

TRABALHO PEDAGÓGICO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE NA HISTORICIDADE DO CURSO NORMAL NO RIO GRANDE DO SUL

PEDAGOGICAL WORK AND PROFESSIONAL VALORIZATION: AN ANALYSIS OF THE HISTORICITY OF THE NORMAL COURSE IN RIO GRANDE DO SUL

Liliana Soares Ferreira¹

Dulcineia Libraga Papalia De Toni²

Luiza da Silva Braidó³

Marina Ramos de Carvalho do Nascimento⁴

RESUMO

Sistematizam-se aspectos de pesquisa realizada com o objetivo de investigar as evidências de valorização dos professores, com um recorte temporal entre 1950 a 1970, no Curso Normal. A pesquisa realizada, de perspectiva histórica e abordagem analítica dos movimentos de sentido, foi um estudo. Para a produção de dados, os pesquisadores realizaram ampla análise e sistematização dos documentos do acervo histórico de escola de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Os materiais analisados permitiram afirmar que os processos de valorização, ou seja, de consideração dos sujeitos e do seu trabalho como contributivo socialmente, acontecia com características externas ao Curso Normal.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Curso normal. Abordagem analítica dos movimentos de sentido.

ABSTRACT

We systematize aspects of research carried out with the objective of investigating the evidences of teacher appreciation, with a temporal cut

1 Professora da Universidade Federal de Santa Maria e Comitê de Assessoria Educacional, e Psicologia da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Maria, RS, Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4847-9148> E-mail: anaillferreira@yahoo.com.br

2 Pedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: dulcidetoni@yahoo.com.br

3 Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: luizasbraido@gmail.com

4 Graduanda em Pedagogia Diurno na Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Bolsista PIBIC – CNPq. E-mail: marinaguria@hotmail.com

between 1950 and 1970, in the Normal Course. The research carried out, from a historical perspective and an analytical approach to the movements of senses, was a study. For the production of data, the researchers carried out an extensive analysis and systematization of the documents of the historical collection of Santa Maria school, in Rio Grande do Sul. The analyzed materials allowed to affirm that the valorization processes, that is, of consideration of the subjects and the his work as socially contributory, happened with characteristics external to the Normal Course.

Keywords: Pedagogical work. Normal course. Analytical approach to the movements of senses.

INTRODUÇÃO

Sistematizam-se aspectos de pesquisa realizada com o objetivo de investigar como o trabalho pedagógico foi abordado nas políticas educacionais relativas ao Curso Normal e ao processo educativo de professores nesse nível de ensino, no século passado. Isto porque pressupõe-se que os egressos do referido Curso, como se destinavam ao trabalho de professores na escola pública, tinham apenas esse processo educativo preliminar já que os cursos de graduação, licenciaturas, apenas se tornaram acessíveis e difundidos a partir dos últimos trinta anos. Desse modo, acredita-se que o trabalho pedagógico na escola pública é indelevelmente influenciado pela cultura pedagógica desenvolvida no Curso Normal no século XX.

Neste artigo, abordar-se-á somente a questão das evidências de valorização dos professores, com um recorte temporal entre 1950 a 1970. Este recorte se deve a dois motivos, a serem explicitados no decorrer do texto: a) é o período em que o Curso Normal foi mais procurado pelos jovens, havendo inclusive lista de espera para matrícula; b) é o período de intensificação do processo de feminização do magistério, ou seja, maior entrada de mulheres no trabalho escolar. A valorização, nesse contexto e para fins deste texto, é entendida como um processo de reconhecimento dos professores devido à importância, relevância e estilo de determinado trabalho pedagógico que, por essas características, impacta a escola e os sujeitos.

Para a produção de dados, os pesquisadores realizaram ampla análise documental do acervo histórico do Instituto de Estadual de Educação Olavo Bilac, escola centenária, mantida em Santa

Maria, no Rio Grande do Sul, doravante denominado IEEOB. Esta instituição mantém a historicidade do Curso e, conseqüentemente, da educação registrada e preservada através de notícias, atas, objetos, diários, registro de professores, maquetes, uniformes, fotografias etc, ou seja, artefatos que fornecem indicativos da historicidade do trabalho pedagógico no século passado. Encontrar esse acervo no modo como é mantido, organizado e rico em artefatos, foi surpreendente para os pesquisadores. Isto porque, como relata Ciavatta, a memória escolar não é preservada e observa-se nessas instituições, “[...] a quase ausência de registros que não sejam os documentos relativos à matrícula, frequência, aproveitamento, aprovação, reprovação, conclusão do curso” (2010, p. 15). E a autora reitera que “A conservação em arquivos de outras fontes primárias ou de época (relatórios, comunicações, cartas, estudos, fotografias) são raridades nas instituições” (CIAVATTA, 2010 p. 15). Pois bem, o IEEOB é uma das dessas instituições que pratica a rara atividade de conservar muito bem a memória escolar. Além disso, cabe ressaltar que o IEEOB, entre as escolas gaúchas estudadas, é uma das mais antigas no Estado.

Assim, o artigo divide-se em quatro partes. Primeiramente, são descritas as opções teórico-metodológicas. Segue seção sobre a concepção de trabalho pedagógico, categoria central da pesquisa. Na sequência a história e o contexto do Curso Normal. A seguir, apresentam-se os dados produzidos com base na análise de materiais, durante a pesquisa empírica. Tratam-se de dados relativos ao trabalho pedagógico, a valorização e a feminização do trabalho no contexto do Curso Normal. Por fim, apresentam-se considerações finais.

APRESENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A pesquisa realizada, de perspectiva histórica e abordagem analítica dos movimentos de sentido⁵, constituiu-se em estudo⁶,

5 Trata-se de uma abordagem teórica desenvolvida no grupo de pesquisa, que tem o discurso como centralidade, entendido como materialidade possível de ser analisada em suas contradições, movimentos, sentidos, indicando por meio destes, suas características, que podem sintetizadas sob a forma de categorias.

6 Diferencia-se pesquisa e estudo. Aquela diz respeito somente à produção e análise de dados. O estudo, pelo que se entende, inclui a pesquisa e vai além, analisando não somente os dados produzidos, mas as condições de produção, os sujeitos interlocutores e as produções de outros autores, na comunidade acadêmica. Nesse sentido, realizou-se um estudo e este, por sua potencialidade, continua a acontecer embora o projeto de pesquisa já tenha sido encerrado.

adentrando em um contexto espaço-temporal, para entendê-lo em suas relações e prospectar os impactos daqueles fenômenos no trabalho pedagógico. Entende-se também a abordagem analítica dos movimentos de sentidos como um modo de pesquisar, no qual os sujeitos pesquisadores atribuem sentidos ao real e, ao fazê-lo, criam condições de transformá-lo. No caso, entende-se este trabalho pedagógico como síntese dos fenômenos que o constituíram. Por isso, estudou-se o século passado como temporalidade e, nele, as políticas públicas educacionais no âmbito do Curso Normal e os impactos no trabalho pedagógico que, até o presente, é realizado na escola pública.

O trabalho dos pesquisadores no projeto de pesquisa foi inicialmente a (re)elaboração de uma metodologia que possibilitasse a realização de movimentos de leitura, inserção, reflexão e proposição, de modo conjunto e com vistas à constituição de possibilidades compreensivas. Para tanto, pautou-se na análise dos movimentos de sentidos como perspectiva teórica. Assim procedendo, objetivou elaborar uma metodologia para se afastar dos modelos tradicionais que têm a escola como lugar de investigação, somente, sem contribuir para a reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico cotidiano nela realizado.

Resultou a escolha pela realização de um estudo, entendendo ser, do ponto de vista teórico-metodológico, a melhor maneira de analisar os fenômenos sociais. Nesse sentido, diferencia-se das elaborações positivistas, não somente porque estabelece possibilidades de as subjetividades e o mundo concreto estabelecerem relações de sentidos, mas por considerar no processo de investigação também as relações estabelecidas entre os sujeitos pesquisadores e interlocutores como elemento interveniente na análise dos dados produzidos. Vale dizer: nessa modalidade de estudo, há uma efetiva participação que permite o quanto as interações sociais no ambiente de trabalho contribuem para as interpretações, sentidos e significados do trabalho pedagógico. Por isso, durante todo o estudo foram considerados os aspectos subjetivos evidenciados, com vistas a entender as concepções e o modo como o trabalho pedagógico era construído socialmente.

Como técnicas de produção de dados, realizou-se análise documental das políticas públicas, de materiais constantes no Acervo do IEEOB: documentos, imagens e artefatos pedagógicos. A

seleção dos materiais atendeu ao critério cronológico e ao objetivo da pesquisa. A análise documental foi desenvolvida conforme as seguintes etapas: leitura do material, seleção dos conteúdos semânticos relativos às categorias trabalho pedagógico, escola, educação. A análise dos dados considerou a recorrência das categorias, os movimentos de sentidos, a comparação descritiva entre estes sentidos, de modo sistemático, por meio da elaboração de tabelas. Para este artigo, recortou-se a análise de cartas, declarações, convites de formatura que indicam os processos de valorização dos professores. O critério de seleção do material atendeu a duas perspectivas: a) são instituídos, conforme será explicitado na seção de análise dos dados, nesse artigo. Portanto, representam um modo de os professores serem vistos pelo social; b) são registros que contém elementos atinentes ao trabalho pedagógico.

Durante o estudo, foi recorrente a necessidade de, apesar de se ter os materiais digitalizados, retornar ao acervo e visualizá-los em seu contexto, trabalhando dialeticamente entre a representação e o concreto, como possibilidade de captar os sentidos possíveis. Da mesma maneira, houve necessidade de contínua vigilância nas conjecturas produzidas, para evitar-se emitir julgamentos em vez de analisar conforme as evidências. Por essa razão, o tempo todo trabalhou-se dialogicamente pesquisadores-IEEOB-pesquisadores, produzindo e analisando dados e socializando-os para garantir o mais possível a fidelidade ao contexto histórico-social em que os materiais analisados foram produzidos. As análises, de modo geral, tiveram como critério buscar evidências de como o Curso Normal naquela instituição, representativa das demais instituições gaúchas do século passado, produziu uma cultura pedagógica que ainda impacta o trabalho dos professores na escola pública. Por esse motivo, esse artigo se configura em uma sistematização dessa análise, como modo de alinhar os sentidos e torná-los públicos na expectativa que gerem o debate sobre o tema.

CONCEPÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Essa seção, como foi anunciado, objetiva esclarecer sobre as concepções de trabalho pedagógico que orientaram e, igualmente, se ampliaram a partir do estudo.

Quando se refere a trabalho pedagógico, faz-se mister esclarecer os sentidos, pois é uma categoria bastante citada e naturalizada, porém, como pesquisadores mantém-se uma perspectiva de trabalho pedagógico nem sempre compactuada com os demais pesquisadores. Para esclarecê-la, descreve-se inicialmente que não se trata de qualquer trabalho, mas do pedagógico. E quando se refere a pedagógico o que normalmente se pensa é estar-se falando do trabalho dos professores "dando" aula. Em certa medida, é disso que se fala sim. O pedagógico e, no caso, o trabalho do pedagógico é o trabalho dos professores. Mas vai além. É também o trabalho dos gestores, dos estudantes e de todos que, de algum modo, contribuem na produção do conhecimento em aula. A aula, esse espaço e tempo da produção do conhecimento, inserida no contexto escolar ou além dele, sofre e exerce influências no social, as quais são de dimensões políticas, econômicas, culturais, éticas etc. Ou seja, não há "[...] como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento" (FERREIRA, 2008, p. 08). A aula, então, é o efetivo trabalho dos professores e, nela, a produção do conhecimento dos sujeitos, incluindo os próprios professores (FERREIRA, 2017).

Por essa razão, afirma-se que o trabalho dos professores é a centralidade do pedagógico na escola, já que é no espaço e tempo da aula, onde há o trabalho pedagógico, a produção do conhecimento (FERREIRA, 2010). Se é na escola onde ocorre formalmente a produção do conhecimento, é lá onde devem ser focados (principal, mas não exclusivamente) os esforços para contribuir na busca de uma educação de qualidade, ou seja, aquela que é para todos, de igual de modo e em acordo com as demandas dos sujeitos para viverem condignamente como cidadãos no social.

Então, por trabalho pedagógico, nessa perspectiva, entende-se todo o trabalho que visa à produção do conhecimento, com bases na Pedagogia e realizado, em primeira instância, pelos professores em aula. Como tal, trata-se da atividade primordial da escola, embora não tenha a visibilidade que poderia ter, devido aos processos de intensificação, precarização, abandono e minimização que sofrem cotidianamente os professores, seu trabalho e a escola pública (FERREIRA, 2017).

HISTÓRIA E CONTEXTO DO CURSO NORMAL

Visando a entender o contexto no qual se constituiu o trabalho pedagógico no Curso Normal, bem como a analisar os indícios de valorização dos professores, entende-se ser necessário compreender melhor a história desse curso, focando nossa análise nos anos de 1950 a 1970, delimitados conforme critérios anteriormente expostos. Para tanto, voltaremos no tempo, reconstituindo alguns fatos da historicidade de implementação do Curso no país, para sedimentar o argumento já apresentado de que o Curso Normal foi até pouco tempo o portal de adentramento dos professores da infância no trabalho pedagógico.

O início do Curso no país foi em 1834, quando houve o primeiro ato da Escola Normal, que teve sua primeira sede em 1835, em Niterói, RJ, funcionando até 1854, ano da Reforma Couto Ferraz⁷. Com essa reforma a escola normal foi substituída por professores adjuntos (SAVIANI, 2010). Em 4 de abril de 1835, a Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro determinava na Lei nº 10, que:

[...] haverá na Capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei 15,10,1827.

Então, o Curso Normal existe, no Brasil, desde o Império. Naquela época, instruía os professores para trabalharem com o Método Lancaster e Bell⁸ ou método de co-tutoria. Nas décadas,

7 Assim conhecido o Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1834, patrocinada por Luis Pedreira de Couto Ferraz, Visconde do Bom Retiro, presidente da província do Rio de Janeiro. Através desse Decreto, tornou oficial o Ensino Primário, reformou o ensino secundário, as escolas de Medicina, o conservatório de música e as escolas de belas artes, entre outras providências: "Não há como negar a importância da Reforma Couto Ferraz no processo de organização da instrução pública no Brasil Imperial, e da mesma forma o papel desempenhado por ele Ferraz naquele processo. Ligado ao Partido Conservador, procurou colocar a instrução a serviço do projeto político defendido por seu grupo" (CASTANHA, 2007, p. 128).

8 O método pela Lei de 15 de outubro de 1827 foi o de Lancaster e Bell, também chamado de ensino mútuo, ensino simultâneo ou monitorial, que se caracterizava por dividir a classe entre decurções e discípulos sob a tutela do monitor, supervisionado pelo professor. Os decurções, sendo os melhores alunos da classe, estudavam as lições e, ao mesmo tempo, faziam seus

a partir de 1850, o Curso, era procurado sobretudo por homens. A partir de 1900 é que as mulheres passaram a ser maioria no Curso. Desde então, o Curso Normal foi, no século XX, no Brasil, o principal espaço e tempo para as professoras aprenderem sua profissão (SAVIANI, 2010).

A partir da metade do século XX, já no período republicano, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBen), Lei nº 4.024, do ano de 1961, aprovada durante o governo de João Goulart, a formação de docentes para o ensino primário se daria pela escola normal de grau ginásial, com o mínimo de quatro séries anuais e diploma de regente de ensino primário; e escola normal de grau colegial, com três séries anuais e diploma de professor primário. O Ensino Normal se destinaria para a formação de professores (ensino primário), orientadores (ensino primário), supervisores e administradores escolares (ensino primário) e para conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (SAVIANI, 2010).

A Lei Nº 5.692, em 1971, fez com que o Curso Normal passasse a ser denominado de Magistério, e ampliou para oito anos a obrigatoriedade da educação e no mínimo de sete anos para ingressar, estabeleceu o ensino de 2º grau com três ou quatro anos de duração. Em 1988, a 7ª (sétima) Constituição Federal passa a definir que a educação é um direito social (SAVIANI, 2010).

Em 1996, é aprovada a Lei nº 9394, e tem-se um novo dimensionamento para o trabalho dos profissionais da educação com formação no Curso Normal, uma vez que a formação de professores para trabalhar na Educação Básica passou a ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ficando oferecida em nível médio na modalidade normal, como exigência de formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, passou a ser necessário também se graduar em curso superior para o exercício do magistério, sendo necessária uma série de adequações às novas regras no prazo de até 5 (cinco) anos. Ou seja, os professores que

discípulos estudarem e fiquem bem comportados, para o sossego e boa ordem das salas de aula. Em cada classe havia os monitores que reestudavam as lições para ensinarem aos decurios e estes, como já vimos, deveriam transmitir imediatamente os conhecimentos aos discípulos. Os monitores também eram encarregados de tomar a lição no final das aulas e vigiar a disciplina da classe. Eram selecionados das classes mais adiantadas, entre os melhores alunos e de boa conduta, sendo, portanto, dignos de merecer tal confiança. (FREIRE, 1989, p. 49)

apenas tivessem Curso Normal e trabalhassem em outros anos que não os cinco primeiros do Ensino Fundamental, deveriam fazer também um curso de graduação, licenciatura, no prazo de cinco anos (SAVIANI, 2010). Nesse contexto, há várias manifestações acerca da manutenção ou não do Curso Normal. Na Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, houve manifestação em defesa da manutenção do curso.

O curso Normal de nível médio, destinado à formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, constituiu-se numa questão polemizada na CONAE. A sua manutenção como local de formação dividiu e divide a posição dos educadores, particularmente, por encontrar na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e no peso deste coletivo posição favorável à sua permanência. A conveniência desta posição, no entanto, precisa ser questionada. Duas razões têm sido apontadas para a sua defesa: (1) a alegação da impossibilidade de, a curto prazo, dar conta de formar todos os docentes em nível superior, particularmente aqueles que se destinam à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; (2) uma tradição de estudos mais voltados à prática docente nos cursos de nível médio do que a dos cursos de pedagogia. (SCHEIBE, 2010, P. 994)

Considerando esses aspectos como subsídios para proceder à análise dos dados, passa-se, na seção seguinte, a argumentar sobre esse procedimento de análise realizado em materiais encontrados no Acervo Histórico do IEEOB, com o objetivo de descrever o trabalho pedagógico desenvolvido e, conseqüentemente, divulgado pelo Curso Normal entre 1950 e 1970.

O CURSO NORMAL: TRABALHO PEDAGÓGICO, VALORIZAÇÃO E FEMINIZAÇÃO

Os dados produzidos e analisados indicaram aspectos históricos que permitem tecer considerações sobre a valorização dos professores como profissionais. Tais considerações tomam

como referência as evidências encontradas em materiais analisados referentes ao período 1950 a 1970 no IEEOB. Tais materiais são artefatos que, de algum modo, se relacionam com o trabalho pedagógico dos professores naquela época: declarações, cartas, convites de formatura do Curso Normal. Como tal, são elementos que se referem ao instituído e ao instituinte (CASTORIADIS, 1982) na medida em que, se por um lado, indicam os modos de regulação dos comportamentos dos professores e seu trabalho pedagógico, também indicam como era possível recriar, cotidianamente, esses comportamentos. Para fins de esclarecimento quanto a este argumento, explica-se que se entende, a partir dos estudos de Castoriadis (1982), que o trabalho pedagógico é da ordem do instituído e do instituinte. O primeiro considera as concepções legitimadas e determinadas na sociedade e sofre influências culturais que estabelecem diferenças que o tornam legítimo; o instituinte diz respeito àquilo que pode ser criado, reinventado, instituindo novas formas e instituições. Enquanto o instituído compõe o que é permanente na instituição, o instituinte é da ordem do cotidiano, portanto, o aspecto renovável sempre que os sujeitos também se renovam. Um exemplo é considerar o instituinte como decorrente da relação com as políticas públicas que agem na e sobre a escola (FERREIRA, 2017). Quando é publicada uma política educacional, os professores e toda a escola necessitam se ajustar, de modo a ficar em consonância com o texto publicado. Dessa maneira, há uma interferência na produção de aula e do conhecimento, no trabalho pedagógico, pois se modificam ações e até mesmo pensamentos que repercutem diretamente na aula.

Entre os aspectos instituídos, através dos quais se pode analisar a valorização dos professores no Curso Normal, nas primeiras décadas do século passado, há o que diz respeito à escolha para assumir funções dentro da escola ou do Curso, especialmente para o cargo de diretor(a). Tal aspecto é um indicativo externo à Instituição, pois, naquela época, a escolha de administradores atendia a critérios políticos e, não raramente, partidários. O administrador escolar era escolhido para dar continuidade ao projeto político do governo no âmbito da escola. Como tal, necessitava comprovar idoneidade moral e profissional. Lück (2006) descreve que a administração escolar organizava a escola de maneira contundentemente hierárquica e burocrática.

Em sua argumentação e no intuito de esclarecer a que se opõe, descreve um contexto pautado pela administração escolar:

Nesse contexto, o trabalho do diretor escolar constituía-se, sobretudo, em repassar informações, assim como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, em acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Bom diretor era o que cumpria estas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior (LÜCK, 2006, p.35).

Nesse contexto, havia um sistema organizado segundo as funções e obrigações de cada sujeito, o qual era controlado e regulado por outro em um nível hierárquico superior e assim por diante. Tal organização é própria de uma lógica social e técnica do trabalho sob os moldes da produção capitalista. Nesta, os sujeitos estão assujeitados no que produzem e ocupam lugares determinados na produção. Trata-se do sistema fordista de produção, vigente no século passado no mundo fabril. Tal sistema também é considerado como modelo de uma “suposta produção” na escola. Assim, determinam-se cargos e lugares sociais com vistas a agilizar a produção do conhecimento escolar.

É com a Constituição Federal do Brasil, que a gestão democrática é destacada como princípio para todas as esferas de educação pública do país. Tal, argumento pode ser observado no Art. 206, inciso VI, que expressa a responsabilidade e a necessidade da cooperação por parte da sociedade civil na gestão escolar. Complementando a base propositiva desse princípio, o Art. 205 institui a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la com a colaboração da sociedade. Menos de uma década após, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu a necessidade de “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII, art. 3º). Observam-se na gravura seguinte as características que o futuro administrador do Curso Normal precisava atestar para assumir o cargo:

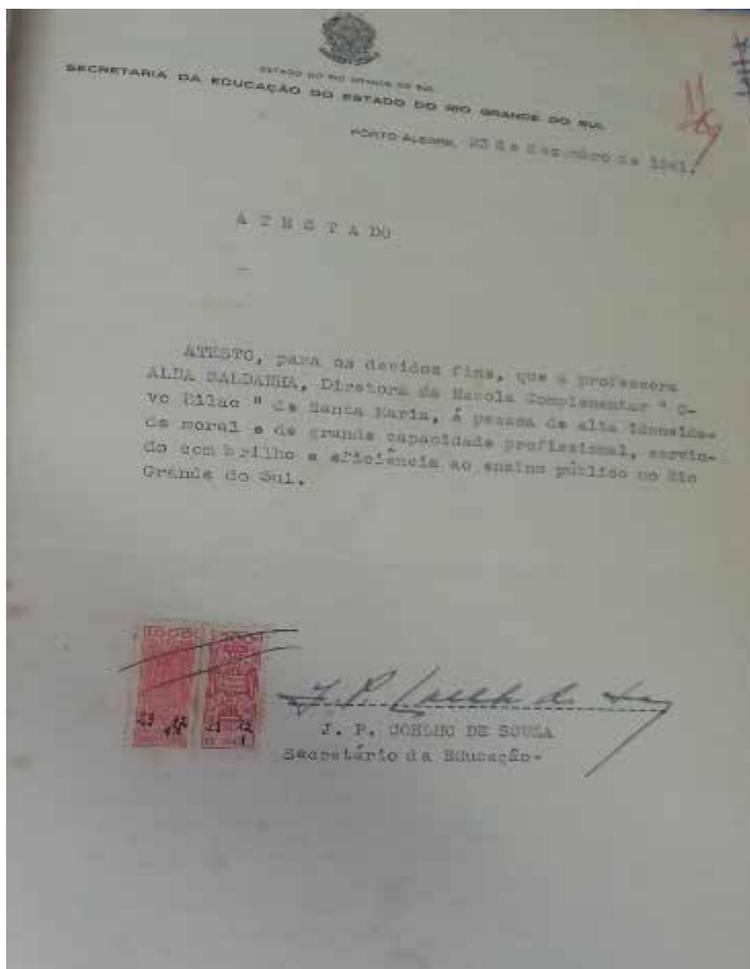


Figura 1: Atestado de comprovação de idoneidade.

Fonte: Imagem cedida aos pesquisadores pelo Acervo Histórico do IEEOB/ Santa Maria/RS.

Portanto, não bastava denotar as características necessárias ao trabalho pedagógico a ser realizado. Era preciso ir além, comprovando ser um cidadão idôneo. Os professores poderiam ser promovidos ao cargo de administrador escolar, desde que, para tanto, comprovassem capacidade e aptidão. Isso porque estariam representando na escola o sistema educacional, suas leis e modos

de regulação e deveriam agir para que fossem cumpridos. Nesse modo de designar o administrador escolar, fica subsumido as características relativas ao trabalho pedagógico. Põem-se em relevo as características morais e o cumprimento do emprego, do contrato social pelo qual os professores ingressam no mundo do trabalho. Nesse contexto, com o intuito de comprovar a idoneidade, um atestado do Judiciário também poderia ser apresentado:

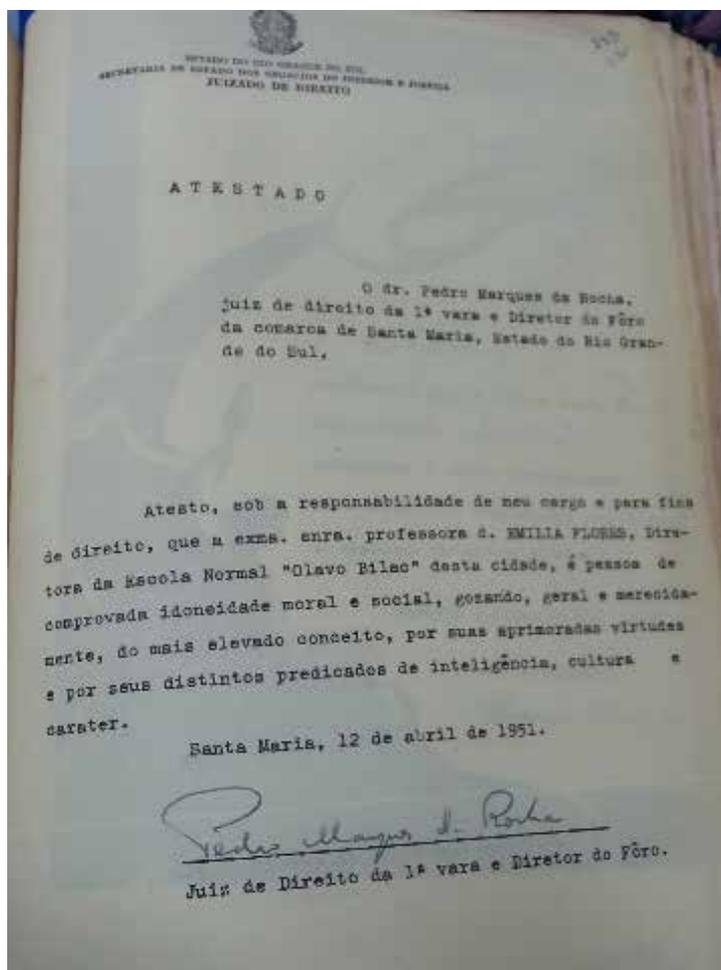


Figura 2: Atestado de comprovação de idoneidade de representante de poder judiciário. Fonte: Imagem cedida aos pesquisadores pelo Acervo Histórico do IEEOB/ Santa Maria/RS.

Tais atestados ainda revelam que a valorização dos professores não era atinente ao fato de serem selecionados para o cargo, uma vez que essa poderia ser uma escolha formal, constituída pelo interesse do governo da época em estender sua influência para dentro da escola. Por ser uma referência externa nem sempre se constituía em índice de valorização. Considerando que a valorização partia de interesses políticos e/ou da determinação para o cumprimento das políticas públicas. Na perspectiva de entendê-las como instituídas, mas instituintes também, Azevedo (1997) ressalta que a abordagem das políticas públicas implica o enfrentamento de tensões. A autora desdobra o conceito de política educacional a partir da língua inglesa em *policy politics*.

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas nas *politics* – política no sentido de dominação – e, portanto, no contexto de relações sociais que plasmam assimetrias, e exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. (AZEVEDO, 1997).

Dessa maneira, os atestados filiam-se a políticas educacionais que, por vezes, reforçam a exclusão e a desigualdade, uma vez que outros professores que apresentassem características aptas para obtenção de um cargo e não interessassem ao governo estariam inaptos à ocupação da direção. A aptidão então não estava nos sujeitos, mas no discurso de quem os declarasse apto. E mais: esses discursos avaliavam o caráter e elementos exteriores ao trabalho pedagógico, posto que os declarantes não eram professores. Cabe reiterar que, nessa análise, se entende a valorização como relacional, oriunda dos pares no entorno que reconhecem o trabalho realizado, suas dimensões pedagógicas e, por isso, destacam o/a professor (a). Valorizar quer dizer, então, olhar para o outro e distingui-lo, mesmo que seja igual, mas por um trabalho pedagógico entendido como diferenciado e produtor, dentro das características daquela comunidade pedagógica ou escola.

Considerando a concepção do termo “valorizar” que consiste em olhar o outro, nota-se também no discurso dos sujeitos uma valorização de seu próprio trabalho como classe em sociedade. Não

só o olhar para si, mas o olhar para os outros sujeitos iguais a si. Em carta de normalista, datada dos anos 1950, percebe-se o quanto a valorização da profissão da normalista está impregnada em seus próprios discursos, como profissão possuidora de status social, como formadora não somente para o trabalho de normalista, mas como sujeitos preparados para conviver em sociedade.

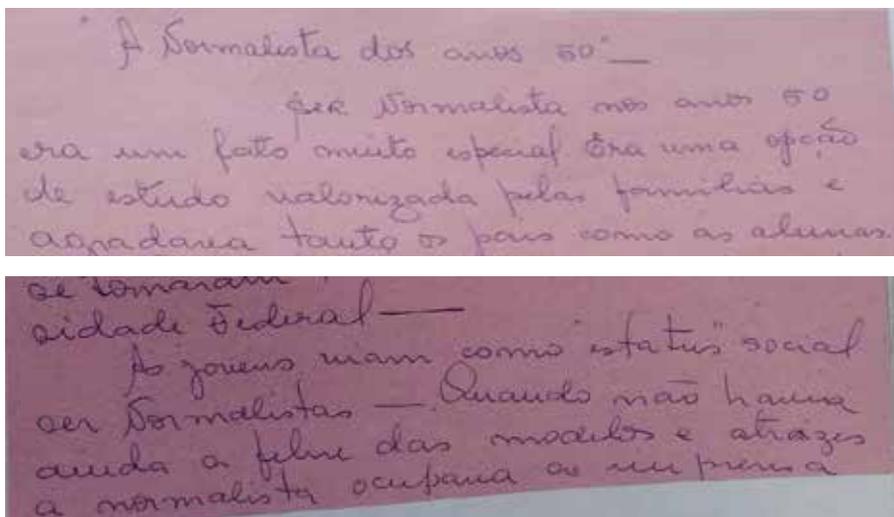


Figura 03: Trechos de carta escrita por normalista nos anos 1950

Fonte: Imagem cedida aos pesquisadores pelo Acervo Histórico do IEEOB/ Santa Maria/RS.

A idoneidade do sujeito normalista, as preocupações com a integridade moral e profissional, além dos princípios da moral cristã se evidenciam nas condições da profissão do sujeito normalista, manifestos nos juramentos e lemas contidos em seus convites de formatura, nos quais se evidencia a preocupação em sua formação com esses princípios. Interessante como se observa constituir o instituinte do Curso essa adesão à necessária comprovação e luta por manter-se idônea.

Em consonância com esse objetivo de alcançar e manter-se idônea, as normalistas eram vigiadas e acompanhadas em todo o processo educativo. Todo esse processo altamente subjetivado, mas provocado pelo social, coaduna-se com um momento específico na historicidade da profissão. Trata-se da feminização,

descrita, na perspectiva da sociedade espanhola, porém similar à brasileira, por Enguita: “Os homens das classes mais humildes foram progressivamente substituídos pelas mulheres dos estratos sociais intermediários, mais elevados, pois o exercício, geralmente temporário, dessa profissão encaixava-se bem com a visão da mulher nas classes médias da época” (2001, p. 110). No plano familiar, segundo o autor, acreditava-se que o Curso Normal teria uma “orientação mais pragmática”, auxiliar para manter-se professora por alguns anos, o que era “[...] algo perfeitamente possível de ser integrado em uma trajetória que fatalmente conduzia ao matrimônio, uma espécie de treinamento com os filhos dos outros” (ENGUITA, 2001, p. 110).

Hypólito, referindo-se ao contexto brasileiro, argumenta que a feminização aconteceu em meio ao desenvolvimento industrial e urbano do país, à formação social e econômica capitalista (1997, p. 55). Instrução não era o objetivo primordial das camadas populares, pois não resultaria em ascensão social imediata. Nesse âmbito, ingressar no mundo do trabalho como professora foi uma oportunidade de as mulheres elaborarem sua participação social em acordo com sua feminilidade e a condição de maternidade, em ambiente cultural e social adequado. Por isso, feminização do magistério e valorização se aproximam. Louro também descreve a situação, afirmando haver uma relação entre magistério e domesticidade: “[...] ou seja, entende-se que o magistério é o mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe” (1997, p. 35). Assim, o trabalho como professora seria uma prévia da futura vivência como dona de casa e mãe: “Que outra atividade proporcionaria o contato com princípios, assuntos e habilidades mais adequados à dona-de-casa ilustrada, mãe e esposa dedicada e de boa formação moral?” (LOURO, 1997, p. 35). Tal possibilidade era um argumento muito difundido nos cursos normais, os quais eram organizados “[...] com pontos de ligação com o lar, com sólida orientação moral e religiosa etc” (LOURO, 1997, p. 35).

Apple (1995) ratifica esse quadro, ao relatar o processo de feminização no magistério norte-americano, argumentando que o trabalho feminino é “[...] considerado, de alguma forma, inferior ou de menor status pelo simples fato de ser uma mulher que o faz” (APPLE, 1995, p. 56). Por essa razão, há maior dificuldade de as mulheres obterem “[...] o reconhecimento das qualificações

necessárias à sua atividade remunerada e não-remunerada" (APPLE, 1995, p. 56), pois necessitam se contrapor não somente à "[...] construção ideológica do trabalho feminino" (APPLE, 1995, p. 56), como também contra às alterações do trabalho, a autonomia de trabalho e o controle sobre o que produzem (APPLE, 1995, p. 56).

Em perspectiva similar, Fischer indica as condições e os discursos que configuram a imagem da professora brasileira em meados do século passado. Segundo a autora, discursos daquela época sobre as professoras são caracteristicamente humanistas-cristãos, mas, paradoxalmente, constituem-se em enunciados "[...] normalizadores, articulados a forças tensionadas em torno dos jogos poder/saber" (FISCHER, 2003, p. 95). Embora se configure uma aparência de poder organizadora da profissão e da imagem de professora, é possível perceber que: "O discurso que glorifica e enaltece a mestra é o mesmo que ordena e vigia" (FISCHER, 2003, p. 95). Nesse contexto, havia sobre as normalistas uma imposição quanto a se autovalorizarem para serem valorizadas. Dito de outra forma: os artefatos analisados indicam que havia uma correspondência entre a autovalorização, que inclui a idoneidade e modo de se comportar, com a valorização profissional atribuída no social. Essa correspondência pode ser auferida dos juramentos prestados pelas normalistas nas cerimônias de colação de grau:



Figura 4: Juramento constante em convite de formatura nos anos de 1960.
Fonte: Imagem cedida aos pesquisadores pelo Acervo Histórico do IEEOB/ Santa Maria/RS.

Jurar significa comprometer-se. E com o que se comprometiam as futuras professoras? Com a educação, a moral cristã, a Pátria, o progresso e um mundo melhor, sem se descuidar da integridade moral, como bem ressalta outro juramento na mesma década:

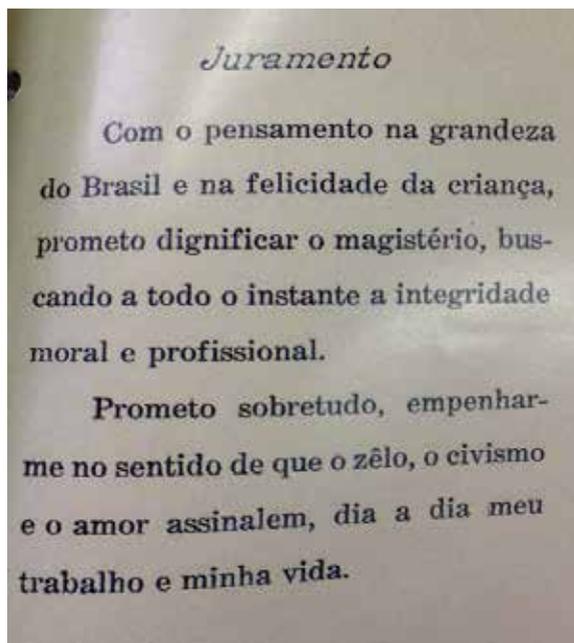


Figura 5: Juramento constante em convite de formatura nos anos 1960.
Fonte: Imagem cedida aos pesquisadores pelo Acervo Histórico do IEEOB/ Santa Maria/RS.

Obviamente, não se desconhece ser uma década em que o Brasil passou por um Estado Civil e Militar, em que os discursos educacionais eram altamente perpassados por uma lógica rigorosa assentada nos valores tradicionais. Entretanto, está-se ratificando a relação entre a moralização, a feminização e o Curso Normal como elementos que compuseram o arcabouço de sentidos para o trabalho pedagógico das futuras professoras. Os juramentos contêm os índices que deveriam caracterizar seu trabalho na escola. É o que o seguinte juramento põe em relevo: o trabalho pedagógico, motivado por valores cristãos, cidadãos e humanizadores deveria contribuir para a felicidade:

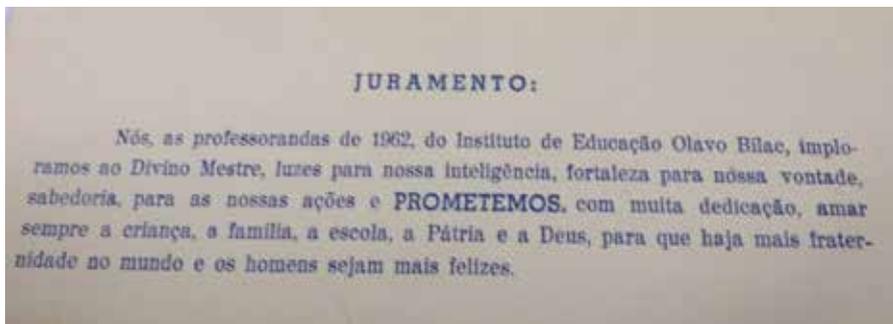


Figura 6: Juramento constante em convite de formatura nos anos 1960.

Fonte: Imagem cedida aos pesquisadores pelo Acervo Histórico do IEEOB/ Santa Maria/RS.

Tal era o ideário de valores e princípios tão amplos que o trabalho pedagógico, em seu sentido de ser a produção do conhecimento em aula, se esvazia. Passa a ser apenas o cuidar, educar os valores e proteger.

Já nos lemas desses convites, a valorização da profissão caracteriza-se como uma divindade contida pelo sujeito que produz conhecimento. A educação para trabalhar como professor avisava a elaborar o significado da profissão como busca de um mundo melhor. O lema contém palavras que demarcam uma autovalorização partida dos próprios sujeitos professores como tomados pela "verdade", "inteligência" e "sabedoria".

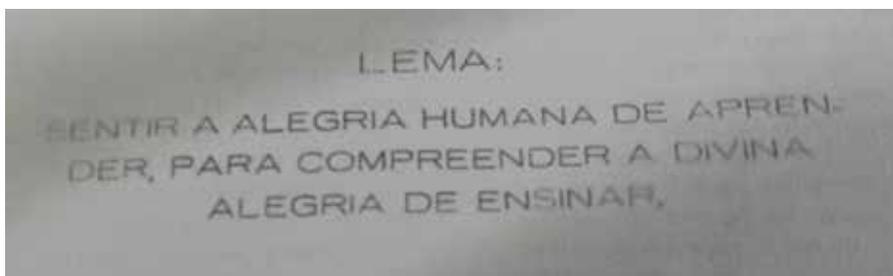


Figura 7: Lema constante em convite de formatura de 1950.

Fonte: Imagem cedida aos pesquisadores pelo Acervo Histórico do IEEOB/ Santa Maria/RS.

Reitera-se que a escola, lugar social destinado à produção do conhecimento formal, é masculina, no sentido de que o conhecimento

é masculino, construído pelos homens através do tempo, e estes também contavam a história, mostrando sua versão dos fatos.

Vive-se em uma sociedade marcadamente masculina, andronormativa. Isto se mostra evidente quando, desde a linguagem, passando pela política, pela lei, pela comunicação, pela religiosidade, pelos códigos morais, pela comunidade científica, pela educação – em especial, pela escola, pelas relações sociais cotidianas, há a sujeição de tudo que se relaciona ao feminino a padrões de comportamento hegemonicamente masculinos. (HOWES NETO, 2017, p. 82)

Andronormatividade é, então, para o autor, “[...] a instituição do masculino como norma, como fenômeno vivido pela sociedade ocidental capitalista deste tempo” (HOWES NETO, 2017, p. 81).

Esses materiais analisados são apenas alguns dos muitos encontrados no acervo do IEEOB, contendo indícios da valorização dos sujeitos professores e do trabalho pedagógico. Tais evidências aconteciam no cotidiano do Curso Normal e indicam haver uma intencionalidade em demarcar o lugar social desses sujeitos e de seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo sistematiza uma abordagem possível sobre valorização profissional e trabalho pedagógico no Curso Normal, no século passado. Os materiais analisados permitem afirmar que os processos de valorização, ou seja, de consideração dos sujeitos e do seu trabalho como contributivo socialmente acontecia no Curso Normal, nas décadas estudadas e ora sistematizadas neste texto. Entretanto, tratavam-se de mecanismos externos de valorização, referentes a gestão do ensino público vigente na década passada em que, o sujeito, para assumir o cargo de professor ou mesmo de diretor(a) na escola, deveria ter sua idoneidade comprovada através de um documento fornecido por pessoa de mérito na sociedade. Notou-se, ainda interesses políticos em estender a influência externa, no social ampliado, para dentro da escola. Para assumir um cargo, era necessário provar ser um sujeito capacitado para assumir o cargo, mediante um comprovante de a valorização. Tratava-se, portanto,

de uma valorização declarada, enquanto se sabe, a valorização acontece de modo relacional, ou seja, outros sujeitos no entorno, por vivenciarem as mesmas condições e convivem, reconhecem o trabalho, as dimensões e, então podem valorizar a produção e os sujeitos.

Ampliando as análises dos dados, observou-se a valorização dos próprios sujeitos à sua profissão, demonstrando que estudar na condição de normalista era possuir um status, o de considerar-se, ao mesmo tempo, sendo agraciada pelo social e contribuindo. Some-se a esse status a impressão de que o trabalho pedagógico, após a formatura, consistia em educar dentro dos sadios princípios cristãos, buscando a integridade moral e profissional. Uma missão social que caberia a normalista, futura professora.

Mudanças tanto na profissão, quanto na educação vêm ocorrendo devido a interesses políticos, sociais e econômicos impactando o trabalho pedagógico dos sujeitos professores. E, principalmente, após a promulgação da LDB 9394/96, a exigência para trabalhar como professor(a) tem sido ter cursado uma licenciatura. Portanto, o Curso Normal perde sua importância e valorização. Se o Curso não é mais tão valorizado, também não o são os(as) estudantes e professores(as) egressos(as). Então, o século passado vê acontecer o prestígio e status do Curso Normal e seu ocaso como possibilidade única de os professores realizarem estudos para seu trabalho na escola.

TRABAJO PEDAGÓGICO Y VALORIZACIÓN PROFESIONAL: UN ANÁLISIS EN LA HISTORICIDAD DEL CURSO NORMAL EN RIO GRANDE DO SUL

RESUMEN

Se sistematizan aspectos de investigación realizada con el objetivo de investigar las evidencias de valoración de los profesores, con un recorte temporal entre 1950 a 1970, en el Curso Normal. La investigación realizada, de perspectiva histórica y abordaje analítico de los movimientos de sentido, fue un estudio. Para la producción de datos, los investigadores realizaron un amplio análisis y sistematización de los documentos del acervo histórico de la escuela de Santa María, en Rio Grande do Sul. Los materiales analizados

permitieron afirmar que los procesos de valorización, o sea, de consideración de los sujetos y del público, su trabajo como contributivo socialmente, ocurría con características externas al Curso Normal.

Palabras-clave: Trabajo pedagógico. Curso normal. Enfoque analítico de los movimientos de sentido.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Lei n. 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 26 nov.2018.

BRASIL. **Lei n. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 26 nov.2018.

BRASIL. **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: 26 nov. 2018.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização? **Tese** (doutorado) Universidade de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CIAVATTA, M. "Arquivos da memória do trabalho e da educação – centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro". In: CIAVATTA, M. REIS, R. R. **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

ENGUITA, M, F. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, nº 2, 2008, Jul/Dez, pp.176-189.

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, v.1, nº 23, junho, 2010, p. 81-98.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola:** sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FISCHER, B. T. D. "Professora, mulher maravilhosa: esposa modelo, mãe exemplar e mestra dedicada". In: **Anais** do III Congresso Internacional de Educação: Educação na América Latina nestes tempos de império. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

FREIRE, A. M. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever as catarinas (Paraguaçu), filipas, madalenas, anas, genebras, apolônias e graças até os severinos. São Paulo: Cortez, 1989.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** São Paulo: Papirus, 1997.

HOWES NETO, G. "Dialética e andronormatividade: o trabalho pedagógico na gramática do capital". **Tese**. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2017. In: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13357/TES_PPGEDUCACAO_2017_HOWES%20NETO_GUILHERME.pdf?sequence=1&isAllowed=y (acessado em 19 de setembro de 2018).

LOURO, G. L. "Mulheres na sala de aula". In: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 443-481.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHEIBE, L. "Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação". **Rev. Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 31, n. 12, p. 981-1000, Jul./Set.

Submetido em Novembro 2018

Aceito em Maio 2019

Publicado em Dezembro 2019

