída, foi crescendo no mundo dos ouvintes. Ela, a única surda na sala. Ela olhava todo mundo, nervosa, não tinha nada de interprete.** E ela ficava olhando. Ela se sentia nervosa. A professora e os alunos eram ouvintes. Ela usava aparelho, não ouvia nada. Ela se sentia confusa, quando era algo escrito, ela copiava, olhava para todos os lados e entendia a atividade. Quando havia oralização, ela entendia mais ou menos, aí ela ficava nervosa. Quando haviam debates, lhe faziam perguntas, ela respondia, as vezes ela não entendia e ficava com vergonha. Na época ela oralizava, usava aparelho e tudo. Aí as pessoas conversavam e ela escrevia mais datilológico¹⁰⁰. Ela ficava perguntando o que a professora estava falando. Dava um tempo para poder entender e ela ficava nervosa, perdia um pouco de conteúdo porque até ela copiar tudo, poder entender. Agora, aqui no Bilac a introdução dos alunos ouvintes e surdo é difícil. Ela está falando que a questão, por exemplo da universalização no sentido dos alunos surdos, para idade dela, é difícil. Por exemplo, de todo mundo ter acesso à escola regular. Ela acredita que **o surdo tem que entrar numa escola de surdos e ouvintes numa escola de ouvintes**. Com 18 anos, foi a primeira vez que ela foi para o Cóser¹⁰¹. **Ela se emocionou. Antes ela era fechada, tímida. Foi trabalhar, foi copiar. Ela sofria, tudo era difícil. Depois quando ela foi para o Cóser ela explodiu, ou seja, ela começou a entender, começou a se divertir. Todos os professores sabiam libras, e ela perguntava, perguntava para o professor e escrevia.** Aí ela entendia as palavras. Melhorou. Antes nos ouvintes ela não entendia as palavras ela ficava nervosa, irritada. **Ela perguntava em libras: como é isso? Não sabiam e tentavam escrever e ela não entendia.** No Cóser, usavam uma metodologia, mostravam quando ela não entendia. Isso ampliava o conhecimento dela. **Agora aqui no Bilac é diferente porque agora já tem, ou começa a ter, uma identidade surda. Então já é diferente.** Porque a criança, a pessoa já está formada, ela tem a sua identidade, sabe buscar, mas no início é complicado.

P: Então, tu achas que educação para todos juntos não? Por causa da identidade?

I: **Ela acha que a universalização é boa, mas cada um na sua escola, surdo na escola especial para que se possa trabalhar a identidade surda** (SUJEITO 19, grifo nosso).

⁹⁹ Intérprete. A entrevista com o sujeito 19 foi realizada com o auxílio da prof.^a Patrícia Fantinel, Educadora Especial do IEEOB, como intérprete de Libras, por esta razão a transcrição do discurso não é em 1ª pessoa.

¹⁰⁰ Fazendo referência ao sistema de representação das letras do alfabeto por meio das mãos.

¹⁰¹ Escola Estadual Dr. Reinaldo Fernando Cóser, a Escola tem como filosofia uma proposta de educação bilíngue para surdos, a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda. Este ambiente linguístico tem como propósito promover o desenvolvimento do cidadão analítico, reflexivo, crítico, capaz de transitar emocional e intelectualmente pela sociedade. Disponível em: <<http://escreinaldocoser.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

Observa-se, da experiência pessoal da professora, que Costa e Oliveira (2011, p. 729) estavam corretos em sua exposição a respeito das condições em que ocorrem as ações de universalização do Ensino Fundamental. Dizem os autores:

As ações foram exitosas ao proporcionarem a universalização do Ensino Fundamental e ampliarem, consideravelmente, o acesso às demais etapas da Educação Básica. Entretanto, a equidade social perseguida, com escolas abrindo suas portas para todos, no sentido de acolher a diversidade, não ocorreu em condições adequadas no que se refere aos recursos econômicos e condições de trabalho e de ensino (COSTA E OLIVEIRA, 2011, p. 729).

Também por isso, os entrevistados percebem a Universalização como processo político, não como processo educacional.

[...] **o pessoal que não está na escola determina coisas. A universalização é um processo político. Infelizmente, não chega a ser um processo, realmente educacional.** Ele foi pensado dentro do Congresso. Então nós já temos um problema. Passou pelo Ministério da Educação? Passou. Mas ele deve ter surgido em outro lugar. Então nós não colocamos o pessoal que trabalha em Educação para pensar sobre isso. Eles vão pensar sobre isso depois que a proposta já está elaborada. Aí a gente preenche com algumas coisas pedagógicas, com alguns estudiosos, mas a proposta em si vem daí. Eu realmente acho que eu preciso ler um pouco mais sobre isso (SUJEITO 5).

Esse discurso faz atentar para o fato do (a) professor (a) estar fora, tanto do político, quanto do pedagógico; por essa razão, o sujeito não se vê representado em nenhum dos dois processos. Bueno, discorrendo a respeito das Orientações Nacionais para a reforma do Ensino Médio (2000, p. 18-19), explica que há uma supervalorização da competência. Isso “facilita aos fazedores de política a garantia de compromissos firmados e a coerência de planos e reformas a agendas *a priori* acordadas”. Para a autora, “a construção de políticas deve entrelaçar-se à prática criada nas escolas. Sem amarração com o vivido o debate teórico flutua no ar e não se expressa no cotidiano, reduzindo-se a bricolagens, a caleidoscópicas maneiras de fazer dos atores” (BUENO, 2000, p. 19-20).

A diversidade de compreensões demonstra como a universalização é compreendida e discorrida pelos sujeitos, que, em seu dia a dia, são demandados para “novas” ações em seu fazer, e esse novo fazer, além de estar vinculado às políticas e à legislação, produz diferentes sentidos no trabalho pedagógico.

S¹⁰²: **Apesar disto assustar muita gente, e isso reflete no nosso trabalho, porque nós passamos a ter que saber mais como agir com estas pessoas, passamos a nos adequar a isso.**

P¹⁰³: Isso altera o trabalho?

S: Com certeza, vou te dar um exemplo: Nós tivemos várias alunas assim, mas uma que permaneceu muito tempo foi a Clarisse¹⁰⁴. [...] quando eu entrei lá embaixo, em 2002, a Clarisse já estava repetindo o 1º ano do Curso Normal [...] e aí a Clarisse veio e ela foi ficando. Ficando e rodando, ficando e rodando. Eu disse: “meu Deus do céu, como pode?” Acho que quando fez 5 anos de reprovação eu disse: “meu Deus do céu!” Na época estava começando a se falar em inclusão. Não aceito, eu fico inquieta com estas coisas. Em uma das idas a Porto Alegre eu entrei lá e disse: “pelo amor de Deus, como é que nós vamos agir com esta menina?” A professora, em Porto Alegre, me deu toda a legislação. Eu passei a ler tudo e cheguei aqui na escola e disse: **“gente, o seguinte a Clarisse é uma aluna incluída e ela tem que ter um tratamento diferenciado”**. Então, muitas pessoas ficaram de cabelo em pé quando eu disse que a Clarisse ia sim para as práticas. **la avançar sim, dentro das condições dela e a gente ia criando estas condições para avançar**. E ela foi para as práticas [...] e faz acho que 2 ou 3 anos que se formou aqui. Teve o estágio. E aí muitas colegas ficavam brabas comigo: “tu não gostarias que teu filho fosse aluno dela!” Eu dizia: “mas com certeza ele não vai ser, sabe por quê? **Porque para frente ela também vai ter que ter outros mecanismos**, mesmo que ela venha a ser aprovada em um concurso e a pessoa que tem a Clarisse ali como parte dos recursos humanos, vai ver o que a Clarisse é capaz de fazer, não é?” **Então, foi uma mudança assim, [...] e a Clarisse se formou!** (SUJEITO 3, grifo nosso).

A variedade de compreensões representa uma rica representação da realidade escolar. Em que pese ser a escola um espaço relativamente estável na organização política e econômica capitalista, ela conserva, em si, uma multiplicidade de entendimentos. Especialmente no Curso Normal, cuja tradição remonta a camadas sociais mais elevadas no passado, mas que, atualmente, tem a condição mais proletarizada na hierarquia educacional brasileira. Talvez por isso a questão da universalização apresente-se de modo tão diverso. E, é desta diversidade, que emergem os contrapontos, os “senões” e as mediações não conformativas do trabalho pedagógico na escola. Por exemplo, percebe-se, em meio aos discursos, que a universalização é boa “se preservar a identidade dos sujeitos”, ou “se o aluno entender seu lugar no mundo e acessar a ciência”, ou seja, o que é ensinado precisa ter um valor para o sujeito e sua realidade. Ou então, ela será boa se “compreender o que é a Educação Básica no Brasil”, porque há a preocupação de garantir o acesso sem perder de vista o sentido histórico que ela tem, e, por último, a

¹⁰² Sujeito.

¹⁰³ Pesquisadora.

¹⁰⁴ Nome fictício da estudante referida na entrevista pelo entrevistado.

universalização “é necessária se perpassar por classe social e nível econômico”, ou seja, não pode ser uma alteração pontual e isolada.

A diversidade de significados que a universalização da Educação Básica suscita nos sujeitos é indicador de que há um descompasso entre o que preconizam as políticas e o sentido que elas impregnam no trabalho pedagógico dos professores. A respeito dessa relação, Frigotto afirma:

O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democratização. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola (2010, p. 188).

Os professores, por mediar os objetivos das Políticas em condições objetivas muitas vezes precárias, têm compreensões de Universalização da Educação Básica discordantes dos desejos vinculados nas Políticas.

Essas reflexões mostram que, embora os sujeitos não tenham uma compreensão única de universalização da Educação Básica, por estarem diretamente implicados nela, compreendem¹⁰⁵ os caminhos sinuosos com que ela transcorre, tanto na escola quanto na organização político e econômica. Os (as) professores (as) percebem que há uma intensificação do seu trabalho, uma vez que expressam que o ensino não é a única atividade que o (a) professor (a) desenvolve, pois notam que a escola tem sido encarregada de finalidades que eram de outros *locus* sociais. Alguns percebem, também, que a política de universalização que não enfrentar a questão da permanência do estudante através da equalização necessidades de *subsistência X frequentar a escola* será ineficaz, ou seja, entendem que a universalização da Educação Básica precisa de outras ações em diferentes esferas. Os (as) professores (as) evidenciam claramente em seus discursos que a Escola e a estrutura da escola não foram preparadas para as mudanças que dela estão sendo demandadas, mas entendem, também, que este tensionamento existente “abre” para novas etapas para a qualidade e permanência, ou seja, é com ele que será possível buscar melhores condições para a efetivação da política. Costa e Oliveira (2011, p. 729), abordando os efeitos da ampliação do número de

¹⁰⁵ Considera-se que ao expressarem suas compreensões de Universalização a partir de aspectos como: vaga, acesso, inclusão, qualidade, progressão, homogeneização, entre outros, estão, por oposição discursiva, demonstrando os limites e possibilidades da Universalização proposta nas políticas.

escolas para atender um contingente maior de alunos, e que, devido às condições desiguais de financiamento da Educação, a ampliação teve efeitos sobre a remuneração, as condições de trabalho e as funções/tarefas dos professores.

A questão da universalização foi discutida no Grupo de interlocução. Problematizou-se que as categorias se relacionavam à vaga, entendida como acesso, e estavam afastadas da compreensão de Universalização para a produção do conhecimento e da cultura.

P¹⁰⁶ – Quando vocês dizem universalizar, é universalizar a produção do conhecimento ou é só a vaga?

A¹⁰⁷ – Não, eu acho que é tudo. **Em nenhum momento se pensa a Universalização só se pensando na questão da vaga.** A vaga é um meio, é um dado técnico. [...]. Para **mim não há diferença.** (Referindo-se à separação vaga e produção de conhecimento)

P – Para ti está contemplado? Quando falas em acesso, de maneira ampliada, falas em conhecimento?

A – **Sim! Essa é a função da Escola.**

P – Vocês percebem assim? Porque nesta pergunta emergiram as contradições percebidas na realidade.

A – **Então é isso que acontece. No momento que as pessoas veem isso só como uma vaga e entrando para dentro no processo, ele começa a sofrer as contradições. “Vamos colocar todo mundo na escola? Vamos!” Mas não temos cadeira para todos. Não temos intérprete. [...]. Estas contradições os alunos sofrem. O aluno somente não, nós também sofremos.**

B¹⁰⁸ - Temos alunos inclusos que nós temos que descobrir o seu diagnóstico. [...] **E é nós por nós, porque o Estado nos desamparou nesta parte da inclusão. A inclusão é bonita no papel, mas quem sofre aqui e quem carrega está inclusão nos ombros somos nós.**

P – Mantenho as categorias? Colocando acesso e conhecimento juntos? Para vocês universalizar acesso é universalizar conhecimento? Pelo que entendi das falas, embora nem sempre se consiga, é isso que vocês querem.

A – **É uma leitura interessante. Em nenhum momento eu penso assim: vai incluir as meninas do Passo da Ferreira e ela vai.** Não, que bom que veio o pessoal do Passo da Ferreira! E ali nós conseguimos, **“estica, e puxa, e vai”.** **Em nenhum momento se pensa que nós vamos encher isso aqui de gente para nada, para se ter números.**

[...]

P – Vocês têm mais considerações?

A – **Eu colocaria a questão do conhecimento que permeia tudo aquilo ali.**

P – A universalização é universalização se tiver permeada pelo conhecimento? Mas é essa a compreensão que vocês têm?

A – **É esse conhecimento que nos transforma.** É esse.

P – Então universalização seria universalizar conhecimento?

A – Sim.

P – **O conhecimento teria que estar na centralidade ali?**

A – **Não eu colocaria ele na volta, por todo o espaço.**

¹⁰⁶ Pesquisadora.

¹⁰⁷ Sujeito A.

¹⁰⁸ Sujeito B.

Vários – (inaudível, discutindo como representar a questão do conhecimento na figura).

A – Minhas colegas sugerem uma esfera.

P – É como se tivesse um plano de fundo com a palavra conhecimento.

A – **Porque é isso que muda, porque o conhecimento não é só conhecimento de Didática, é conhecimento de tudo.**

Há o reconhecimento do modo como as políticas operam na Escola. As expressões que os professores “carregam a inclusão nas costas” e o “estica e puxa e vai” demonstram muito claramente o quão intensas elas são. O Grupo de interlocução, porém, fez emergir para os presentes, pelo menos discursivamente, que a função social da escola que eles desejam é a que produz conhecimento, que este é o sentido da Escola que defendem. Embora o Grupo de interlocução não tenha avançado para além dessas considerações, pensa-se que, com ele, algumas questões do estudo podem permanecer para os professores e para a escola pesquisada. Desse modo, encerra-se o terceiro e último capítulo do estudo, sabendo-se que os professores do Curso Normal do IEEOB, ao falarem do Trabalho Pedagógico, ouvem os cantos e os silêncios das sereias e protegem-se sob o escudo ardiloso da singularidade que o constituiu.

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.”

Guimarães Rosa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reencontra-se o porto.

A busca escolhida fez percorrer trajetórias impensadas antes de se colocar ao mar. Sabia-se da necessidade de mapear o caminho do trabalho pedagógico às Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica, empreendendo uma viagem nunca feita. A carta náutica inexistia. Era necessário criá-la. Nossa rosa dos ventos constituía-se no objetivo da pesquisa: analisar em que medida os discursos dos professores sobre seu trabalho pedagógico no IEEOB de Santa Maria – RS evidenciam possibilidades e entendimentos de universalização da Educação Básica, constante nas políticas públicas educacionais, a partir de 1996. Por desejar-se conhecer uma relação, que se mostrou dialética, conheceu-se o fenômeno em processo.

A rota estabelecida tinha como lumes a realização do estudo sobre a história das políticas de universalização da Educação Básica no Brasil, a partir de 1996; a avaliação das mudanças nas políticas de universalização da Educação Básica e seu impacto sobre o(s) sentido(s) do trabalho desenvolvido pelos interlocutores da pesquisa; a análise dos discursos dos pesquisados, relacionando-os com as Políticas de Universalização da Educação Básica e o conhecer como os professores do Curso Normal do IEEOB de Santa Maria – RS produzem sentido (s) sobre seu trabalho.

Durante o transcurso, da escrita e da pesquisa, buscou-se apresentar o tema, o problema, os objetivos e os resultados de modo encadeado e relacionado ao movimento que existe no real. Por isso, a exposição do estudo diferencia-se da cronologia e da sequência com que foi produzido.

O objetivo constituía-se em uma relação com os professores, no Curso Normal, partindo do Trabalho Pedagógico às Políticas. Assim, apresentou-se a produção do estudo, partindo dos sujeitos. Em seguida, afastou-se deste concreto, buscando-o compreendê-lo na totalidade em que estava inserido. Foi-se às Políticas

Públicas Educacionais, à constituição do Curso, à compreensão dos professores sobre o Curso Normal e aos estudantes. Deste ponto, retornou-se ao concreto, para entendê-lo com as determinações. Então, buscou-se o Trabalho Pedagógico, e, nele, o sentido e o significado das Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica.

No transcurso da produção dos dados, trabalhou-se com categorias, como mediações que reconstruíam e saturavam as relações existentes. Este trabalho, além das horas de dedicação e aprofundamento, exigiu abandonos de entendimentos e conceitos apriorísticos para a construção de novas sínteses. Por ser a realidade dialética, a relação estudada também era, constituindo-se por estreitos e imbricados vínculos entre si.

Partiu-se da assunção do Materialismo Histórico Dialético como perspectiva teórico-metodológica, para conhecer os sujeitos da pesquisa e o lugar pesquisado. Ou seja, buscou-se compreender as condições sociais que produziram a realidade estudada.

Analisaram-se as previsões e os registros documentais do IEEOB, sob a perspectiva das Políticas de Universalização da Educação Básica e do Trabalho Pedagógico, contrastando-o com o defendido no estudo. Descobriu-se que os escritos da escola alinham-se às previsões das políticas, inserindo e filiando-a aos preceitos nelas contidos. Aprofundou-se esta compreensão no processo de produção dos dados junto aos professores. Existe a percepção de que houve mudanças significativas no lugar pesquisado, ou seja, os efeitos das Políticas de Universalização da Educação Básica são sentidos pelos sujeitos no Curso Normal do IEEOB. De modo geral, percebem que as mudanças alteraram significativamente as condições materiais do IEEOB e as condições de seu trabalho. Então, sabendo-se que o estudo da relação pretendida se encontrava na realidade pesquisada, passou-se às Políticas.

No segundo capítulo, fez-se uma retomada das Políticas Públicas Educacionais, articulando-as à produção do Curso Normal como mediação do conhecimento escolar universalizado *versus* conhecimento escolar focalizado. Buscaram-se conhecer quais implicações existiam no arranjo das Políticas, no Curso Normal e no Trabalho Pedagógico, partindo das previsões legais até as primeiras aproximações à realidade estudada através da caracterização dos estudantes. Desse movimento, percebeu-se que, além do contexto do Curso Normal do IEEOB,

os professores e os estudantes produziram-se no processo de Universalização da Educação Básica Brasileira. Foi possível, então, retornar ao Curso Normal e ao Trabalho Pedagógico para, através dele, compreender os entendimentos e as possibilidades de universalização da Educação Básica.

Ao final, no terceiro capítulo, analisaram-se o trabalho pedagógico, os impactos que as mudanças nas Políticas de Universalização da Educação Básica tiveram sobre seu sentido e o significado, para os professores, da Universalização que vivenciam. Desse modo, conheceu-se como os professores do Curso Normal do IEEOB de Santa Maria – RS produzem sentido (s) sobre seu trabalho e avaliaram-se os impactos sobre o (s) sentido (s) do trabalho.

Desse percurso, elaboraram-se algumas sínteses.

Começa-se pela pergunta que não quer calar, para, em seguida, apresentarem-se as conclusões mais específicas. O Curso Normal naufraga ou continua a travessia? Embora este não tenha sido o objeto do estudo, a digressão está aqui colocada porque é daquele decorrente, e devido ao “mergulho” realizado, é exposta em suas primeiras aproximações.

O Curso Normal encontra-se de modo objetivo na organização educacional brasileira como uma figura *sui generis*. Prepara professores, mas não é de Nível Superior, e, sendo de Nível Médio e tendo caráter de profissionalização, não compõe a Educação Profissional.

Essa “organização desorganizada”, além de impedir uma identidade profissional, está esfacelando o curso pouco a pouco, deixando-o em total desamparo. Esse processo demonstra que ninguém quer ser identificado como o causador do naufrágio, embora todos colaborem diretamente para que ele ocorra. Desse modo, sua morte terá aparência de ter sido ocasionada por causas naturais, ou então, será um imprevisto, um acidente, advindo de uma força maior. Sem responsáveis, sem nexos causal, sem corpo e sem homicídio. Acontecerá do nada e, aos desatentos, não necessitará dar explicações.

Defende-se que o Curso Normal, como mediação das Políticas Públicas Educacionais, precisa morrer. Morrer pela superação das condições que o criaram; morrer porque foi alcançada a abrangência da educação escolarizada, em extensão e profundidade. Morrer, agora, será morrer pelas mãos que pretendem desqualificar a Educação e identificá-la, mais e mais, à lógica de produção capitalista. Viu-se pelos números apresentados ao longo do estudo que o processo de formação de

professores em Nível Superior, especificamente na Pedagogia, não decorre no sistema público, mas em instituições privadas. Com o abandono do Curso Normal pela rede estadual e municipal de ensino, o que se constata, ao longo dos anos, é a potencial privatização da formação de professores. Além disso, com a necessidade de ampliação da Educação Infantil nos próximos anos, tem-se grande interesse que o naufrágio ocorra.

Mas, como nada é ao acaso, enquanto não ocorre o naufrágio, dos pedaços do sobrevivente vivem os abutres. Há um amplo proveito deste processo de “morrer aos poucos do Curso Normal”. O contexto caótico vivido por professores e estudantes do Curso expõe a mais pura vilania capitalista. Explica-se. Os/as normalistas são indesejáveis para compor os quadros efetivos das redes (como se constatou com o Concurso Público do município de Santa Maria), porém são imprescindíveis para programas de Educação Infantil, para contratos temporários, estágios, e até subempregos na Rede Privada. De uma parte, os sujeitos pesquisados verificam os anúncios que proclamam a “importância da Educação”, a “necessidade e urgência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais” e, de outra, vivenciam o “sufocamento” do curso, dia após dia, expresso pela falta de condições de trabalho, pela retirada de legitimidade do Curso e pelo esquecimento que a própria “organização da Educação” operou sobre ele. Fragilizados, em entremeios de respiro e sufoco, ao custo de sua própria existência e forças, vão lutando por mais um dia. Esse processo de esfacelamento é percebido pelos professores, eles o vivem cotidianamente em um processo contraditório. Em meio ao vivido e ao anunciado.

Essa é a concretude sob a qual se assentou o estudo, uma escola que se constitui para e pela preparação de professores para, mais recentemente¹⁰⁹, trabalhar com toda a Educação Básica. Um lugar que teve condições para o funcionamento e o trabalho de preparar professores e teve amplo reconhecimento na sociedade local e regional por conta dessa constituição. Atualmente, a Escola vivencia muito intensamente os processos das reformas educacionais da sociedade capitalista. Por isso, não se deu ao acaso a decisão da temática e do lugar do estudo. Pensa-se que a pesquisa sobre as Políticas Públicas Educacionais,

¹⁰⁹ O IEEOB passou a ofertar turmas dos anos finais do Ensino Fundamental na década de 1990 e, em 2013, abriu sua primeira turma de Ensino Médio Politécnico. Até 2013 só ofertava turmas de Ensino Médio Curso Normal.

especificamente as de Universalização, precisa ser realizada nas realidades mais tensionadas por ela, assim pode-se, de fato, compreender suas implicações.

Depreendeu-se que a organização das políticas está articulada aos interesses de classe, que, efetivamente, não é o de elevação da classe trabalhadora, que atualmente frequenta o Curso Normal, a níveis mais altos da cultura e do conhecimento. Com isso, em vez de alterar as relações econômico-sociais, perpetua-se a desigualdade, subordina-se, cada vez mais intensamente, o trabalho pedagógico à Educação Capitalista e disciplina-se os trabalhadores exclusivamente para o aumento da quantidade de força de trabalho disponível. As políticas públicas educacionais, de modo geral, produziram, nos professores, um afastamento da perspectiva de construção dos estudantes e de si, na relação que transforma a escola, a sociedade, o conhecimento e a cultura.

Viu-se, na realidade estudada, que as Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica implicaram ideologicamente na produção do trabalho pedagógico, alienaram-no do professor, separando o processo de trabalho do processo de produção do conhecimento. Eles, afastados da dimensão ontológica do trabalho, trabalhando sob condições desfiguradas, muitas vezes, são transformados em autômatos. As políticas em si não negam a Universalidade da Educação, o que ocorre é que as condições objetivas, materiais, assim como o controle da organização da Escola, como foi percebido na escola estudada, não condizem com os objetivos desejados. Ao negarem-se as condições, nega-se sua realização. A precarização do trabalho dos professores é percebida pela remuneração, a jornada e a intensificação do trabalho. Isso tem efeitos sobre o Trabalho Pedagógico do CN do IEEOB. Ele se apresenta parcializado, irrefletido e alienado dos professores, subordinando-se ao capital e à Educação Capitalista.

Em suma, o que se percebe é que há, no Curso Normal, uma diversidade de entendimentos de Universalização da Educação Básica, porque os professores, além de vivenciar este caminho sinuoso e controverso, constroem-se neste processo. Também, por isso, foi possível construir junto com o grupo algumas aproximações do Trabalho Pedagógico defendido, como possibilidade de superação das condições que o determinam. É através dele, na perspectiva defendida no estudo, que os seres humanos produzem e intervêm no social.

Pensa-se que o movimento do estudo fez conhecer as determinações e, conhecendo-as, apontou caminhos para sua superação. Não se defende aqui que as

Políticas de Universalização da Educação Básica são, em si, responsáveis pelas características do Trabalho e da Universalização observados no campo de estudo. Por serem produzidas e realizadas em uma sociedade onde o capital é o princípio regulador da vida, ficam a ele subordinadas. Porém, como se percebeu na pesquisa essa subordinação não é homogênea, os descompassos que cria abrem espaços para que o Trabalho Pedagógico e a Universalização defendidos pelos professores no Grupo de interlocução, de fato, ocorram. E, ocorrendo, pensa-se que o Curso Normal pode, enfim, descansar. Contudo, até a ocorrência da superação das causas que o criaram, na extensão e profundidade defendidas, ele precisa ser disputado, sob pena de não se alcançar o que de fato se deseja: outro projeto histórico de sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, L. R. Fundamentos Teóricos e Filosóficos do Novo Direito Constitucional Brasileiro (Pós-modernidade, teoria crítica e pós- positivismo). In: BARROSO, L. R. (Org.). **A Nova Interpretação Constitucional**: ponderação, direitos fundamentais e relações privadas. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1. ed., 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educ. Soc.** [online]. 1999, v. 20, n. 68, p. 80-108. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300005>>. Acesso em: 15 jul. de 2015.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 7-23, março/2000. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/652>>. Acesso em: 20 jun de 2015.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82784>>. Acesso em: 20 mai. de 2015.

CHAUÍ, M. A história no pensamento de Marx. In: **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas** / organizado por Atílio A. Boron; Javier Amadeo e Sabrina González. 1. ed. 1a reimp. – Buenos Aires: Consjo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2 de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. Conselho Pleno. **Resolução n. 1 de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Ensino Médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p727/22228>>. Acesso em: 22 jun. de 2015.

DUARTE, N. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (Tese de Doutorado), 1992.

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a05.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FERREIRA, L. S. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 206-222, ago. 2010 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3439>>. Acesso em: em: 20 nov. 2014.

FERREIRA, L. S. Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico? **Educación y Educadores** [online] 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219010>>. Acesso em: 21 jul. de 2015.

FERREIRA, L. S.; FIORIN, B. A. P.; AMARAL, C. L. C.; MARASCHIN, M. S. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, jan./abr. 2014, p. 191-209 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424010>>. Acesso em: 03 nov. de 2014.

FERREIRA, L. S.; FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, v. 38, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/8987/pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

FIORIN, B. P. A. **Trabalho e pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da Ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2. ed. rev. aumentada. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, H. C. L. A. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28. n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.** [online]. 2005, v. 26, n. 92, p. 911-933. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** [online]. 2003, vol.24, n.82, pp. 93-130. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Acesso em: 17 jul. de 2015.

FRIZZO, G. F. E. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista.** 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Porto Alegre, BR – RS, 2012.

GONÇALVES, D. P. **A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937).** Porto Alegre: PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

GORENDER, J. **Os Economistas – Marx.** Editora Nova Cultural. São Paulo, SP, 1996.

HYPOLITO, A. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

HYPOLITO, Á. M. et al. Trabalho docente na América Latina: desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 2, 2013.

HYPOLITO, Á. M. Intensificação e auto-intensificação do trabalho docente no contexto de reestruturação educativa. **SEMINÁRIO REDESTRADO**, v. 7, 2008.

HYPOLITO, Á. M.; FERREIRA, L. S. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 51, p. 27-41, jun. 2013 – ISSN: 1676-2584 Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4110>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

INEP. **Censo da Educação Básica: 2012 – resumo técnico.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2013.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2014.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2009.

_____. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: 2003.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2006.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC. **Projeto Pedagógico do Curso Normal.** 2009.

_____. **Projeto Pedagógico do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.** 2011.

_____. **Proposta Pedagógica.** 1996.

_____. **Regimento Escolar do Curso Normal.** 2012.

JAMIL CURY, C. R. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade** [online] 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313700005>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

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

LUCE, M.; FARENZENA, N. O Regime de Colaboração Intergovernamental. Em *Questão*, São Paulo, **Observatório da Educação - Ação Educativa**, n. 4, p. 9-13, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo, ed. Atlas, 2007.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MILIBAND, R. V. In: BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MONTAGNER, R. **Ressignificando imagens/memória de alunas do Instituto Estadual Olavo Bilac: processos de formação de professoras (1929-1969).** 1999 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista** [online] 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018478002>> ISSN 0104-4060>. Acesso em: 5 jun. 2015.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista** [online] 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018478002>> ISSN 0104-4060>. Acesso em: 5 jul. 2015.

OLIVEIRA, R. P. O. A Educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: FAVARO, Ó. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 153-189.

PETRY, M. L. B. **A formação do professor: da escola normal à habilitação magistério.** Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, 1990.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 13. ed., rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2012.

POCHMANN, M. As duas rendas mínimas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, Outras Opiniões, p. 922, maio 2004.

QUADROS, C. **Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963)**. 2001.

SALGADO, M. U. C. O papel da didática na formação do professor. **Revista da Ande**, n. 4, p. 8-18, 1982.

SARLET, I. W. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SASSOON, A. S. V. In: BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. – Campinas, SP: autores associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**. 2011. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordena da%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordena%20da%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

SILVA JÚNIOR, J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 201-233.

SILVA; SCHAFFRATH. V. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_normal_no_brasil.htm>. Acesso em: 20 nov. 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online] 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>> ISSN 1413-2478>. Acesso em: 8 jul. 2015.

TOMASEVSKI, K. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S. L. **Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República**. Brasília: Líber Livros, 2008.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

WOOD, E. M. Capitalismo e democracia. In: **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas** / organizado por Atílio A. Boron; Javier Amadeo e Sabrina González – 1. ed. 1. reimp. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

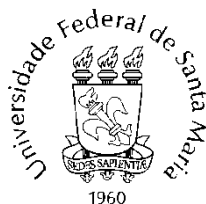
APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento de análise dos documentos

KAIRÓS - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas
Públicas

Documento:	
Resumo:	
Observações	

Apêndice B – Instrumento de caracterização dos sujeitos da pesquisa



KAIRÓS - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas

O presente instrumento foi elaborado para conhecer as características dos sujeitos participantes do projeto de pesquisa: O TRABALHO PEDAGÓGICO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CURSO NORMAL.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) PROFESSOR(A)

Nome: _____

Idade: _____ anos

Sexo: () M () F

Cor: _____

Deficiência: () Sim () Não

Se sim, qual? _____

Data do preenchimento: ___/___/2014

SOBRE SUA FORMAÇÃO

1. Quais cursos realizados para trabalhar como professor (a)?

2. Ano de conclusão da formação:

a) () 1990 – 1995 b) () 1995 – 2000 c) () 2000 – 2005

d) () 2005 – 2010 e) () 2010 – 2014 f) () Outro: _____

3. Tem curso de magistério/Normal? a) () Sim b) () Não

SOBRE SEU TRABALHO COMO PROFESSOR (A)

1. Em que período começou a trabalhar como professor (a).
a) () 1990 – 1995 b) () 1995 – 2000 c) () 2000 – 2005
d) () 2005 – 2010 e) () 2010 – 2014 f) () Outro: _____

2. Em que período começou a trabalhar no IEEOB.
a) () 1990 – 1995 b) () 1995 – 2000 c) () 2000 – 2005
d) () 2005 – 2010 e) () 2010 – 2014 f) () Outro: _____

3. Em que período começou a trabalhar com o Curso Normal no IEEOB.
a) () 1990 – 1995 b) () 1995 – 2000 c) () 2000 – 2005
d) () 2005 – 2010 e) () 2010 – 2014 f) () Outro: _____

4. Qual(is) componente(s) curricular(es) trabalhas no Curso Normal do IEEOB.

5. Com quantas turmas trabalhas no Curso Normal.
a) () 1 b) () 2 c) () 3 d) () 4 e) () 5 f) () 6
Outro: _____

6. Trabalha em outra escola?
a) () Sim b) () Não

7. No IEEOB trabalha com outras turmas além do Curso Normal?
a) () Sim b) () Não

8. Tem ou teve experiência com:
a) Crianças e/ou Jovens em Vulnerabilidade Social: () Sim () Não
b) Educação de Jovens e Adultos: () Sim () Não
c) Educação do Campo: () Sim () Não
d) Educação Inclusiva: () Sim () Não
e) Educação Indígena: () Sim () Não
f) Educação Quilombola: () Sim () Não
g)

9. Tem outro trabalho além do Magistério?
a) () Sim b) () Não

Apêndice C – Carta de apresentação encaminhada à direção do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Santa Maria, 18 de novembro de 2014.

Prezada Diretora Méri Musa Nogueira

Sou Josiane Lara Fagundes, estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, realizado sob a orientação da Prof.^a Dr. Liliana Soares Ferreira.

Devido à minha inserção no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), através da pesquisa: Sentidos, descrições e possibilidades de trabalho do pedagógico: o trabalho dos professores em questão, meu particular interesse na Educação Básica, sua universalização e o trabalho pedagógico, gostaria de pedir sua autorização para realizar minha pesquisa de mestrado junto ao corpo docente desta instituição de ensino.

É por conhecer o destacado trabalho educacional do IEEOB e por ser o estudo referente ao trabalho pedagógico dos professores do Curso Normal e as Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica é que pretendo realizá-la neste local.

Desde já agradeço e me coloco a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Josiane Lara Fagundes.

Apêndice D – Carta de apresentação entregue aos professores (as)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Santa Maria, 19 de novembro de 2014.

Prezado (a) professor(a)

Sou Josiane Lara Fagundes, estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, realizado sob a orientação da Prof.^a Dr. Liliana Soares Ferreira.

Devido à minha inserção no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), através da pesquisa: Sentidos, descrições e possibilidades de trabalho do pedagógico: o trabalho dos professores em questão, meu particular interesse na Educação Básica, sua universalização e o trabalho pedagógico, que em meu estudo de Mestrado voltasse a estas questões.

É por conhecer o destacado trabalho educacional do IEEOB e por ser, meu estudo, referente ao trabalho pedagógico dos professores do Curso Normal e as Políticas Públicas de Universalização da Educação Básica é que pretendo realizá-lo com os professores deste local, por isso, gostaria de convidá-lo a participar de meu estudo, como sujeito da pesquisa. Meu objetivo é analisar como os professores do Curso Normal evidenciam as políticas públicas de universalização da Educação Básica, a partir de 1996, em seu trabalho pedagógico.

Gostaria de poder contar com sua colaboração, desde já agradeço e me coloco a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Josiane Lara Fagundes.

Apêndice E – Roteiro das entrevistas realizadas com os professores (as)

Roteiro das entrevistas realizadas com os professores (as)

Sujeito –

Local e data –

EIXO I - CURSO NORMAL

1. Relate sua (s) experiência (s) como professor (a), sua vida profissional, incluindo o início do trabalho como professor (a) no Curso Normal.
2. Como você caracteriza e avalia o Curso Normal.

EIXO II - EDUCAÇÃO BÁSICA e UNIVERSALIZAÇÃO

3. Caracterize os estudantes com os quais trabalha: aspectos sociais, cognitivos, culturais e suas concepções sobre a Educação Básica hoje
4. O que significa, para você, como professor (a), a universalização da Educação Básica?

EIXO III – TRABALHO PEDAGÓGICO

5. O que significa trabalhar como professor no Curso Normal? Descreva seu trabalho como professor no Curso Normal.
6. Você tem um projeto para o trabalho no Curso Normal.
7. Qual produto do seu trabalho?
8. Relate uma situação no Curso Normal representativa do seu trabalho como professor.

Apêndice F – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da Educação Básica e o Curso Normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias.

Pesquisadora Responsável: Prof.^a Doutora Liliana Soares Ferreira

Autora: Josiane Lara Fagundes

Telefone para contato: 55 9941 1335

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

Local de coleta de dados: Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB)

A pesquisadora responsável pela investigação, Liliana Soares Ferreira, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 1559576, e Josiane Lara Fagundes, acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 201370366, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através da observação e gravação de entrevistas com os professores do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Concorde, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações serão mantidas anonimamente durante três anos, na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (prédio 16), da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações sem restrições do tempo, a contar da data de defesa final da dissertação. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de Pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/.../..., com o número do CAAE.....

Santa Maria, / / .

Liliana Soares Ferreira

RG: 7023945351

Pesquisadora Responsável

Apêndice G – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: O trabalho pedagógico, as políticas públicas de universalização da Educação Básica e o Curso Normal: entre cabotagens, naufrágios e travessias.

Pesquisadora Responsável: Prof.^a Doutora Liliana Soares Ferreira

Autora: Josiane Lara Fagundes

Telefone para contato: 55 9941 1335

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

Local de coleta de dados: Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB)

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar deste projeto de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando a observação do seu cotidiano de trabalho e gravação de uma entrevista é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Analisar em que medida os discursos dos professores sobre seu trabalho pedagógico no IEEOB de Santa Maria – RS evidenciam possibilidades e entendimentos de universalização da Educação Básica.

Procedimentos: Realizar entrevista gravada com os professores de um Curso Normal de Santa Maria - RS participantes da pesquisa e realização de um grupo de interlocução, também com registros audiovisuais.

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao se expor durante a gravação e do grupo de interlocução.

Benefícios: Você poderá contribuir para uma pesquisa no campo educacional que visa a contribuir para a compreensão do trabalho pedagógico no Curso Normal frente às políticas de universalização da Educação Básica.

Sigilos: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, / / .

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Eu, Josiane Lara Fagundes, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, / / .

Assinatura da pesquisadora responsável