

**UNIVERSIDADE TIRADENTES  
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “RUI BARBOSA” NAS  
DÉCADAS DE 1970 E 1980: representações das práticas  
escolares**

Autora: Lúcia Violeta Prata de Oliveira Barros  
Orientador: Prof. Dr. Miguel André Berger

ARACAJU, SE – BRASIL  
FEVEREIRO DE 2013

**O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “RUI BARBOSA” NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980:**  
representações das práticas escolares

LÚCIA VIOLETA PRATA DE OLIVEIRA BARROS

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO PARTE DOS REQUISITOS  
NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aprovada por:

---

Prof. Dr. Miguel André Berger (Orientador)

---

Profª Drª Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas (Membro externo da banca)

---

Profª Drª Ilka Miglio de Mesquita (Membro interno da banca)

ARACAJU, SE – BRASIL  
FEVEREIRO DE 2013

**B277i Barros, Lúcia Violeta Prata de Oliveira**

**O Instituto de Educação “Rui Barbosa” nas décadas de 1970 e 1980: representações das práticas escolares / Lúcia Violeta Prata de Oliveira; Orientador: Dr. Miguel André Beger. – Aracaju-Se, 2012.**

112p. : il

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Tiradentes, 2012

**1. Instituto de Educação “ Rui Barbosa”. 2. História cultural. 3. Formação de professores. 4. Práticas escolares. I. Beger, Miguel André (orient.) II. Universidade Tiradentes. III. Título.**

Primeiro, é preciso sonhar, depois acreditar, acreditar muito no sonho que sonhar. E de repente... Acontecerá, o sonho se realizará! Chegará, assim, sem anúncio, com prenúncio de quem quer ficar, e ficará! Mas primeiro, é preciso sonhar, depois acreditar no sonho, investir nele, para que ele possa vir a ser um sonho real. Porque ser é ainda melhor, muito melhor, muito melhor do que apenas sonhar. E é por sonhos que nos tornamos vida. E é por sonhos que construímos realidade.

(Edmar Henrique Rabelo)

A Lúcia, minha querida mãe, maior exemplo de força e determinação que já conheci. Sei que de onde você estiver torce pelo meu sucesso.

A Sérgio, Serginho e Sandoval Neto, fontes de minha inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Ao Pai celestial, amparo em todas as horas e força para enfrentar as vicissitudes da vida com sobriedade.

Ao meu esposo, Sérgio, companheiro, amigo e grande incentivador dessa trajetória. Mesmo não acreditando nesse percurso, por achar que já era tarde, ele sempre dizia – você vai conseguir. Obrigada sempre, pela confiança em mim depositada, pelo estímulo e incentivo constantes. Com os seus gestos simples me ensinou o significado do amor.

Aos meus filhos, Serginho e Sandoval Neto, pelo amor, carinho e estímulo diários e sobretudo pelo que me ensinam a cada dia sobre a beleza que é a vida. Amo vocês.

À minha sogra, Cacilda de Oliveira Barros, que me deu o título de herdeira profissional e muito me ensinou com tamanha sabedoria. Obrigada pelo título que muito me honra.

À minha amada, linda e grande família. Impossível não enumerar todos: Lúcia Christina, Arivaldo, Vitória Lúcia, Lúcia Helena, Adriana e Manuela. Vocês são parte importante de mim. Amo todos vocês.

A todos os meus sobrinhos e sobrinhas responsáveis pelo colorido e alegria do meu dia-a-dia.

A você, Rachel Teles Prata que, mesmo no curto tempo que nos deu o prazer de sua alegre e doce convivência soube deixar sua marca.

Ao grande incentivador da minha carreira acadêmica, meu amigo Paulo Roberto Boa Sorte Silva. Sem esquecer da torcida pela continuidade desse trabalho. A distância geográfica não vai apagar nossas ricas conversas sobre o fazer docente. Obrigada por tudo, inclusive pela revisão do meu texto.

A todos os meus amigos que deram um toque de suavidade nessa árdua caminhada dos dois anos do mestrado; Lourdes, Miriane, Patrícia, Cristiane e Rogério. Vocês continuarão sempre na minha memória.

À minha querida irmã do coração Maria de Lourdes que, juntas, construímos um caminho de respeito e de carinho que se fortaleceu nesses dois anos de mestrado.

Ao meu orientador, Professor Dr. Miguel Berger pelas leituras e contribuições para o enriquecimento do texto.

À banca examinadora pelas contribuições desde a minha qualificação. Agora entendo a necessidade das desconstruções.

A todos os professores do mestrado responsáveis por mais um percurso acadêmico. Um especial agradecimento às professoras Raylane Navarro e Ilka Miglio Mesquita, com quem muito aprendi.

As ex-professoras entrevistadas que, exercitando a memória, contribuíram para a concretude desse trabalho.

Ao Instituto de Educação “Rui Barbosa” – professores e funcionários, onde tudo começou.

Às amigas da Escola Normal, Cleonildes Cerqueira, Livia Fortes, Fatima Lessa e Conceição Vieira. Com dedicação e compromisso na tarefa de educar deixaram marcas na Escola Normal. Deixo aqui o meu carinho e a minha admiração a todas vocês.

Aos alunos e ex-alunos por quem sempre procurei fazer o melhor no exercício docente.

À Faculdade José Augusto Vieira e todo o seu corpo docente e administrativo. Um especial agradecimento ao professor Luis Siqueira pelas indicações de leitura e intervenções nos textos.

À professora e amiga Denize Souza e Silva, exemplo de dedicação ao magistério. Obrigada sempre pelo reconhecimento do meu trabalho e pela colaboração valiosa nos meus textos.

À sempre amiga Vera Cândida pelas escutas nas horas de angústia no desenrolar do mestrado, e pela doce companhia, nas idas e vindas para Lagarto.

À professora Ana Lúcia Simões Borges Fonseca, exemplo de profissionalismo. Obrigada pela revisão no texto inicial.

À Cássia de Fátima da Silva Souza e Maria Gorete da Rocha Santos pelos anos de caminhadas juntas, no exercício do magistério.

## RESUMO

Este estudo investiga as representações das professoras formadoras sobre as suas práticas escolares no Instituto de Educação “Rui Barbosa”, nas décadas de 1970 e 1980, auge do período ditatorial, e tem como objetivo analisar como essas práticas interferiram na definição do perfil do professor formado nesse período. Busca-se verificar ainda o processo de mudança, as resistências e as permanências das práticas escolares frente à Lei Nº 5692/71. Vincula-se aos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural e trabalha com a vertente metodológica da análise de documentos. As principais fontes utilizadas foram os depoimentos dos ex-professores formadores do Instituto de Educação “Rui Barbosa” – através da entrevista semiestruturada – e os diversos documentos que sinalizam orientações para o desenvolvimento das práticas escolares no período estudado. De caráter qualitativo, essa pesquisa se constitui da análise dos conteúdos curriculares das disciplinas de Didática Geral e Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação e de transcrições de depoimentos das representações das professoras formadoras sobre suas práticas. Teoricamente, ampara-se em autores que contribuem com essa temática a exemplo de Chartier (1990); Chervel (1990); Faria Filho (2000, 2007); Freitas (2003); Julia (2001); Le Goff (1994); Germano (2011); Magalhães (2004); Nunes (1984); Souza (1998) e Frago (2008). O estudo aponta que houve adesão ao discurso tecnicista nas aulas de Didática Geral com algumas ressalvas por parte das ex-professoras entrevistadas. No entanto, essas professoras acreditavam estarem fazendo o melhor para a formação do futuro professor.

**Palavras-chave:** Instituto de Educação “Rui Barbosa”. História Cultural. Formação de Professores. Práticas Escolares.

## ABSTRACT

This study investigates the representations of teachers about their own teaching practices at “Rui Barbosa” Institute of Education, in the 1970s and 1980s, during the Brazilian military government, and aims to examine how those practices interfere in defining the profile of teacher education at that time. It also aims to identify the changing process, the resistance and permanence of school practices against Law n°. 5692/71. It is affiliated to the theoretical and methodological assumptions of Cultural History, and deals with methodological aspects of documents analysis. The main sources used were the testimonies of former professors of "Rui Barbosa" Institute of Education – through semistructured interview – and the several documents that indicate guidelines for the development of school practices during the military government. From a qualitative perspective, such research is the analysis of the curriculum of the two disciplines: Fundamentals of General Didactics and Socio-Historical and Philosophical Education, as well as the transcripts of interviews with former teachers about their practices. Theoretically, it sustains itself on authors who contribute to this thematic, for example Chartier (1990); Chervel (1990); Faria Filho (2000, 2007), Freitas (2003), Julia (2001), Le Goff (1994); Germano (2011); Magalhães (2004), Nunes (1984), Souza (1998); Viñao Frago (2008). The study found that there was adherence to technicist discourse in General Didactics classes with some exceptions by the former teachers interviewed. However, those teachers believed they were doing the best for the education of future teachers.

**Key words:** “Rui Barbosa” Institute of Education. Cultural History. Teacher Education. School Practices.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1: DA ESCOLA NORMAL AO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “RUI BARBOSA”</b> : histórias de uma instituição.....	28
<b>1.1 O curso normal em Sergipe: versos e controversos de uma história</b> .....	30
<b>1.2 Do asilo, do parque, da sede própria: diversos espaços, variadas histórias da Escola Normal</b> .....	33
<b>1.3 Da Lei Nº 5.692/71: o Instituto de Educação “Rui Barbosa” nas décadas de 1970 e 1980</b> .....	45
<b>CAPÍTULO 2: A CULTURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “RUI BARBOSA” NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980</b> .....	68
<b>2.1 A cultura escolar no Instituto de Educação “Rui Barbosa”</b> 69 .....	
<b>2.2 Das disciplinas pedagógicas na formação do professor no IERB</b> .....	79
2.2.1 A programação de Didática Geral.....	79
2.2.2 A programação de Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação.....	87
<b>2.3 Os professores e as suas práticas</b> .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112

<b>APÊNDICE.....</b>	<b>121</b>
----------------------	------------

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Escola Normal na Praça Olímpio Campos, hoje, centro de Turismo.....	75
Foto 2 – Fachada do IERB, no prédio da Rua Laranjeiras, após a mudança, no ano de 1954.....	42
Foto 3 – Certificado de Conclusão e Histórico Escolar.....	43
Foto 4 – Histórico Escolar de uma ex-normalista.....	56
Foto 5 – Grade curricular do IERB para a formação do professor da 1ª a 6ª séries, com especialização em Estudos Sociais.....	60
Foto 6 – Certificado de conclusão do curso de Estudos Adicionais, na área de Estudos Sociais.....	63
Foto 7 – Registro do diário de classe de Fundamentos Sócio-Histórico Filosófico da Educação, 2ª série, turma M, 1977.....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículo do 1º ciclo do Ensino Normal definido pelo Decreto-lei nº 8530, de 2/1/1946.....	40
Quadro 2 – Currículo do 2º ciclo do Ensino Normal definido pelo Decreto-lei nº 8530, de 2/1/1946 .....	40
Quadro 3 –Histórico Escolar de uma ex-normalista de 1977-1980.....	58

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-5 - Ato Adicional nº 5

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

EMC - Educação Moral e Cívica

IERB – Instituto de Educação “Rui Barbosa”

MEC – Ministério da Educação e Cultura

HEM - Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

SEEC - Secretaria de Estado da Educação e Cultura

UNE - União Nacional dos Estudantes

USAID - *United States Agency International for Development*

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Educação e Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes e investiga as práticas escolares desenvolvidas no Instituto de Educação “Rui Barbosa” (IERB) nas décadas de 1970 e 1980, sob o influxo da Lei nº 5692/71 - Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – objeto de pesquisa que aflorou das minhas experiências e reflexões como docente no Curso de Formação de Professores, ministrado no referido Instituto.

A educadora que fui e sou não nasceu de repente, foi se delineando ainda na minha infância e configurou-se com a minha entrada no curso de graduação, para mais tarde, no final da década de 1980, efetivar-se definitivamente com o meu ingresso no magistério estadual, ainda graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. Os sonhos de formar professores para a construção de uma sociedade melhor povoavam a minha mente de forma incessante, pois entendia ser a educação a única arma para a libertação. O meu diálogo com Paulo Freire (1993) fez-me entender que o respeito à liberdade do aluno colabora para uma formação com vistas a intervenções no contexto em que vive, uma vez que educar para a liberdade significa partilhar o saber e promover uma “vontade” coletiva em direção a uma sociedade melhor.

Como professora formadora do IERB, transitei por diversas disciplinas de caráter pedagógico, a exemplo de Medidas e Estatística Educacional, com a qual pude desmistificar um pouco a ideia de que avaliar servia apenas para quantificar e exercer o poder de punir o aluno. Lecionando Docência – disciplina equivalente ao Estágio Supervisionado – percebi a responsabilidade que estava assumindo em preparar os alunos para o exercício da profissão docente.

O objetivo de formar professores que fossem capazes de promover as transformações necessárias para um mundo melhor materializava-se na minha prática pedagógica, por meio da qual os meus alunos eram constantemente incentivados a intervir nas aulas como forma de retorno para o meu entendimento da apreensão do discurso. Nesse sentido, a interpretação pelos meus alunos do meu discurso apontava-me direções de aprimoramento da prática na busca para a garantia da qualidade na formação desses professores.

Inquietava-me a ideia de que o professor apenas cumpre normas, leis e programas de forma fria e distante, negando a dimensão humana que perpassa a dimensão técnica no fazer docente, conforme coloca Candau (1984).

Nesse sentido, o meu entendimento das influências que exercia para a definição do perfil do professor formado através das minhas práticas, sempre fez com que as mesmas

fossem conduzidas através de princípios éticos e morais, respeitando a subjetividade do aluno, a sua história de vida e favorecendo o processo de formação humana, que é inerente ao processo de aquisição de conhecimento.

O trabalho de orientar a prática docente das alunas estagiárias me possibilitou diversificar as estratégias de ensino e adotar novas posturas docentes, por intermédio das quais as alunas eram estimuladas a não transmitirem conteúdos que não atendessem às reais necessidades impostas pela sociedade, e sim, darem sentido e significado ao conteúdo ensinado para romper com um modelo meramente transmissivo. Dessa forma, entendia estar aplicando as diversas dimensões que são inerentes à prática educativa.

Essa longa jornada como professora formadora me proporcionou a aquisição de experiências docentes através das minhas práticas como professora de Medidas Educacionais, Estatística Aplicada à Educação, Docência e como professora formadora multiplicadora no projeto Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Mas precisava procurar uma forma de associar todas essas experiências adquiridas através dessas práticas, com as teorias e os estudos na universidade.

Para pautar a minha atuação nessa busca, procurei durante anos a formação continuada através de leituras e participação em cursos de pós-graduação, uma vez que desejava obter um conhecimento maior da origem do curso normal, ao mesmo tempo em que buscava respostas às minhas inquietações sobre as críticas que a ele eram feitas. Esse sonho se realizou com meu ingresso no curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Tiradentes.

Antes de concorrer ao processo seletivo, cursei a disciplina Tópicos Especiais em Educação: instituições e práticas escolares, como aluna especial, com o Professor Dr. Miguel Berger, e as várias discussões suscitaram em mim a vontade de estudar as práticas escolares no Instituto de Educação “Rui Barbosa” (IERB), instituição pioneira no processo de formação de professores para o ensino fundamental em Sergipe.

A minha experiência como professora formadora do Instituto de Educação “Rui Barbosa” (IERB) instigou-me a desenvolver a pesquisa sobre as influências exercidas pelo contexto político-econômico das décadas de 1970 e 1980, auge do período ditatorial, para compreender as representações das professoras formadoras sobre as suas práticas escolares, a forma como essas práticas delineavam o perfil do professor formado nesse contexto, bem como o processo de descaracterização que afetou o nível qualitativo do curso, conforme denunciam vários pesquisadores. Pelo levantamento de estudos feitos sobre o IERB, a seguir

discutido, esse período não foi objeto de estudo e teve uma influência na situação daquela instituição.

O IERB, a mais antiga instituição voltada para a formação de professores no Estado de Sergipe, já foi alvo de vários estudos realizados por Berger (1995), Freitas (1995), Brito (2001), Valença (2005, 2011) e Melo (2009).

Os estudos de Valença (2005) e Berger (1995) contextualizam a criação do Curso Normal e o currículo do curso no período de 1870 até 1931, respectivamente. Freitas (1995) analisa o processo de formação profissional e o início da trajetória profissional das ex-normalistas formadas no período de 1920 a 1950, apontando o início do processo de feminização do magistério em Sergipe.

A dissertação de mestrado de Brito (2001) faz uma análise da difusão e concretização das ideias propugnadas pela escola nova no Instituto de Educação “Rui Barbosa”, no período de 1930 a 1957. A autora traça um panorama do cenário político pós 1930, em que analisou as alterações ocorridas nos currículos com o propósito de atender aos novos ideários pedagógicos.

Os estudos de Melo (2009) analisam as representações das práticas de leitura de normalistas nas décadas de 1960 e 1970 do século XX. Destaca-se, em seu texto, a importância da Escola Normal para a ampliação da escolaridade feminina.

Dentre essas pesquisas desenvolvidas sobre o IERB, destacam-se apenas os estudos de Valença (2005) sobre práticas escolares da instituição, embora a autora tenha buscado mais especificamente traçar um perfil histórico do curso normal em Sergipe nas últimas décadas do século XIX. Em 2011, a autora apresenta a sua tese de doutorado, “As Reformas Educacionais e a Pedagogia Moderna: mudanças no pensar e fazer pedagógico da escola normal no período de 1911 a 1931”. (VALENÇA, 2011).

Diante do exposto, destaco a ausência de estudos sobre as práticas escolares desenvolvidas no IERB nas décadas de 1970 e 1980, período esse em que o Regime Militar já estava instaurado. Portanto, este estudo, sobre práticas escolares de professoras formadoras do Instituto de Educação “Rui Barbosa” visa cobrir essa lacuna no campo da historiografia sergipana.

O referido período representa para o Estado de Sergipe uma lacuna na historiografia da História da Educação. Entendendo que as instituições educativas têm o papel de organizar e conservar o patrimônio cultural, objetivo com este trabalho, colaborar com o cumprimento desse papel.

Segundo Oliveira (2003), a História da Educação pode ser estudada em três distintos níveis: o nível do pensamento educacional, o das políticas educacionais e o das práticas escolares. Fiz a opção pelo estudo das práticas escolares, uma vez que elas contribuem para definição do perfil do professor e sofrem influência da política educacional. Nesse entendimento, farei uma incursão pelas Leis que estavam em vigor no período do estudo.

A instalação do curso normal em Sergipe foi objeto do regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província, que organizava o ensino público conforme reza o Decreto Nº 24, de 24 de outubro de 1870, elaborado por Manoel Luís Azevedo d'Araújo (NUNES, 1984). Inicialmente, o curso era oferecido à clientela masculina, sendo que a evasão e o desinteresse desta levou à criação da Escola Normal feminina, objeto do Regulamento de nove de janeiro de 1877, como não possuía prédio próprio funcionava, temporariamente, no Asilo Nossa Senhora da Pureza. Esta, contudo, foi extinta em 1879, face às medidas adotadas pelo governo da província, que fez um corte nos gastos públicos, devido à crise econômica e financeira, à grande seca que assolou o nordeste e à queda na exportação do açúcar (NUNES, 1984). Somente em 1911, no governo do Presidente Rodrigues Dória, a Escola Normal ganha prédio próprio, o que contribuiu para o fortalecimento da sua identidade.

As constantes reformas do ensino primário, fruto da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei Nº 8529 de dois de janeiro de 1946) exigem mudanças na formação inicial do professor para essa etapa da educação. Segundo Berger (2005), o Decreto-lei Nº 8530/1946 oficializava como finalidade do Curso Normal:

- a) prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
- b) habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
- c) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância. (BERGER, 2005, p.17).

Em Sergipe, a Lei nº 30 de 4 de dezembro de 1947 definiu uma nova denominação à Escola Normal que passou a chamar-se de Instituto de Educação “Rui Barbosa”. Entre idas e vindas, o curso normal em Sergipe passou por reformas decorrentes das mudanças políticas e econômicas do país gerando novas exigências educacionais.

Os estudos de Pimenta e Gonçalves (1992) comprovam que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024/61 manteve a Escola Normal como *locus* de formação de professor para o ensino primário. A referida Lei apenas ratificou a estrutura didática do curso normal disposta na Lei Orgânica de 1946, comprovando a ausência de uma

política de formação de professores. A Escola Normal, em Sergipe, passou pelo período de implantação da LDB N° 4024/61 sem sofrer substanciais modificações em seu currículo.

No período deste estudo (1970-1980), o sistema educacional brasileiro sofreu alteração através da Lei N° 5692/71, que refletiu os princípios da ditadura militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau, que tinha como objetivo preparar bons empregados para o crescente empresariado que vinha assumindo o controle econômico do país e desviar os alunos das escolas superiores através de um diploma técnico. Imprime-se, dessa forma, um caráter profissional à docência.

Segundo Saviani (2009, p. 7), “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Essa nova proposta vinha atender aos interesses do Governo Militar que seriam, entre outros, o de esvaziar os conteúdos, trazendo assim uma despolitização, ao mesmo tempo em que iriam aumentar a força de trabalho qualificada. Para Horta (1994, p.49), “os discursos evoluirão sempre no mesmo sentido: colocar o sistema educacional a serviço da política autoritária”.

A Escola Normal em Sergipe sofreu a influência dos ditames da Lei N° 5692/71 – a qual pretendia adequar a educação aos interesses políticos e econômicos – tendo seu currículo passado por diversas alterações para atender aos ideais do regime militar. A Lei N° 5692/71 era o retrato fiel da intenção que o Estado tinha em desvalorizar a formação do professor no país.

Segundo Pimenta (2001, p.56), “[...] vários estudos têm demonstrado que a Lei N° 5692/71 foi um dos instrumentos que a ditadura militar acionou para a ‘reordenação da sociedade civil e manutenção da ordem’, conforme sua ótica”.

No entanto, a implantação da LDB N° 5692/71, no auge do período ditatorial, descaracterizou esse espaço de formação, atribuindo-lhe um caráter de habilitação tornando-o um *modus* de formação e não mais um *locus* de formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Para Tanuri (2000), o currículo da chamada “habilitação magistério”, organizado de acordo com o Parecer N° 349/72, em coerência com os princípios estabelecidos pela Lei N° 5692/71, fixava os mínimos profissionalizantes, estabelecendo a exigência de um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e também de formação especial, que representasse o mínimo necessário à habilitação profissional.

Vários educadores e pesquisadores afirmam que a Escola Normal perdeu a sua identidade como *locus* de formação de professor pela falta de políticas que fortalecessem essa identidade, de mudanças curriculares que atendessem os problemas do sistema educacional brasileiro como o analfabetismo, os crescentes índices de reprovação e evasão já que o curso não tinha a disciplina alfabetização para melhor embasar o professor das séries iniciais. (SAVIANI, 2009; PIMENTA E GONÇALVES, 1992).

Os anos de 1970 pautaram-se pela repressão, fruto da ditadura militar, com reflexos nas políticas educacionais. As políticas desse período marcaram um ensino voltado para o mercado de trabalho, desconsiderando a formação do cidadão. Os militares desejavam enquadrar a maior parte da sociedade num sistema político autoritário. Além da Lei 5692/71 foi promulgado o Ato Adicional nº 5 (AI-5) que restringiu a liberdade de expressão intelectual e artística. Na linha dura do AI-5, foi instituído o Decreto n. 477 de fevereiro de 1969 que controlava as instituições educativas, definindo infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários de estabelecimentos de ensino públicos ou particulares. A censura de toda a produção cultural visava não macular a imagem do Regime Militar, que pregava a melhoria da condição social do brasileiro.

É em meio a esse cenário que se insere este trabalho, o qual busca o conhecimento sobre a forma de apropriação dos professores formadores do IERB, das mudanças decorrentes da Lei Nº 5692/71 e quais os reflexos dessas apropriações no exercício docente, uma vez que, para Chartier (1990, p.24), “[...] a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo”.

Justifica-se a relevância acadêmica apoiada em Certeau (2006), para quem “a ‘operação historiográfica’ se materializa a partir da familiaridade do pesquisador com o objeto que vai investigar e com o campo que configura esse objeto”, as experiências citadas instigaram-me a sistematizá-las e ter como fruto a presente pesquisa.

Justifica-se a relevância acadêmica do estudo sobre o IERB, como instituição de formação de professores, a fim de recuperar o vivido pelas professoras formadoras, bem como as representações que essas professoras tinham das práticas escolares desenvolvidas no cotidiano da escola, com vistas a uma melhor compreensão dos processos educativos, pela abrangência do período em que as influências da Ditadura Militar refletiram mudanças significativas na condução da educação no Brasil, assim como pela ausência de estudos sobre práticas escolares no IERB no período de 1970 a 1980.

A década de 1970 foi tomada como marco inicial do estudo, entendendo que o avanço do capitalismo industrial propiciou mudanças nas estruturas governamentais e nas legislações

educacionais. Tal período marcou a evolução da teoria do capital humano – entendida como os conhecimentos apropriados pelo indivíduo vão depender do investimento realizado para sua qualificação para o trabalho. Essa teoria permeou as diretrizes educacionais do país, negando os paradigmas do conhecimento e impondo o modelo tecnocrático nas políticas educacionais visualizando, sobretudo, o desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, Saviani (2009) aponta que ideológica e economicamente a educação é funcional ao sistema capitalista, uma vez que qualifica a mão-de-obra para o mercado de trabalho.

A década de 80 do século XX foi considerada marco final deste estudo, pois o foco das discussões não mais versava sobre a formação do técnico. Iniciava-se um debate a respeito da formação do educador, privilegiando o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Não obstante, verifica-se uma ausência de políticas educacionais que redirecionassem os rumos da educação e, por conseguinte, os cursos de formação de professores, uma vez que a educação, durante a década de 1980, ainda estava sendo orientada sob a égide da Lei N° 5692/71.

Definido o objeto de estudo e o marco temporal, esta pesquisa analisa as representações das professoras formadoras do IERB sobre suas práticas escolares no contexto da Lei N° 5692/71. Para o alcance desse objetivo geral tracei os seguintes objetivos específicos: 1) apresentar um panorama histórico do Curso Normal em Sergipe; 2) analisar as representações e as práticas pedagógicas dos docentes como forma de verificar a interferência da nova legislação no trabalho pedagógico; 3) compreender, através da análise das práticas, o processo de mudança, as resistências e as permanências das práticas escolares frente à Lei N° 5692/71 no Instituto de Educação “Rui Barbosa”.

Para a efetivação deste estudo, a perspectiva teórico-metodológica adotada é de natureza qualitativa e encontra suporte em uma pesquisa bibliográfica, que visa dar o enriquecimento teórico ao trabalho na análise de documentos para uma melhor compreensão dos motivos que levaram os professores formadores envolvidos na pesquisa ao desenvolvimento de determinadas práticas escolares, além da entrevista semiestruturada, com roteiro previamente elaborado. Comentando esse procedimento, Triviños (1987, p.146) diz que “o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. Durante os depoimentos não me detive apenas ao roteiro e aos relatos dos entrevistados, procurei captar os gestos e as expressões dos mesmos ao se referirem ao período que estiveram no IERB. Pude perceber as emoções que afloravam

dos seus depoimentos ao destacarem o papel que teve a Escola Normal em suas vidas profissionais.

A pesquisa qualitativa foi definida para o estudo, já que, segundo Creswell (2002, p.188), “é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. O fato de ter sido professora formadora do IERB proporcionou-me um variado leque de relações com os sujeitos envolvidos na pesquisa, além de favorecer essa “experiência sustentada e intensiva com os participantes”. Nesse sentido, Certeau (2006) contribui afirmando que “não existe relato histórico no qual não esteja explicitada a relação com um corpo social e com uma instituição de saber” (p. 95).

Como afirma Creswell (2002, p.186) “a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada”. O meu conhecimento da instituição e o envolvimento com os participantes da pesquisa, favoreceu a intervenção no roteiro das entrevistas como forma de garantir respostas aos meus questionamentos. Ainda Creswell (2002) corrobora afirmando que “as questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer a pergunta”.

Por se tratar de uma pesquisa histórica, a sua natureza exige também a análise de documentos acrescida de informações obtidas através de depoimentos e relatos, para melhor compreender as práticas escolares, a concretização dos planos de ensino e a ação dos atores.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, sendo necessária uma análise crítica dos documentos para que esses se enquadrem no contexto histórico do momento em que foram produzidos, já que todo documento é produto da sociedade que o fabricou.

Portanto, para desvendar melhor o objeto em estudo, realizei o levantamento e análise dos documentos existentes, constituindo-se, dessa forma, o *corpus* documental desta pesquisa das Leis, Pareceres, Resoluções, Regimento Escolar, Matriz Curricular, Diários de Classe do Instituto de Educação “Rui Barbosa” no período compreendido entre 1970 e 1980. Esses documentos, acrescidos das entrevistas, contribuíram para enriquecer e confirmar as informações que constituem as fontes de dados da pesquisa. A localização das Portarias e das Resoluções se deu nos acervos do Conselho Estadual de Educação.

Os documentos analisados são instrumentos valiosos, portanto, eles serviram como suporte para interpretação das informações. Nesse sentido, Le Goff assim se posiciona:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. (LE GOFF, 1994, p.545-6).

Destarte, os documentos analisados também estão imbuídos dessa intencionalidade própria da época e da sociedade que os produziu. Por isso, fez-se necessária a crítica das fontes e a consideração do contexto em que foram elaborados.

Saviani atenta para a importância de considerar o contexto em que é elaborada a legislação de ensino. Para o autor, “[...] não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas”. (SAVIANI, 1996, p.193).

É oportuno evidenciar, segundo Mesquita (2000,p.10), “[...] que a pesquisa em educação requer uma busca criteriosa de evidências, para não cairmos nas armadilhas das fontes oficiais e apenas reproduzir o que desejaram nos passar”.

Faço aqui um registro das dificuldades para ter acesso aos documentos no arquivo do IERB. O processo de extinção do Curso Normal motivou o desenvolvimento de um projeto para preservar a memória do IERB intitulado “Memorial do IERB: ação de preservação da memória da história escolar”. Esse projeto é o responsável pela catalogação e digitalização de todo acervo do curso.

Os trabalhos estão em fase de limpeza seca da documentação, organização e catalogação, empacotamento e elaboração do catálogo completo do acervo. Após essa etapa, o acervo será totalmente digitalizado e serão criados o memorial do Instituto de Educação “Ruy Barbosa” e o museu do professor em Sergipe. (JORNAL DO DIA *ONLINE*, 2012).

Não obstante toda essa preocupação por parte da Secretaria Estadual de Educação persistem as dificuldades de acesso às fontes, notadamente aquelas que remetem às práticas escolares a exemplo de Planos de Curso e Diários de Classe. Os documentos que eram disponibilizados em um dia deixavam de ser disponibilizados no dia seguinte, o acesso era restrito ou o pesquisador era informado que eles não existiam. Essas são dificuldades encontradas por pesquisadores que se debruçam sobre as práticas escolares de uma instituição como evidenciam os estudos de Gonçalves e Faria Filho:

O olhar para as práticas cotidianas da escola fixa-se nos acontecimentos silenciosos do seu funcionamento. Silenciosos, seja pela ausência de documentos, ou documentos pouco conservados, seja, ainda, por não terem sido encontrados. (GONÇALVES E FARIA FILHO, 2005, p. 33).

As inovações nos objetos de pesquisa, nas fontes, bem como nas metodologias são influências da História Cultural, o que tem favorecido um novo interesse dos pesquisadores pelas práticas escolares e pela cultura escolar. Para Faria Filho (2007, p. 208), “[...] o estudo das práticas é a pedra de toque da renovação dos estudos históricos em educação”.

Nesse sentido, o referencial teórico deste estudo está amparado na História Cultural cujas categorias de análise trazem os conceitos de “instituição”, de Magalhães (2004), “representação” e “apropriação” de Chartier (1990); “cultura escolar”, de Julia (2001) e “disciplina escolar” de Chervel (1990).

Para Chartier (1990), os ouvintes e leitores fazem uso dos conhecimentos que possuem para se apropriarem das mensagens, projetando ideias pessoais sobre a informação para que sejam construídas as representações, uma vez que, a forma como os discursos são apropriados afetam o leitor fazendo com que tenham uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo. Portanto, a construção da representação é individual e cada um a incorpora de acordo com as suas possibilidades.

As representações, segundo Chartier (1990, pp.17-24), podem ser pensadas como “esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado”. Dentro dessa perspectiva teórica, procura-se conhecer e compreender as relações entre a cultura escolar, as práticas educativas e o processo de formação no interior do IERB. Espera-se, ainda, esclarecer as formas de apropriação das professoras formadoras, dos princípios formativos estabelecidos pela Lei N<sup>o</sup> 5692/71 e suas implicações nas práticas educativas dessas professoras para desvendar se essas práticas eram modeladoras de comportamentos e construtoras dos valores apregoados pelo regime militar. No entendimento de Chartier (idem), a apropriação discursos é “a maneira como estes afectam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo” e moldam suas práticas.

Nesse contexto, a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises históricas, e o conceito que Julia (2001) desenvolve sobre essa categoria contribuiu para entender essa relação.

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10).

O referido conceito permite o entendimento de que o campo da História da Educação vem passando por transformações que possibilitam a inserção da investigação sobre as práticas escolares no interior das instituições educacionais, principalmente as movidas por finalidades como as do período militar.

Contribuindo com o debate, Carvalho (2003) destaca que os novos interesses vão determinar essa renovação historiográfica.

Penetrar a “*caixa preta* escolar”, apanhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análises – como gênero - e recortar temas – como profissão docente, formação de professores, currículos e práticas de leitura e escrita [...]. (CARVALHO, 2003, p. 268).

Infere-se, então, que o estudo sobre as práticas escolares constitui uma renovação dos estudos históricos em educação. Nesse sentido, Julia (2001) esclarece ainda que:

[...] normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 2001, p.10).

Os estudos de Vidal (2000) e Nascimento e Freitas (2011) sinalizam que, nas décadas de 1920 e 1930, sob o influxo do movimento escolanovista, novos saberes e fazeres escolares alteraram a cultura escolar da época, o que também ocorreu com a tendência tecnicista no sistema educacional brasileiro na década de 1970.

Ao investigar como se constituiu a cultura escolar dentro do IERB nas décadas de 1970 e 1980, tornou-se imperativo estudar as disciplinas pedagógicas e os conteúdos curriculares que circulam nas salas de aula. Para Chervel (1990, p. 14), as disciplinas “são inseparáveis das finalidades educativas” e “se constituem um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”.

Os estudos de Magalhães (2004) sobre instituições subsidiam, por sua vez, as análises sobre o IERB como instituição educativa de formação de professores. Para o autor “as

instituições educativas são organismos criativos, na sua vivência interna, e construtivos, no que se refere à relação com a comunidade e com os públicos a que se destinam” (MAGALHÃES, 2004, p.127). Por serem organismos construtivos, as instituições possuem memória que estão integradas nas práticas e nas representações do cotidiano. É sobre essa memória que esta pesquisa é conduzida.

Levando em consideração que o objeto de estudo da pesquisa analisa essas representações que fazem parte da memória de uma instituição, Saviani (2005) corrobora Magalhães (2004) destacando que as instituições “constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas” (SAVIANI, 2005, p.29).

Certamente, o depoimento das experiências das ex-professoras formadoras do IERB sobre as suas práticas pedagógicas contribuem para o entendimento da adesão ou da resistência aos valores e princípios do regime militar, dando a essas professoras um lugar fundamental na história da educação em Sergipe. Dessa forma, as entrevistas com as ex-professoras formadoras do IERB compõem o conjunto das fontes deste trabalho.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são os ex-professores formadores que exerciam a docência das disciplinas pedagógicas a exemplo de Didática Geral e Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação. Priorizo essas disciplinas por estarem voltadas, de forma mais direta, à formação do educador, em que a ideologia militar afetou de maneira mais presente. Com essas entrevistas, acredita-se poder ouvir as representações desses professores com relação a implantação da Lei N<sup>o</sup> 5692/71 através dos relatos sobre as práticas escolares no interior do IERB. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice deste trabalho.

Colaboraram com esse estudo os ex-professores formadores Ada Augusta Celestino Bezerra, Cremilda Rodrigues Spínola, João Batista Gomes, Lívia Maria Vieira Fortes, Marlene Alves Calumby, Maria José de Almeida Soares, Noélia Ribeiro Oliveira e Niralda Almeida Alves de Andrade. Todos eles autorizaram a publicação dos seus nomes e relatos. Ressalto que a participação da professora Niralda Almeida Alves de Andrade e do professor João Batista Gomes foi de forma indireta, uma vez que só foi possível analisar os seus diários de classe. Ao escolher os participantes, considerei o período em que estiveram vinculados ao IERB.

O trabalho contendo os resultados da pesquisa foi estruturado em dois capítulos. No primeiro capítulo apresento o panorama histórico sobre o Curso Normal em Sergipe para, em seguida, descortinar os diversos espaços e as variadas histórias da Escola Normal.

Finalizando, dialogo com a Lei N° 5.692/71, toda a sua legislação complementar e a sua aplicabilidade no Instituto de Educação “Rui Barbosa”.

No segundo capítulo, trago a forma de constituição da cultura escolar no Instituto de Educação “Rui Barbosa” nas décadas de 1970 e 1980. As disciplinas pedagógicas de maior interferência para a definição do perfil do professor, como Didática Geral e Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação e seus respectivos conteúdos serão objetos de análise nesse capítulo. Para encerrar o capítulo, analiso as práticas escolares desenvolvidas pelas professoras formadoras dessas disciplinas bem como as resistências, mudanças e permanências dessas práticas diante da legislação do período ditatorial.

Nas considerações finais procuro verificar a cultura escolar e as práticas em vigência durante o período militar e como os atores pautavam suas práticas ora manifestando comportamentos de adesão ora de resistência e seus efeitos mais imediatos na definição do perfil do professor formado nesse contexto.

## CAPÍTULO 1: DA ESCOLA NORMAL AO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “RUI - BARBOSA”: histórias de uma instituição educativa

**Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro da evolução de uma comunidade e de uma relação, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo-lhe um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996, p. 65).**

A epígrafe de Justino Magalhães destaca a necessidade de descrever uma instituição educativa e a sua evolução dentro de uma sociedade para que lhe seja conferido um sentido histórico. No entanto, para explicar a existência histórica de uma dada instituição, torna-se necessário recorrer à digressão.

Pela digressão, objetivo desenhar a história do Instituto de Educação “Rui Barbosa” - IERB, as mudanças de espaço, de público e de propostas de formação, culminando com as mudanças decorrentes da Lei 5.692 de 1971<sup>1</sup>, que é o foco desse estudo. O IERB, como filho do seu tempo, passou por todas essas mudanças como forma de acompanhar o tempo e se manter como espaço de formação de professor.

Tomando a temporalidade como condicionante para o estudo sobre o IERB, vou em busca do passado e do presente, uma vez que esse Instituto existe até hoje, não obstante a todas as reformas educacionais. Porém, priorizo um determinado período dessa história (1970 a 1980), por representar as principais mudanças que refletiram nos seus currículos e, conseqüentemente, nas práticas escolares.

Neste capítulo, apresento um panorama sobre o curso normal em Sergipe cuja história possui controvérsias acerca de sua instalação. Tomo como referência dissertações e teses sobre o curso normal em contextos dos mais diversos. Tenho como norte para a minha análise as seguintes questões: quais foram os reais motivos que levaram as autoridades locais a oferecerem o curso normal para homens e encerrarem as suas atividades no Estado de Sergipe? O que levou a abertura de cursos normais para homens e para mulheres? Como,

---

<sup>1</sup> Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

nesse cenário de reconstrução da história sobre o curso normal, surge a instituição Escola Normal, com os seus variados espaços, sujeitos, tempos e propostas de formação?

Ao analisar os diversos espaços e tempos em que foi instalado o curso normal e os motivos que ocasionaram os avanços e interrupções em seu funcionamento, pretendo inventariar a gênese, a implantação e a consolidação da Escola Normal em Aracaju como espaço de formação de professor para o ensino primário no Estado de Sergipe. Nesse sentido, faço uma incursão sobre a instalação do Atheneu Sergipense, em 1870, quando eram oferecidos os cursos de humanidades e o curso normal, este destinado somente a professores homens. Essa característica do curso normal, agregado ao curso de humanidades, ou seja, à formação secundária, era recorrente em diversos Estados.

O curso seguiu a sua trajetória e, somente em 1877, foi criada a Escola Normal feminina, funcionando inicialmente no Asilo Nossa Senhora da Pureza. É importante ressaltar que durante o século XIX havia uma resistência à coeducação<sup>2</sup> nos cursos normais.

Para analisar essas investidas de implantação da Escola Normal, discuto sobre a escola através da interlocução com autores que tratam sobre instituições escolares como determinantes para as necessidades humanas, a exemplo de Saviani (2007) e Magalhães (2004), que caracterizam a instituição escolar como a epistemologia de uma totalidade. Para Magalhães,

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante. (MAGALHÃES, 2004 p. 124).

Ao continuar a sua trajetória, a Escola Normal, em 1911, teve uma sede própria localizada na Praça Olímpio Campos, com prédio de estrutura arrojada que denotava a importância da educação como meio de instauração do progresso. A Escola Normal ficou nesse espaço até 1957, passando por outra mudança, que viria a descaracterizar a sua clientela, mudando a sua representação social.

É objetivo meu, ao fazer essa ampla contextualização, trazer a interferência da Lei N<sup>o</sup> 5.692/71 no Instituto de Educação “Rui Barbosa”, nas décadas de 1970 e 1980, posto que, a referida legislação designou o curso normal como uma modalidade de ensino “profissionalizante”. Dessa forma, a Escola Normal sofreu uma “descaracterização”

---

<sup>2</sup> A coeducação refere-se à educação conjunta de indivíduos de ambos os sexos.

profissional, tanto pelo clima ditatorial, implantado pelos militares, em que vivia o país quanto pelo desinteresse para o exercício do magistério decorrente do processo de feminização e de desvalorização da função.

### **1.1 O curso normal em Sergipe: versos e controversos de uma história**

O Ato Adicional de 1834 estabelece a descentralização da organização da instrução pública e coloca o ensino primário sob a responsabilidade das províncias. Na província de Sergipe, o ensino primário encontrava-se em estado precário, posto que, estava nas mãos de professores leigos que não tinham o preparo suficiente para exercer a função. As pesquisas de Nunes (1984, p.110) já evidenciavam que existia, desde a década anterior, uma preocupação em criar Escolas Normais para a preparação de pessoas idôneas para o magistério. Além disso, existia uma carência de material didático, sem contar a interferência da política dos coronéis, que afastavam professores do cargo sem nenhuma explicação. Só com o Regulamento de 1870 é que se tenta moralizar o ensino, exigindo para o ingresso no magistério os exames de habilitação.

Com a responsabilidade atribuída pelo Ato Adicional às províncias, surge a necessidade da criação de escolas para formação de professores. O referido Ato adota a criação de Escolas Normais para a formação de professor, o que favoreceu o início do processo de institucionalização da profissão docente. Para Nóvoa (1997), a criação das escolas normais constituiu o processo da institucionalização da formação docente, proporcionando o desenvolvimento da profissão e a melhoria de sua posição social além de estabelecer um controle do Estado sobre os professores. O autor enfatiza:

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1997, p. 16).

Criada na província do Rio de Janeiro, por força da Lei nº 10, de 1835, foi instituída em Niterói a primeira Escola Normal, que tinha como currículo: “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã.” (TANURI, 2000, p.64). Seguindo essa tendência para formação de

professor, outras províncias criaram escolas normais. Em Sergipe, o curso normal foi criado em 1870<sup>3</sup>, vindo a ser instalado somente em 1871. No entanto, em 1838, segundo Nunes (1984, p. 62), o Presidente da Província José Elói Pessoa elaborou projeto para a criação da Escola Normal para formação de professores de primeiras letras que, por falta de recursos humanos e materiais, ficou apenas no papel.

A província de Sergipe contou com Manuel Luiz de Azevedo d'Araújo, “homem talentoso, conhecedor das teorias educacionais mais avançadas da época a exemplo da de Pestalozzi” (NUNES, 2008, p. 11) e se empenhou na criação do Curso Normal que implementou o novo Regulamento Orgânico da Instrução Pública, em 1871. Esse regulamento buscou estabelecer padrões mínimos de qualificação para os docentes, criando, no Atheneu Sergipense, os cursos de Humanidades de quatro anos e o curso normal de dois anos de duração. Não era ainda a Escola Normal a ser criada, mas um curso normal, de dois anos. No primeiro ano, estudava-se Gramática Filosófica e da Língua Nacional com Análise dos Clássicos, e Pedagogia; no segundo, Aritmética e Geometria e História, especialmente do Brasil (NUNES, 2008, p.118).

A junção dos dois cursos em um só estabelecimento era defendida por Manuel Luiz, pois era oferecido num estabelecimento público de línguas e *sciencias* preparatórios. Esse Curso Normal era destinado apenas a alunos do sexo masculino, não obstante, no Regulamento, não constasse a proibição para alunos do sexo feminino.

Por sua vez, contribui para os versos da história da educação em Sergipe os estudos de Alves (2005), os quais apontam excertos do discurso do Presidente da Província de Sergipe, Antonio dos Passos Miranda, em 1875, na Assembleia Legislativa, em que destacou a necessidade da formação do professor com autonomia própria para melhorar as péssimas condições em que se encontrava o ensino elementar.

Cinco annos vão caminho fóra [...] O ensino primário não avantajou-se. [...] O curso normal definhava, porque faltava-lhe autonomia própria, ensino mais desenvolvido, que offerecesse habilitações mais largas áquelles que se dedicassem ao magistério. Cheio de fé entendi que devia separar o curso normal do curso de humanidades, e separei-o creando a eschola normal. Foi por ventura imprudente? Não, não e não! Era mister elevar a instrução

---

<sup>3</sup> Diversos autores classificam a abertura das Escolas Normais nas províncias. Optei pela classificação de Tanuri (2000) por situar o leitor quanto ao período de criação e de instalação das escolas normais e por situar o Estado de Sergipe. Em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872; no Espírito Santo, 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874; na Corte, em 1874).

primaria [...] era mister levantar do leito das agonias o ensino primario da provincia. [...] As novas condições da escola normal dar-nos-hão a excellencia do magisterio. A excellencia do magisterio salvará o ensino elementar. A escola normal tem agora um curso de trez annos em seis cadeiras [...] A Directoria da escola esta em mãos mui habéis, pois que gratuita e patrioticamente occupa o lugar de Director o vosso distincto collega Dr. Manoel Pereira Guimarães. [...] (Antonio dos Passos Miranda, Presidente da Província de Sergipe, em discurso de 1<sup>o</sup> de março de 1875, proferido na Assembléa Legislativa). (ALVES, 2005, p.104).

O discurso do Presidente da Província de Sergipe evidenciou o nascimento da **Escola Normal**<sup>4</sup> com a separação do Curso Normal do curso de humanidades, porém não contava com um prédio próprio para abrigar as suas instalações, funcionando no pavimento térreo da Assembleia, na Praça do Palácio (SILVA, 1992 *apud* ALVES, 2005). O discurso destaca ainda o estado de carência em que se encontrava o ensino primário, que foi delegado às províncias por força do já citado Ato Adicional de 1834. As esperanças de salvação do ensino primário estavam depositadas na “excellencia do magistério” que sairia da recém-criada Escola Normal.

Essa Escola Normal, fruto do novo Regulamento de 23 de novembro de 1874, destinava-se, segundo Nunes (1984), ao sexo masculino e tinha a duração de três anos. O currículo desenvolvido já contava com disciplinas que levariam o futuro professor a ter conhecimento sobre a legislação de ensino. A autora esclarece ainda que a prática do aluno-mestre era desenvolvida em uma escola primária anexa à Escola Normal, o que constituiu um avanço na formação se comparado ao currículo implantado com o curso de humanidades do Atheneu Sergipense. Contribuem com esse debate as pesquisas de Freitas (2003), que apontam também para a criação da Escola Normal Masculina independente do Atheneu. Porém, a baixa remuneração não motivava os jovens para a entrada no magistério, não havendo com isso um número suficiente de matrícula. A Resolução nº 1.326, de 17 de maio de 1888, previa que as aulas que não tivessem pelo menos 10 alunos seriam suspensas. Esse ato legislativo encerrou as atividades da Escola Normal masculina, o que favoreceu a criação da Escola Normal feminina, em 1877.

As discussões sobre o efeito nocivo do hibridismo – humanidades e curso normal – divide opiniões. De um lado, estava Brício Cardoso, defensor fervoroso do curso normal, que enfatizava o caráter moral da sua formação e que, por este motivo, a Escola Normal tinha que ter autonomia. Do outro lado, o professor de Religião do Atheneu Sergipense, Manuel Francisco Alves de Oliveira, que defendia a junção dos cursos por motivos econômicos

---

<sup>4</sup> Grifo da autora

(NUNES, 2008). Temporariamente, a Escola Normal continuou autônoma, oferecendo um curso de três anos, apesar de não ter garantido os resultados esperados por não receber das autoridades os investimentos necessários para tal.

As mudanças estruturais e curriculares do curso normal e as diversas mudanças de presidentes da província não permitiram a continuidade das ações no campo educacional, contribuindo para a falta de credibilidade do curso normal. Não existiu, portanto, a procura pelo mesmo. Assim, pelos versos e controversos, entendo que houve uma preocupação com o organismo vivo, ou seja, uma instituição educativa de formação de professores como instrumento para garantir o ensino primário na província de Sergipe.

## **1.2 Do asilo, do parque, da sede própria: diversos espaços, variadas histórias do Instituto de Educação “Rui Barbosa”**

As mudanças de espaço para abrigar o curso normal são contínuas, como podem mostrar as variadas histórias da educação de Sergipe.

A mulher sergipana passou a ser atenção do governo provincial, a partir de fevereiro de 1831, com a criação das cadeiras públicas para o ensino das primeiras letras. Uma vez que o magistério estava destinado às mulheres por diversas razões, dentre elas a de que era um prolongamento das funções maternas, o curso normal seguiu a sua trajetória firmando-se com um público, na sua maioria, feminino. Os resultados insatisfatórios da Escola Normal masculina, cuja trajetória foi efêmera, levou o Presidente Dr. João Pereira de Araújo Pinho a criar a Escola Normal feminina. Sobre o Asilo Nossa Senhora da Pureza, os estudos de Freitas e Nascimento (2008) apontam a criação dessa escola no ano de 1877, funcionando neste asilo, porém, subordinada à Congregação do Atheneu.

Os professores da Escola Normal eram os mesmos do Atheneu, porém, a esses primeiros era dado o *status* de “intelectuais da educação” (FREITAS E NASCIMENTO, 2008). Diversos autores como Alves (2005), Brito (2001), Freitas (2003), Nunes (1984) e Valença (2005) apontam que o curso que funcionava no Asilo Nossa Senhora da Pureza era oferecido para as asiladas e para alunas externas, proporcionando a ampliação dos estudos e uma profissão<sup>5</sup>. Cabe destacar que a Escola Normal representava a possibilidade de acesso à

---

<sup>5</sup> O estudo de Nunes (1984) aponta os nomes de Amélia de Oliveira, Cristina dos Santos Junqueira e Zailde Americana Mondin como alunas externas da Escola Normal feminina.

escola para as mulheres, além de ser grande a esperança de que as professoras formadas na Escola Normal pudessem contribuir para o aperfeiçoamento do ensino em Sergipe. A função do magistério estava associada à mulher uma vez que era vista como um prolongamento das atividades maternas. Cabia também a essa escola, formar moças que, no futuro, fossem boas donas de casa. Para o alcance desse objetivo, o currículo desse curso contemplava a disciplina de Trabalhos Manuais. Segundo Valença (2005), os valores morais da época não permitiam a coeducação dos sexos. Por esse motivo, foi instalada a Escola Normal feminina. (VALENÇA, 2005, p. 18).

Por outro lado, na variação dessa história, Alves (2005) evidencia que os reais motivos da mudança para o asilo eram de ordem prática e didática e, não necessariamente, a proibição da coeducação dos sexos. Esclarece a autora que:

As cadeiras lecionadas nos dois cursos, Humanidades e Normal, como contavam com os mesmos professores, só podiam ser ministradas em dias alternados, o que dificultava, em ambos os casos, o cumprimento dos programas dos cursos. (ALVES, 2005, p.110).

Almeida (2005) contribui com o debate esclarecendo que a coeducação na terminologia pedagógica é tratada como “o ato educativo no qual ambos os sexos aprendem na mesma escola, na mesma classe, nas mesmas horas e utilizando-se os mesmos métodos, as mesmas disciplinas e com os professores, todos sob uma direção comum” (ALMEIDA, 2005, p. 64-68).

Segundo Alves (2005) e Valença (2005), as Escolas Normais feminina e masculina foram dirigidas por Brício Cardoso, no período de 1877 a 1879, que foi um grande defensor dessa escola.

A proposta pedagógica dessa escola estava amparada no método Lancasteriano ou monitorial. Tal método atribuía um papel secundário ao professor. Para Faria Filho (2000):

[...] no Brasil, nas primeiras décadas do século seguinte, deu-se lugar a experimentação de um novo método denominado lancasteriano ou mútuo. [...], e tem como principal característica o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. (FARIA FILHO, 2000, p. 141).

Como o ensino encontrava-se em precárias condições, a adoção desse método não contribuía para o seu aprimoramento, pois necessitava de espaço próprio para a escola, o que

só ocorreu no início do século XX. Sem contar com a necessidade de materiais didático-pedagógicos, como livros e cadernos para os alunos.

As contribuições de Valença (2005) indicam a criação de uma Escola Normal mista, como estava estabelecido no Regulamento criado por Herculano Inglês de Souza (1881-1882), que implantou reformas educacionais consideradas inovadoras. O currículo dessa Escola Normal estava estruturado em três anos, incluía os estudos de Pedagogia e Metodologia no último ano, além disso, o Regulamento de cinco de julho de 1881, o mesmo que criou a Escola Normal mista, enfatizava que o ensino deveria ocorrer de um modo prático e experimental. Nunes (1984, p. 147) esclarece que, para a concretude dessa prática, funcionaria, anexa à Escola Normal, uma classe primária do sexo feminino e outra classe primária para o sexo masculino, com o intuito de ter aprofundados conhecimentos da matéria por suas diversas fases.

Os estudos de Faria Filho (2000) sobre a Instrução elementar no século XIX evidenciam que:

De uma forma definitiva para a educação escolar, estarão postas como condições de possibilidades de êxito da ação escolar a consideração da atividade do aluno, como sujeito no processo de aprendizagem e do lugar do professor e dos métodos, como sujeito e instrumento, respectivamente, mediadores desse processo. (FARIA FILHO, 2000, p. 144).

Nesse novo direcionamento dado às questões educacionais, ficam evidentes os indícios de um movimento de renovação educacional que já despontava nos finais do século XIX, e que estava para ser implantado por força do movimento escolanovista, cujo principal expoente era o norte-americano John Dewey.

O então Presidente de Província, Inglês de Souza, com as suas ideias progressistas, proporcionou um novo impulso à Escola Normal ao exigir exames de Pedagogia e Metodologia a todos os Doutores, Bacharéis e Clérigos de ordens sacras que queriam ser professores. Em seu trabalho, Nunes (1984, p.148) esclarece que tal medida foi precursora do Esquema I, “regulamentado pela Portaria nº 432 BSB, de 19 de julho de 1971, o qual legalizou a situação dos portadores de diplomas do curso superior, que se encontravam lecionando no magistério secundário”. Nunes (1984, p.146) enfatiza ainda em seus estudos que, a partir do Regulamento de cinco de junho de 1881, pode-se considerar implantada a Escola Normal em terras sergipanas. Em 16 de agosto de 1881, foi solenemente inaugurada a Escola Normal com um currículo para ser desenvolvido em três anos. O Regulamento de

1881, em seu artigo 151, prescrevia o modo prático e experimental para a condução das matérias.

Em sua trajetória, a Escola Normal passou por um processo de restauração no governo do Monsenhor Olímpio Campos (1899-1902). Foi a partir dessa época que o curso começou a ser muito procurado pelas jovens da classe média de Aracaju frente aos dispositivos legais que valorizavam o professor habilitado para prover as cadeiras do ensino primário e da Escola Normal, bem como ocupar “qualquer emprego de primeiras instâncias nas repartições do Estado”. (NUNES, 1984, p. 195).

No alvorecer da República, a Escola Normal feminina seguia cumprindo a tarefa de formar professoras para o ensino primário, contando com um número expressivo de senhoras com o diploma de professora. Em 1890, os republicanos iniciaram a reforma da instrução pública a partir da reforma da Escola Normal, criando a escola-modelo, a fim de favorecer a prática das normalistas. Tal fato contribuiu para a imprescindibilidade da formação do professor e de novos métodos de ensino, em especial a adoção do método intuitivo. (SOUZA, 1998).

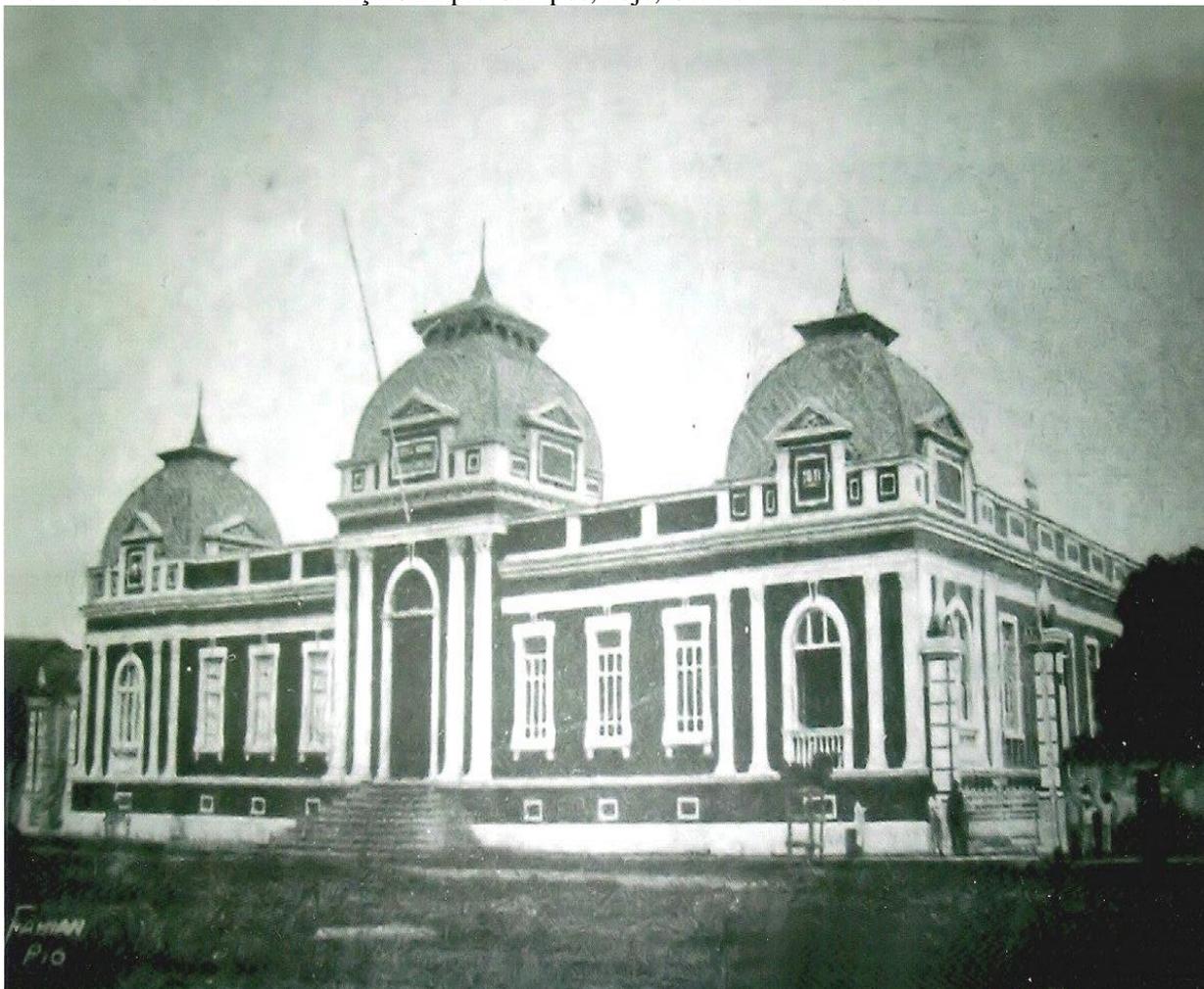
No governo de José Rodrigues Dória (1908-1911), o ensino normal foi reorganizado no Estado de Sergipe, passando a ter a duração de quatro anos, destinado a ambos os sexos. Em defesa da renovação pedagógica, Rodrigues Dória trouxe para Sergipe o renomado educador paulista Carlos da Silveira, que assumiu o cargo de diretor da Instrução Pública e modernizou o ensino através da implantação do ideário da Pedagogia Moderna, incluindo o Curso Normal. Além disso, reestruturou o currículo com a inclusão de disciplinas como Música, Ginástica, História Natural e noções de Física e Química que divulgavam os preceitos da pedagogia moderna.

Outra iniciativa desse governo se verificou na construção de um prédio próprio para o funcionamento da Escola Normal, situado na praça Olímpio Campos, “dotado de material importado e sofisticado para a época” (BERGER, 1995.p. 31) e específico para a formação de professores/as para a escola primária.

A inauguração de um prédio próprio, em 1911, para abrigar a Escola Normal, contribuiu para o fortalecimento de sua identidade e proporcionou uma maior visibilidade, uma vez que os prédios escolares deveriam ser alvo de admiração da população. Esse fato representou uma nova dimensão na história dessa instituição e da educação sergipana, que passa a fazer parte da modernidade educacional do Brasil. Os estudos de Santos (2009, p. 3) evidenciam que o novo prédio para abrigar a Escola Normal insere Sergipe “[...] na nova caminhada em busca da disseminação do mais inovador modelo de escola primária vigente no

Brasil; os grupos escolares”. Assim, em 1911, foi criado o Grupo Modelo anexo à Escola Normal, seguido por outros que foram criados em diversas cidades como forma de difundir a modernidade republicana pelo interior do estado de Sergipe. Entretanto, para Santos (2009, p. 57), fica confirmado que esse primeiro Grupo Modelo funcionou no mesmo prédio da Escola Normal.

Foto 1 - Escola Normal na Praça Olímpio Campos, hoje, Centro de Turismo



Fonte: Barboza (1992).

Na foto 1, é possível perceber a suntuosidade da edificação inaugurada em 1911, uma vez que no período republicano os prédios escolares eram símbolos da importância atribuída à educação. Os estudos de Teive (2008) apontam que as escolas construídas em local central poderiam influenciar o seu entorno, e que a grandeza estética do prédio evidenciava os princípios da modernidade material e pedagógica do início do século XX.

Em 1923, a Escola Normal passou a ter a denominação Escola Normal “Rui Barbosa” – homenagem ao precursor da reforma do ensino. Como forma de estruturar cultural e

economicamente o Estado de Sergipe, o governador Graccho Cardoso (1922-1926), um dos mais destacados no período da Primeira República, baixou o Regulamento da Instrução Pública (1926), definindo a estrutura geral da educação sergipana em todos os graus e ramos, alterando o plano de estudos vigente na Escola Normal que passou a ter um currículo com cinco anos de estudos com o propósito de garantir uma sólida formação ao professor de primeiras letras.

Apesar de todas essas mudanças, a Escola Normal seguiu o seu curso. Porém, não existia uma legislação que garantisse uniformidade à formação do professor no país, uma vez que não estava constituído um sistema de educação. A Constituição de 1946 determinava à União a tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional, oportunizando, segundo Saviani (1999), a organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação, universalizando a escola básica.

Como desdobramento dessa constituição, foi promulgada a Lei Orgânica do Curso Normal (Decreto- Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946), determinando diretrizes gerais para o curso em todo país. Segundo Berger (2005), o curso tinha como finalidade:

- a) prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; b) habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; c) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância. (BERGER, 2005, p.17).

Esse ato normativo favoreceu o processo para que as Escolas Normais se consolidassem e integrassem o sistema educativo. Justino Magalhães colabora afirmando que “constituindo um todo em si mesma, cada instituição escolar ou educativa integra esse todo mais amplo que é o sistema educativo” (MAGALHÃES, 2004, p. 114).

Atendendo aos preceitos determinados pela orientação federal, foi promulgada, em Sergipe, a Lei N° 30 de 4 de dezembro de 1947, que deu nova denominação à Escola Normal “Rui Barbosa” e definiu a oferta de cursos. De acordo com a lei, no seu artigo 1º, essa Escola passou a denominar-se Instituto de Educação “Rui Barbosa” e manteve os seguintes cursos: Curso Ginásial, Curso de Formação de Professores Primários, Curso de Especialização de Ensino Normal e Curso de Administração Escolar.

Verifica-se, na Lei supracitada, em seu Parágrafo único, a preocupação com um espaço para a prática de ensino das normalistas, determinando ao IERB a manutenção de um Grupo Escolar e um Jardim de Infância.

É nítida a orientação do Manifesto escolanovista na utilização de processos pedagógicos voltados para um ensino mais prático-experimental. Esse Manifesto alega que

toda a Educação deve ser vista como um organismo, em profunda relação com a vida prática e motivadora do progresso. Já era perceptível uma preocupação com a cultura, com os conhecimentos úteis para a vida. Para Dewey (1979), a experiência é o estágio inicial do ato de pensar e o interesse é consequência das atividades. Assim, a prática de ensino visava a consolidação dos aspectos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo do curso, o que constituiu um aspecto pedagógico importante, que despertava o interesse de grande parte das futuras professoras, adquirindo uma significativa relevância para a formação do professor primário.

Em Sergipe, foi divulgada uma Portaria Ministerial <sup>o</sup> 737 de 21 de agosto de 1952, que deu nova denominação ao estabelecimento de ensino secundário, conforme descrito em seu artigo único:

Art. único – O Ginásio Estadual do Instituto Pedagógico “Rui Barbosa”, com sede em Aracaju, no Estado de Sergipe, a que se refere à Portaria n<sup>o</sup> 551, de 13 de novembro de 1945, passa a denominar-se GINÁSIO ESTADUAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “RUI BARBOSA”.

É nesse período que a Escola Normal passa a se constituir como Instituto de Educação “Rui Barbosa,” e “[...] passou a ser composto por escola infantil, escola de aplicação, curso ginásial e curso normal” (FREITAS, 2003, p. 73).

Essa mudança foi decorrente da organização do curso de formação docente em três distintos níveis: Escola Normal Regional, Escola Normal e Instituto de Educação, onde seriam ofertados, além do ensino normal de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ciclos, o jardim de infância e o ensino primário anexo a essa instituição. Também foram oferecidos cursos de especialização em educação pré-primária, ensino primário complementar, ensino supletivo, desenho, artes e música. Nos institutos de Educação habilitavam-se, ainda, administradores escolares, isto é, pessoal para a direção, orientação e inspeção de escolas, estatística e avaliação escolar. (PIMENTA E GONÇALVES, 1992).

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, o curso normal ficou dividido em dois ciclos: no 1<sup>o</sup> ciclo, formava-se o regente do ensino primário em escolas denominadas de Escolas Normais Regionais e tinha a duração de 4 anos (vide quadro 1); no 2<sup>o</sup> ciclo, formava-se o professor primário em escolas denominadas de Escolas Normais e tinha a duração de três anos (vide quadro 2). O currículo era único para todos os Estados, mas com autonomia para acréscimo ou desdobramento de disciplinas para adequação do curso e implantação da disciplina Didática e Prática de Ensino no 4<sup>o</sup> ano. (PIMENTA, 2006).

Quadro 1 - Currículo do 1º ciclo do Ensino Normal definido pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2/1/1946

ENSINO NORMAL DE 1º CICLO			
SÉRIES			
1ª	2ª	3ª	4ª
Português Matemática Geografia Geral Ciências Naturais Educação Física Desenho e Caligrafia Canto Orfeônico Trabalhos Manuais	Português Matemática Geografia do Brasil Ciências Naturais Educação Física Desenho e Caligrafia Canto Orfeônico Trabalhos Manuais	Português Matemática História Geral Anatomia e Fisiologia Humanas Educação Física Desenho e Caligrafia Canto Orfeônico Trabalhos Manuais	Português História do Brasil Higiene Educação Física Desenho e Caligrafia Canto Orfeônico Psicologia e Pedagogia Didática e Prática do Ensino

Fonte: Elaboração da autora com base em Pimenta e Gonçalves (1992), Romanelli (2006) e Tanuri (2000).

Quadro 2 - Currículo do 2º ciclo do Ensino Normal definido pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2/1/1946

ENSINO NORMAL DE 2º CICLO		
SÉRIES		
1ª	2ª	3ª
Português Matemática Física e Química Anatomia e Fisiologia Humanas Música e Canto Orfeônico Desenho e Artes Aplicadas Educação Física, Recreação e Jogos	Música e Canto Orfeônico Desenho e Artes Aplicadas Educação Física, Recreação e Jogos Biologia Educacional Psicologia Educacional Higiene, Educação Sanitária, Puericultura Metodologia do Ensino Primário	Música e Canto Orfeônico Desenho e Artes Aplicadas Educação Física, Recreação e Jogos Psicologia Educacional Higiene, Educação Sanitária, Puericultura Metodologia do Ensino Primário Sociologia Educacional História e Filosofia da Educação Prática de Ensino

Fonte: Elaboração da autora com base em Pimenta e Gonçalves (1992), Romanelli (2006) e Tanuri (2000).

Da análise desse currículo depreende-se a valorização da formação artístico-cultural nos dois ciclos. Outras falhas podem ser observadas, a exemplo do predomínio, no primeiro ciclo, das disciplinas de formação geral em detrimento das disciplinas de formação profissional, que só aparecem no final do curso. Já no segundo ciclo, há que se valorizar a inserção das disciplinas de fundamentação da educação acrescidas da metodologia e da

prática de ensino. Entretanto, percebe-se um divórcio entre a teoria e a prática, uma vez que as disciplinas de fundamentação teórica sobre a educação, como História e Filosofia da Educação, Sociologia Educacional e Psicologia Educacional só aparecem no final do curso junto das disciplinas de Metodologia do Ensino e Prática de ensino, que vão instrumentalizar o futuro professor, e as de formação geral estão contempladas no início do curso.

Sobre a sede própria, a partir de 1954, o Instituto de Educação “Rui Barbosa” passou a funcionar em um novo prédio, localizado num bairro periférico de Aracaju, o que concorreu para uma “mudança da clientela e da representação social da instituição” (FREITAS, 2003, p.78). No entanto, algumas turmas continuam a funcionar no antigo prédio situado no prédio da Praça Olímpio Campos. Só em 1957, a mudança da Escola Normal se efetivou com as últimas turmas que funcionavam no prédio da Praça Olímpio Campos, transferidas para o novo prédio, situado na Rua Laranjeiras. Essa informação esclarece a controvérsia da data da mudança de prédio na historiografia da educação em Sergipe. Freitas (2003, p. 78) justifica que a mudança de espaço se deu para comportar todas as alunas.

A clientela da Escola Normal, já na nova localização, não era mais composta de moças da classe média, pois aumentava a oportunidade de trabalho por meio de concursos para ocupar cargos que conferiam o *status* social que, em outros tempos, era conferido pela Escola Normal.

Frago (1998) advoga que um espaço, ao ser projetado, não se mantém como um simples espaço arquitetural, ele é, a partir dos agentes que o ocupam, construído como lugar. Nesse sentido, a mudança de clientela decorrente da mudança do espaço proporcionou à Escola Normal um lugar para se firmar como instituição de formação de professor no cenário educacional em Aracaju. Para o autor: “o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”. (FRAGO, 1998, p.61). Corroborando essa ideia, Magalhães afirma que “a implantação do edifício na paisagem física e humana, os acessos e formas de isolamento e/ou de relação refletem, condicionam ou estimulam a relação com a comunidade envolvente” (MAGALHÃES, 2004, p.142).

O novo prédio que abrigaria a Escola Normal foi construído para atender os preceitos da nova pedagogia. É composto de quatro pavilhões, contando com salas de aula, laboratórios de Física e Química e biblioteca. No centro do prédio estavam as salas da diretoria e a secretaria da escola. A mudança de bairro contribuiu para que moças de outras classes sociais pudessem frequentar a Escola Normal. Cabe aqui destacar que a Escola Normal, funciona até hoje, nesse mesmo prédio.

Foto 2 - Fachada do IERB, no prédio da Rua Laranjeiras, após a mudança no ano de 1954



Fonte: Arquivo do IERB.

Anexo ao novo prédio foi instalada a Escola de Aplicação, onde era oferecido o antigo curso primário a fim de servir como campo de observação e estágio para as normalistas, favorecendo a relação teoria e prática. No entanto, as disciplinas teóricas estavam agrupadas nas séries iniciais, distantes, portanto, das de formação pedagógica, que só eram oferecidas nas séries finais.

A mudança de espaço em nada alterou a proposta de formação. Apenas foi reforçada a iniciativa de manter uma escola de aplicação anexa ao prédio que oferecia o antigo curso primário, a fim de servir como campo de observação e estágio para as normalistas, favorecendo a relação teoria e prática, conforme os objetivos da já citada Lei nº 30 de 4 de dezembro de 1947, em seu parágrafo único.

A promulgação da Lei 4.024 de 20/12/1961, que fixava as Bases da Educação Nacional no tocante à formação de professores para o ensino primário, pouco alterou a proposta do curso. No entanto, essa legislação favoreceu o processo de profissionalização docente que, no seu artigo 52, enfatizava “o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino



As diversas mudanças no currículo da Escola Normal favoreceram a inserção de disciplinas que contribuíram para a formação pedagógica do futuro professor, a exemplo do estágio como disciplina curricular, o que denota um avanço na formação se comparado a currículos anteriores.

A inserção de uma disciplina no currículo não deve se dar de forma aleatória, mas pelos objetivos a que ela se propõe. Os estudos de Chervel (1990) colaboram para essa assertiva, advertindo sobre a importância de relacionar o ensino das disciplinas com as finalidades para as quais estão determinadas e com os resultados concretos que elas produzem como também para a necessidade do envolvimento dos docentes com o problema das relações entre finalidades e ensino.

Nas décadas de 1960 e 1970, destacou-se a gestão da Professora Maria das Graças de Azevedo Melo<sup>6</sup> como diretora do Instituto de Educação “Rui Barbosa”. Ela costumava dizer **“Educar é a base de tudo”**<sup>7</sup> e, sob esse lema, elevou a qualidade do ensino normal em Sergipe. Na gestão da professora Maria das Graças, a escola teve o devido reconhecimento da sociedade e os alunos que ali estudavam, sentiam-se orgulhosos de sua formação e administração. Ela favoreceu o desenvolvimento de diversas atividades culturais, a exemplo da criação da primeira banda de música e fanfarras do Estado de Sergipe e a fundação de um jornal denominado “O Ierbiano” (MELO, 2009).

Pela digressão que fiz do século XIX ao século XX, trazendo as mudanças de localização e de público da Escola Normal, percebe-se que as variadas histórias compõem a proposta de ser uma, mesmo na diversidade, o que resulta na organização de uma instituição educativa de formação de professor.

É oportuno ressaltar a contribuição de Justino Magalhães, ao ponderar que “[...] a construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de complexificação e de integração multidimensional e multifatorial [...]” (MAGALHÃES, 2004, pp.117-118). Foi a conjunção das diversas dimensões e dos diversos fatores, que contribuíram para que, no Brasil, a formação de professor tivesse uma trajetória incerta, dificultando a sua consolidação. Em Sergipe, a consolidação do curso normal se deu através da criação da primeira Escola Normal que, por diversos fatores, ocorreu de forma tardia em relação a outros locais. Foi, contudo, o primeiro a extinguir esse curso por força de uma

---

<sup>6</sup> Ingressou no IERB como professora de “Metodologia do Ensino” para substituir a professora catedrática. No ano de 1964, durante o governo de Celso de Carvalho, passou a dirigir o IERB, permanecendo no cargo por treze anos. (MELO, 2009, p. 19).

<sup>7</sup> Grifo da autora.

leitura aligeirada da lei N° 9.394/96 que preconiza o Ensino Superior para a formação do professor em todos os níveis.

### **1.3 Da Lei N° 5.692/71: o Instituto de Educação “Rui Barbosa” nas décadas de 1970 e 1980**

Nos estudos em história da educação, é recorrente o recurso à legislação como fonte de informação que expressa as relações de poder e as intencionalidades de determinados grupos. Recorrendo a Le Goff (1982), entende-se que há relações de força e intenções na elaboração e aprovação das Leis como documento de uma dada comunidade.

O documento não é uma mercadoria invendida do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que nela detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1982, p. 112).

A citação de Le Goff expressa muito bem o papel das forças que detêm o poder numa dada sociedade. Levando essa assertiva para o Brasil, no período da Ditadura Militar, é notável que a promulgação da Lei N 5.692/71 foi fruto de acordos políticos e econômicos, sem levar em conta as reais necessidades do povo brasileiro – essa lei, pelo longo período em que esteve em vigor (1971-1995) permite atribuir-lhe o status de documento/monumento. Fruto do seu tempo, essa lei implantou o tecnicismo, massificando a educação no Brasil. Zumthor citado por Le Goff (1982, p. 112) colabora com a sua assertiva ao enfatizar: “o que transforma um documento em monumento é a sua utilização pelo poder”. Sem deixar de lado a antiga máxima que persiste: “as histórias, por plurais que tenham se tornado, continuam sendo escritas a partir de documentos”, como explicitaremos a seguir.

A análise da Lei n° 5.692/71 vai favorecer a compreensão das múltiplas dimensões da escola, e a partir da noção de cultura escolar vai se perceber uma aproximação significativa entre a Lei e o modelo de escola que se pretendia à época da Ditadura Militar para a sociedade, notadamente às demandas quanto ao perfil do professor. Para além do caráter prescritivo ou retórico da legislação, na análise da lei, as representações sociais dos que detêm o poder são evidentes. Sobre isso, diz Faria Filho (1998), que devemos considerar a lei “como

ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social” (FARIA FILHO, 1998, p. 92).

A fragilidade do sistema educacional no Brasil, decorrente do aumento da demanda por educação, o que, por conseguinte, aumenta a necessidade de profissionais do magistério, foi um fator que contribuiu para justificar a assinatura dos convênios entre o Brasil e os Estados Unidos. Segundo Fazenda (1985), os acordos MEC/USAID *United States Agency International for Development* (USAID) atrelavam todo o sistema de ensino do país ao modelo imposto pela *Agency for International Development* (AID), o que caracterizou o “colonialismo científico” – “processo pelo qual o centro da gravidade de uma nação já não se situa nessa nação, mas numa outra: a colonizadora” (FAZENDA, 1985, p. 63).

Tais acordos vinculavam o sistema educacional ao modelo econômico dependente, incluindo a aplicação de recursos estrangeiros no sistema educacional, assistência técnica a órgãos, instituições e dirigentes do sistema, contribuindo na definição de políticas educacionais. As mudanças básicas interferiram nas mudanças de currículo para atender aos interesses das classes dirigentes.

O convênio previa que ao MEC caberia a responsabilidade com os gastos e a USAID forneceria os técnicos das universidades americanas para o desenvolvimento dos programas. Diante desses acordos, só cabia aos generais que ocupavam cargos de poder e aos tecnocratas norte-americanos decidir sobre a instrução dos brasileiros em todos os aspectos. Desse modo, todo o sistema de ensino do país esteve atrelado ao modelo imposto pela USAID.

Em 1964, foi fechado o acordo MEC/USAID, que aperfeiçoaria o ensino primário por meio da junção do primário com o ginásio, proposta pelos técnicos. Lira (2010) esclarece que “esse acordo proporcionou a ida aos Estados Unidos de vários técnicos brasileiros em educação primária para treinamento e observação de modelos de ensino primário desenvolvidos naquele país” (LIRA, 2010, p.217). Objetivava o referido acordo a preparação de técnicos com valores pedagógicos que fossem capazes de colocar em prática a proposta norte-americana.

Segundo Ribeiro (2003), é oportuno ressaltar que as atividades dos grupos que compunham o acordo MEC/USAID foram reprimidas por uma campanha desenvolvida pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que denunciava estarem essas atividades a serviço de subordinar a educação aos interesses norte-americanos.

Colaborando com esse debate Lira (2010) esclarece que:

Certamente a publicação das denúncias contra os acordos MEC-USAID, que a ditadura procurou guardar sob segredo de Estado, e a luta das oposições contra os militares foram as razões para as manobras que visavam silenciar definitivamente o protesto dos estudantes e o clamor das classes trabalhadoras pelo fim da ditadura militar no Brasil. (LIRA, 2010, p.220).

Cabe ressaltar que todos os níveis da educação brasileira foram contemplados pelos acordos MEC/USAID, que tinham o mesmo teor científico e pretendiam atrelar a educação ao mercado de trabalho. Como os outros níveis de ensino não se constituem seara deste trabalho, portanto, não me atarei a eles.

Nota-se, assim, que a política educacional no Brasil sofreu a influência desse novo contexto histórico-ideológico, construído a partir do golpe militar em 1964, no qual as Forças Armadas eram um elemento principal à frente do Aparelho do Estado.

O setor educacional refletiu a política de exceção do Regime Militar, caracterizado pela repressão, privatização do ensino, exclusão das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação do ensino que pretendiam dentre outras coisas, desqualificar o professor. Por outro lado, a Ditadura Militar vai abrir a escola para todos com a multiplicação dos estabelecimentos privados de ensino. Lira (2010, p. 110) traz a discussão dessa multiplicação com o favorecimento do decreto nº 72.495, de julho de 1973, que:

possibilitou o amparo técnico e financeiro às entidades particulares mediante recursos do FNDE e pela política de não duplicação de esforços, isto é da não criação de estabelecimentos públicos nos locais em que a escola particular tivesse absorvido a demanda efetiva: caso isso não tivesse acontecido, abrir-se-ia a possibilidade com a oferta de bolsas para alunos carentes. (LIRA, 2010, p. 110).

O contexto ditatorial, de acordo com Horta (1994), impunha ao sistema educacional utilizar a educação como arma de luta ideológica através de práticas pedagógicas modeladoras de comportamento e condutoras de valores, as quais tinham como objetivo implantar os princípios de um governo autoritário, em que a disciplina de um povo era garantia de um Estado forte.

Embalada pela concepção tecnicista, fruto dos acordos MEC/USAID, a política educacional do governo militar contemplou não só o ensino superior como também o

primário e médio através da promulgação da Lei N°5692, em 1971, numa fase áurea da repressão.

A promulgação da Lei N°5692, em 1971, aconteceu em pleno regime militar, período em que a visão de educação como capital humano prevalecia e que, segundo Germano, “Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção”. (GERMANO, 2011, p.176).

A referida Lei instituía a profissionalização compulsória, isto é, todos deveriam concluir o ensino de segundo grau com uma habilitação profissional. Germano (2011) esclarece que essa escola profissional, louvada como democrática, na verdade, viria a perpetuar as desigualdades sociais, uma vez que esta terminalidade visava conter a busca pelo ensino superior. Concluído o ensino de 2º grau, o aluno poderia ingressar no mercado de trabalho.

Intensificou-se, com isso, o processo de tecnificação da educação brasileira, uma vez que, no Brasil, os cursos profissionalizantes já tinham sido concebidos na “Reforma Francisco Campos” de 1931, caracterizada por um conjunto de documentos legais<sup>8</sup>, que tinham como escopo estruturar o sistema nacional de ensino como forma de atender às populações escolares das classes trabalhadoras, ofertando um ensino profissionalizante.

A Lei N° 5.692/71 reformava o ensino de 1º e 2º graus, com o objetivo de qualificar para o trabalho e, numa ótica de escolarização reprodutivista, criou o curso secundário, habilitação para o magistério, além de extinguir o exame de admissão<sup>9</sup>.

Em relação à Lei anterior – LDB N° 4.024/61, não se constata nenhuma mudança quanto aos objetivos de ensino, porém uma mudança na estrutura e funcionamento do ensino seria necessária para que se garantisse a continuidade das funções demandadas pelas condições sociais e econômicas. Para isso, era abundante a legislação complementar como pareceres e indicações do Conselho Federal de Educação, que procuraram facilitar a aplicação da Lei N° 5.692/71.

---

<sup>8</sup> Esses documentos legais consubstanciaram-se em seis decretos : Decreto n° 19.850 de 11/04/1931 criou o Conselho Nacional de Educação, Decreto n° 19.851 de 11/04/1931 organizou o ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário, Decreto n° 19.852 de 11/04/1931 organizou a Universidade do Rio de Janeiro, Decreto n° 19.890 de 18/04/1931 organizou o ensino secundário, Decreto n° 20.158 de 30/06/1931 organizou o ensino comercial regulamentou a profissão de contador e o Decreto n° 21.241 de 14/04/1932 consolidou as disposições sobre o ensino secundário. (PIMENTA E GONÇALVES, 1992,p.30).

<sup>9</sup> Exame exigido em conformidade com o artigo 36 para que pudesse dar início às atividades do ensino médio, com o ciclo ginasial, organizado conforme preconizava a Lei 4.024/61. **Art. 36 § único.** O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1962a).

O sistema de ensino passou a ser organizado em graus, unindo o ensino primário e o ginásio e estendendo a escolaridade de quatro para oito anos, como um dos princípios determinantes da reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Para Germano (2011), esse prolongamento da escolaridade obrigatória visava:

[...] absorver temporariamente a força de trabalho “supérflua”, contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho. Visa também atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema escolar se expande os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho. (GERMANO, 2011, p. 165).

A Lei Nº 5.692/71, ao definir como objetivo para o ensino de 1º e 2º graus a qualificação profissional e o preparo para exercer a cidadania adotou a pedagogia tecnicista, que deixou de lado a preocupação com o que deveria ser dado para preocupar-se com os métodos para a transmissão dos conteúdos escolares. É perceptível a mudança da concepção liberalista, presente na Lei Nº 4.024/61, pela concepção tecnicista, bem a gosto do período político em que o país estava imerso.

Destaca-se que a Lei 5.692/71, feita no período da Ditadura Militar, tinha como objetivo principal, mas não declarado textualmente, conter o avanço das ideias progressistas de esquerda. Para tanto, foram promulgados atos administrativos para restringir a liberdade de expressão. Tais atos serviam como mecanismo de legalização das ações políticas dos militares, estabelecendo poderes que feriam a constituição do país. O Ato Institucional nº5 (AI-5) foi a maior expressão da violência, da repressão e da opressão ao cidadão, afrontando com violência física aqueles que eram resistentes à aceitação do governo. No âmbito educacional, o Decreto-lei 477 de 1969 materializava o AI-5 nas escolas e universidades, proibindo qualquer forma de protesto sob pena de severas punições.

A Lei Nº 5.692/71, ao implantar a profissionalização com caráter de terminalidade, não propedêutico, pretendia excluir a população aos níveis mais elevados do ensino e atender a uma demanda por técnicos gerada pelo excepcional crescimento econômico denominado de milagre econômico.

A educação passou, então, a estar impregnada de técnicas das mais variadas formas, seja nas propostas pedagógicas ou nas formas de organização do sistema escolar, bem como o parcelamento do trabalho pedagógico com a sua hierarquização possibilitando um maior controle sobre a escola. Com isso, o governo garantia o esvaziamento dos conteúdos, o que, na prática, implicava uma formação acrítica e despolitizada, bem como favorecia o aumento

da mão-de-obra para servir ao propósito das classes dirigentes. Nesse sentido, Fazenda (1985) esclarece que, embalada pela euforia do desenvolvimento a legislação de 1971, mudou os objetivos da educação nacional, pois pretendia “fazer do cidadão um operário”. (FAZENDA, 1985, p. 107).

Destarte, a pedagogia tecnicista passou a orientar a condução do processo ensino-aprendizagem de forma objetiva e operacional, esvaziando as interferências subjetivas, uma vez que o contexto estava sendo dominado pela teoria do capital humano que concebia para o ensino eficiência e produtividade. Quanto maior a formação do trabalhador, maior a sua capacidade de produção, aumentando assim as taxas de lucro do capital nacional.

No seu aspecto mais perverso, a Lei N<sup>o</sup> 5.692/71 acabou com a equivalência entre o ensino de caráter propedêutico e o ramo secundário, elitizando o acesso à universidade. Nesse sentido, para Romanelli,

A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes, e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos. (ROMANELLI, 1989, p.235).

Para o funcionamento do sistema de ensino, a legislação em estudo prevê no seu art. 4<sup>o</sup>, que “os currículos de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos”. (ZOTTI, 2004, p. 165).

Zotti (2004) continua esclarecendo que, no art. 5<sup>o</sup>, § 1<sup>o</sup>, o “currículo pleno” de cada escola deveria ser organizado em disciplinas, áreas de estudo ou atividades. Sendo esse currículo composto de uma parte de educação geral e outra de formação especial; no 1<sup>o</sup> grau, a educação geral era exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais e; no segundo grau, a formação especial era predominante. Era nítida, então, a orientação legal de que o ensino de 2<sup>o</sup> grau seria, obrigatoriamente, profissionalizante.

Apesar dessa profissionalização no ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, é perceptível a contribuição da Psicologia Evolutiva e da Psicologia Genética de Jean Piaget ao respeitar o critério de amplitude e sua forma de abordagem. De acordo com o Parecer 853/71/CFE<sup>10</sup>:

Na sequência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências

---

<sup>10</sup> Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, e a doutrina do currículo na Lei 5.692/71.

colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos [...]. (BRASIL, 1971).

Da análise do trecho do Parecer, é perceptível uma presença de princípios do escolanovismo<sup>11</sup> ao enfatizar a atividade para o desenvolvimento das aprendizagens. O escolanovismo tinha como proposta para o ensino o desenvolvimento da aptidão individual dos alunos, a valorização da atividade espontânea e a experiência, numa concepção eminentemente pragmatista.

Mesmo sendo um currículo idealizado para uma escola organizada pela doutrina da Ditadura Militar, as aprendizagens decorrentes das atividades constituíam-se um avanço no currículo concebido pela Lei N<sup>o</sup> 5.692/71. Ao entender que o currículo é quem materializa uma determinada visão de educação, presente em um determinado projeto de sociedade, não se pode dissociá-lo do contexto social, histórico e cultural em que ele está inserido. Sacristán (2000) contribuiu com essa discussão ao postular que:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado. (SACRISTÁN, 2000, p.15).

O modelo educativo determinado pelo período em que o Brasil estava imerso favoreceu a reestruturação dos currículos das escolas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, garantindo o esvaziamento dos conteúdos pela junção das disciplinas de História e Geografia, criando a área de Estudos Sociais. Como dizem Pimenta e Gonçalves (1992, p. 119), com essa pretensa união “não se procedeu à desejada articulação, e não se ensinou nem História nem Geografia”. Esse condensamento das disciplinas em área curricular, com pouca definição de seus objetos de estudo, favoreceu um esfacelamento da formação docente. Outra crítica contundente com relação a esse condensamento refere-se ao não desenvolvimento da capacidade de pensar, o que levou o professor a retomar o método mnemônico, fazendo o aluno decorar datas, nomes e fatos importantes da nossa história. A inserção de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) objetivava o desenvolvimento do nacionalismo, elemento importante na formação do indivíduo para garantir a transmissão da ideologia e a manutenção do regime militar.

---

<sup>11</sup> O escolanovismo tem seus fundamentos expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado no Brasil, em 1932. Tinha como proposta educacional imprimir um caráter científico e progressista às questões educacionais e superar a escola tradicional rígida.

Em uma época de grande repressão, a inclusão de Moral e Cívica através do Decreto-lei nº 869/69 como disciplina obrigatória e como prática educativa objetivava a construção de um ideário patriótico, com uma nação forte, que ressaltava os valores da moral, da família, da religião/fé e da defesa da Pátria e inculcava valores anticomunistas nos jovens e crianças. Na sua condução pedagógica, o desenvolvimento da capacidade de pensar estava sendo substituído pela sujeição dos alunos às doutrinações dos valores que permeavam a sociedade brasileira naquele momento, como também o cumprimento de deveres cívicos e patrióticos. Educação Moral e Cívica constituiu-se não uma disciplina escolar, mas sim, uma doutrina para a construção de um “BRASIL GRANDE” ou “BRASIL POTÊNCIA”, tal como desejavam os militares. A intenção era disciplinar o comportamento das pessoas de acordo com os valores do regime.

Dessa forma, é nítida a relação de poder na definição do currículo que trouxe a marca de um grupo que tem o domínio sobre as decisões do sistema educativo. Fazendo uso das palavras de Silva (2009, p.16), “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”.

A formação de professor na Lei N°5692/71 levou o curso normal a sofrer um processo de descaracterização. A Escola Normal tradicional deixou de existir, passando a ser uma Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau – HEM, tornando-se um *modus* de formação e não mais um *locus de formação* do professor das séries iniciais do chamado 1º Grau. A Escola Normal perdia “a sua identidade como agência de formação do professorado primário” (LELIS, 1989, p.42), configurando-se um quadro de precariedade. A falta de uma política articulando os três níveis de ensino, favoreceu um descompasso entre a formação do professor na Habilitação para o Magistério e as reais necessidades no ensino de 1º grau, local de exercício profissional do futuro professor.

Os estudos de Gonçalves e Pimenta (1992) identificam algumas características da Habilitação Magistério que concorreram para a precariedade na formação do professor:

- a) É uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria;
- b) Apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- c) É uma habilitação de segunda categoria, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidade de fazer cursos com mais status;
- d) A disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta: comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação, o que, na prática, traduz-se em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;

- e) O estágio, via de regra, mantém-se definido como o do antigo Curso Normal: observação, participação e regência (encarado como prática salvadora, onde tudo será aprendido);
  - f) Não há qualquer articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte profissionalizante, nem entre as do mesmo núcleo;
  - g) Não há qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º Grau e a formação;
  - h) A formação é toda fragmentada, não permitindo a formação do professor e nem do especialista;
  - i) Os materiais favorecem procedimentos mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.
- (PIMENTA E GONÇALVES, 1992, pp. 107-108).

O IERB, instituição que se propõe a formar professores para o ensino de 1º grau, apesar de ter continuado como um *locus* de formação de professor apresentava muitas dessas características, o que interferiu na qualidade da formação do professor. O Estágio Supervisionado continuou com a organização anterior, sendo desenvolvido em três etapas: observação, participação e regência. A disciplina Estrutura, Aspectos Legais Técnicos e Administrativos que iria colocar o futuro professor em contato com a escola de 1º grau, só era oferecida no último ano do curso, momento em que também era ofertada a Prática de Ensino. Isso contribuiu para a fragilidade na formação do professor, uma vez que havia, ao longo do curso, uma distância entre o espaço de formação e o espaço de atuação do futuro professor (vide foto 4).

Para formação do professor, a Lei N°5692/71 previa no seu Art. 30:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

A elevação progressiva nos níveis de formação era para atender as diferenças culturais de cada região do país, como está descrito no seu art. 29. Para a concretização desses objetivos, foi previsto um currículo que, segundo Saviani, (2009), ficava estruturado da seguinte forma:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O

currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. (SAVIANI, 2009, p. 147).

O Parecer 45/72<sup>12</sup> do Conselho Federal de Educação fixava os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º grau, além disso, estabelecia no seu item quatro, que a formação geral da composição do currículo dessa habilitação seria composta pelas matérias que integravam o núcleo comum, acrescidas das citadas no art.7º da Lei; Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

Essas matérias tinham, dentro do currículo, um objetivo que ia ao encontro do momento político que, como outras disciplinas inseridas no currículo, iriam contribuir com o desenvolvimento do nacionalismo, elemento importante na formação do indivíduo para garantir a manutenção do regime militar. É importante destacar a contribuição dos estudos de Frago (2008), ao esclarecer que a construção do currículo pode ser “[...] entendida em termos de conflitos, negociações, transações, imposições, interesses e lutas pelo poder [...]”. (FRAGO, 2008, p.183).

Esse mesmo Parecer, 45/72, definiu as disciplinas de Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Didática. Os Fundamentos da Educação abrangeriam os estudos de Psicologia, História e Sociologia da Educação; em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, deveriam ser focalizados os aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre iria atuar; e em Didática, seria incluída a prática de Ensino, desenvolvida sob a forma de Estágio Supervisionado.

Ainda o Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) normatizou para o currículo da HEM, que a Prática de Ensino, fosse incluída na Didática:

fundamentará a Metodologia do Ensino sob o tríplice aspecto do planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido na Metodologia. (BRASIL, 1972).

---

<sup>12</sup> Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino do 2º grau.

Após a exposição de toda regulamentação legal para o ensino de 1º e 2º graus e a formação de professor, questiono: como ficou a estrutura e o funcionamento do Instituto de Educação “Rui Barbosa” frente a toda essa legislação?

Em Sergipe, não obstante o desencadeamento da Lei N°5692/71 e de toda a legislação complementar que transformava a Escola Normal em Habilitação Específica do Magistério (HEM), o Instituto de Educação “Rui Barbosa” não modificou a essência dos serviços oferecidos e manteve-se como *locus* de formação de professor para o ensino de 1º grau, como já evidenciado nesse trabalho. Procurou, contudo, adequar-se às determinações legais autorizadas pelo egrégio Conselho Estadual de Educação, realizou mudanças no seu interior e na sua cultura escolar através da incorporação de novas normas e novos saberes.

Quanto a sua estrutura, o IERB ofereceu as duas modalidades de formação previstas no Parecer 349/72/CFE, posto que mantém, até final de 1975, uma grade curricular com três anos de duração, auferindo aos seus concludentes o título de Professor Polivalente, ou seja, estaria habilitado a lecionar até a 4ª série do 1º grau, transitando por diferentes áreas do conhecimento, articulando saberes e procedimentos, como se pode observar na foto 4, na página seguinte:

Foto 4 - Histórico Escolar de uma ex-normalista

HABILITAÇÃO Professor de 1º grau até a 4ª série				
CURSO ANTERIOR: 1º Ciclo				
ESTABELECIMENTO: Instituto de Educação Rui Barbosa				
LOCAL: Aracaju - Sergipe				
HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO CONCLUÍDO				
EDUCAÇÃO GERAL		HORAS - AULA: 1.260		
DISCIPLINAS	MÉDIAS			
	1ª	2ª	3ª	4ª
Língua Nacional e Literatura	6,2	8,0	7,3	-
Educação Artística	-	8,0	-	-
História	5,8	5,5	-	-
Geografia	6,0	-	-	-
D.S.P.B.	-	-	6,0	-
E. M. C.	6,2	-	-	-
Química	-	-	6,4	-
Física	-	-	7,7	-
Biologia	-	5,7	-	-
Inglês	7,4	-	-	-
Matemática	5,4	5,8	-	-
FORMAÇÃO ESPECIAL		HORAS - AULA: 1.050		
DISCIPLINAS	MÉDIAS			
	1ª	2ª	3ª	4ª
Psicologia	7,2	6,8	7,0	-
Sociologia	-	6,7	-	-
Fund. Fil. e Hist. da Educação	-	9,4	7,5	-
Didática Geral	8,8	5,8	-	-
Didática da Matemática	-	-	7,7	-
Didática da Linguagem	-	-	7,2	-
Didática das Ciências	-	-	7,5	-
Didática dos Estudos Sociais	-	-	7,7	-
Medidas Educacionais	-	-	8,2	-
Estatística Educacional	-	-	6,4	-
Biologia Educacional	-	-	7,0	-
Estrut. Asp. Leg. Tec. Administ.	-	-	7,8	-
Prática de Ensino	-	-	7,58	-
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		HORAS - AULA: 120		
TOTAL DE HORAS - AULA:		2.310		

Fonte: Arquivo do IERB.

Da análise da foto 4, depreende-se que as disciplinas de formação geral estavam diluídas pelas três séries. Sendo que as de formação especial eram ofertadas de forma tímida no primeiro ano para concentrar sua oferta apenas no ano de conclusão do curso. É nítido, nesse modelo de currículo, o divórcio entre a teoria e a prática, uma vez que as didáticas de cada campo do saber são ofertadas no final do curso, dificultando o diálogo, por exemplo, com História e Geografia, que são ofertadas no início do curso. Argumentam Pimenta e

Gonçalves (1992, p. 108) que, nesse modelo de formação, “não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e da Parte Profissionalizante, e nem entre estas”. Desse modelo de currículo, foram gerados problemas que refletiram no perfil do professor, uma vez que se previa um professor formado com uma adequada fundamentação teórica e uma satisfatória instrumentalização técnica.

A partir de 1976, o IERB colocou em experiência uma segunda grade curricular, essa com quatro anos de duração. A implantação dessa nova grade curricular pela Professora Cláudia Lima – diretora do IERB nesse período – além de atender o que rezava o já citado Parecer 349/72/CFE, visava desestimular a terminalidade do Curso de Formação de Professores ao final da 3ª série, temendo o esvaziamento da Escola antes de esta atingir o seu objetivo fundamental.

O Parecer N° 66/78/CEE<sup>13</sup> esclarecia que, pela Resolução N° 16/76/CEE, foram aprovadas as novas grades curriculares que estavam em fase de implantação no Curso de Formação para o Magistério do 1º Grau do IERB. No mesmo Parecer, a Professora Cláudia Lima esclarece que, a grade curricular do curso com quatro anos, teria uma carga horária de 3.390 horas, sendo atingidas até a 3ª série, 2.550 horas.

Diante do exposto, e levando em consideração o que reza o Parecer 349/72/CFE<sup>14</sup>, que define um total de 2.200 horas para conclusão dessa modalidade de formação, fica evidente, que, ao término da 3ª série, mesmo que pela nova grade – com quatro anos – o aluno concludente pode prosseguir os seus estudos em grau superior. Mas, o interessante para a formação do professor seria a conclusão dos estudos com quatro anos de duração.

---

<sup>13</sup> Estabelece a terminalidade ao final da 3ª série do Curso de Formação de Professores do 1º Grau.

<sup>14</sup> Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. (PARECER 349/72/CFE).

Quadro 3 - Histórico Escolar de uma ex-normalista de 1977-1980

<b>Disciplinas de Formação Geral</b>	<b>1ª Série</b>	<b>2ª Série</b>	<b>3ª Série</b>	<b>4ª Série</b>
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	X	X	X	
Língua Estrangeira Moderna – Francês	X			
Geografia	X			X
História	X			X
Organização Social e Política Brasileira			X	X
Química	X	X	X	
Física	X			
Biologia	X			
Matemática	X			
Artigo 7º				
Educação Artística			X	
Programa de Saúde				
Educação Física				
Ensino Religioso				
Educação Moral e Cívica	X			X

<b>Disciplinas de Formação Especial Profissionalizantes</b>	<b>1ª Série</b>	<b>2ª Série</b>	<b>3ª Série</b>	<b>4ª Série</b>
Didática Geral		X		
Estatística Aplicada à Educação		X		
Metodologia da Comunicação e Expressão		X		
Metodologia dos Estudos Sociais		X		X
Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação		X	X	X
Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação		X		
Medidas Educacionais		X	X	
Metodologia da Matemática			X	
Metodologia das Ciências			X	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau			X	
Prática de Ensino			X	X
Recursos Audiovisuais				X
Programas de Saúde				X
Estágio			X	X

Fonte: Arquivo do IERB

Da análise do quadro 3, depreende-se que há uma oferta maior de disciplinas na formação especial o que atende aos objetivos previstos na lei em estudo, que era de qualificar para o trabalho, refletindo, dessa forma, os princípios da ditadura militar. As disciplinas de caráteres profissionalizantes começavam a ser ofertadas no 2º ano do curso, e ao longo da 3ª e 4ª série percebe-se uma preponderância das disciplinas de formação profissional em detrimento das de formação geral. Tudo isso, de acordo com o que reza o Art.5º § 1º e alínea b, ao definir que, no ensino de 2º grau, a parte de formação especial deve predominar.

Para a formação do professor que iria lecionar até a 6ª série, a LEI Nº 5.692/71, art.30º, § 1º previa que:

Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão quando for o caso, formação pedagógica. (BRASIL, 1971).

De acordo com os Pareceres 45/72/CFE e o 349/72/CFE, nessa modalidade de formação, ou seja, formação para o magistério das 5ª e 6ª séries, para atender a necessária flexibilidade, a escola deveria oferecer as seguintes habilitações: Maternal e Jardim da Infância; 1.ª e 2.ª séries; 3.ª e 4.ª séries; Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências para 5.ª e 6ª séries. Essa fragmentação contribuía para a descaracterização da formação de professores com a oferta de um número maior de disciplinas para atender a cada habilitação, deixando as disciplinas de caráter teórico, que iriam discutir as questões concretas da escola de 1º grau sem espaço no currículo. Abre-se, então, uma exceção para a disciplina de Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau da parte de formação especial, que, para Tanuri (2000), “[...] acrescentava ao conjunto o conhecimento das questões pertinentes ao ensino de primeiro grau no contexto da realidade educacional brasileira [...]” (TANURI, 2000, p. 81).

Essa excessiva fragmentação em habilitações específicas contribuiu para a desvalorização do magistério, agravando a qualidade do sistema educacional brasileiro, tendo como consequência, segundo informa Tanuri (2000).

[...] o “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais. (TANURI, 2000, p. 81).

De acordo com a legislação federal, o IERB ofereceu estas habilitações, conforme a foto 5 abaixo.

Foto 5 - Grade curricular do IERB para a formação do professor da 1ª a 6ª séries com especialização em Estudos Sociais

ÁREAS		CONTEÚDOS CURRICULARES	SÉRIES					TOTALS	
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	TEÓRICO
EDUCAÇÃO GERAL - NÚCLEO COMUM	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Língua Portug. e Lit. Brasil.	3	3	2	-	6	288	240
		Língua Estrangeira (Fr. ou Ing.)	2	1	-	-	2	72	60
		EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1	1	-	-	2	72	60
		EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	-	9	324	270
ESTUDOS SOCIAIS	História Geografia C. S. P. B. EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA ENSINO RELIGIOSO (Atividades)		3	2	-	-	5	180	150
			3	2	-	-	5	180	150
			1	1	-	-	1	36	30
			1	-	-	-	1	36	30
			3	3	-	-	6	216	180
CIÊNCIAS	Matemática Física Química Biologia e PROGRAMAS DE SAÚDE		3	3	-	-	6	216	180
			3	-	-	-	3	108	90
			3	-	-	-	3	108	90
			3	-	-	-	3	108	90
PARTE DIVERSIFICADA	Literatura Infantil Matemática Aplicada à Educação Estatística Aplicada à Educ. Fundamentos Bio-Psicológicos Fundamentos Socio-Hist-Filosóf		-	-	2	-	2	72	60
			-	-	2	-	2	72	60
			-	2	-	-	2	172	160
			-	3	2	-	5	180	150
			-	3	-	-	3	108	90
DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES	Redação e Expressão Estudos Sociais Estrutura e Funcion. Ens. 1º G. Didática Geral I Didática Geral II (Rec. Aud.) Medidas Educacionais Metod. da COMUNICAÇÃO E ENTR. Metodologia - CIÊNCIAS Metodologia - ESTUDOS SOCIAIS Recreação e Jogos ESTÁGIO SUPERVISIONADO		-	-	-	3	3	108	90
			-	-	2	3	7	252	210
			-	2	-	-	2	72	60
			-	3	-	-	3	108	90
			-	-	1	1	2	72	60
			-	-	3	-	3	108	90
			-	-	2	-	2	72	60
			-	-	2	-	2	72	60
			-	-	2	3	5	180	150
			-	-	1	2.1	4	144	120
TOTALS	MÓDULOS/EDUCAÇÃO GERAL MÓDULOS / FORMAÇÃO ESPECIAL TOTAL GERAL		23	15	5	-	48	1.728	1.440
			-	13	23	20	56	2.016	1.680
			23	28	28	20	104	3.744	3.120

Fonte: Arquivo do IERB.

Da análise dessa grade curricular, verifica-se uma concentração de carga horária significativa nas disciplinas inerentes a cada especialização e no estágio supervisionado. Porém, a formação crítica e a reflexão sobre os problemas da educação, propiciadas pelos Fundamentos da Educação, continuavam restritas com uma carga horária mínima e apenas na 2ª série do curso.

Diante do exposto, esse currículo aponta uma possibilidade de garantir a formação pretendida na habilitação escolhida, uma vez que possuiu uma carga horária considerável tanto na metodologia como na disciplina específica da habilitação perpassando pelas duas últimas séries do curso. No entanto, as disciplinas que compunham a parte profissionalizante se concentravam na última série do curso, favorecendo um divórcio entre a teoria e a prática, característica presente nos modelos de formação, ou seja, tanto com 3 anos de duração, como com 4 anos de duração, que seguiam os princípios orientadores da legislação vigente – a Lei Nº 5.692/71.

Essas mesmas legislações - Pareceres 45/72/CFE e o 349/72/CFE - previam ainda para o currículo que a parte da formação especial seria constituída de:

fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino. (BRASIL, 1972).

Atendendo ao dispositivo legal, o currículo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”, sob a égide da Lei 5692/71, de nítida influência tecnicista, passou então por modificações no sentido de atender as novas recomendações contidas nas já citadas legislações, passando a oferecer as disciplinas Sociologia, Filosofia e História da Educação, agrupadas em Fundamentos da Educação.

De acordo com a Resolução Nº 40/75/CEE<sup>15</sup>, o curso de formação para o professor lecionar até a 6ª série do chamado 1º grau previa que a carga horária deveria ter no mínimo 2.900 horas, nas quais se incluíam, pelo menos, 1.200 horas de conteúdos profissionalizantes. Previa ainda uma carga horária para a prática de projetos de especialidade e a complementação do exercício profissional orientado pela escola.

Essa mesma Resolução estabelecia um rol de disciplinas para o Magistério de 1º Grau e, dentre elas, encontrava-se a Metodologia. Daí decorreu a oferta das Metodologias por área do conhecimento nos currículos das habilitações ofertadas pelo IERB.

---

<sup>15</sup> Fixa normas para a organização do currículo pleno, relaciona as matérias da parte diversificada do currículo do ensino de 2º grau, e dá outras providências.

As colocações de Pimenta e Gonçalves (1992) esclarecem que:

No curso de formação de professores é necessário que os alunos aprendam os fundamentos metodológicos do ensino das áreas do conhecimento. Estamos entendendo por Metodologia do Ensino a articulação entre a finalidade do ensino (o para que ensinar uma dada área do conhecimento), o conteúdo do ensino (o que ensinar em uma dada área do conhecimento), e a forma de ensino (como ensinar uma dada área do conhecimento). (PIMENTA E GONÇALVES, 1992, p. 124).

Do modelo descrito na foto 5 (página 60), o IERB incluiu como disciplinas da formação especial as metodologias das outras áreas de formação. Pimenta e Gonçalves (1992) reforçam que é necessário, para a formação do professor que vai lecionar História, Português, Matemática, Ciências e Geografia, que seja acrescido o suporte teórico-metodológico do ensino dessas áreas do conhecimento, já que essas disciplinas são instrumentos básicos para a inserção crítica na sociedade.

Em consonância com a legislação federal, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Sergipe, através da Resolução N<sup>o</sup> 05/73<sup>16</sup>, estabeleceu normas de Estrutura e Funcionamento dos Estudos Adicionais. De acordo com a Referida resolução, o currículo dos estudos adicionais ficou composto das seguintes matérias:

- 1) Comunicação e Expressão;
- 2) Estudos Sociais;
- 3) Ciências.

Conforme o Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, matéria é:

todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob forma “didaticamente assimilável” de atividades, áreas de estudos ou disciplina. (BRASIL, 1971).

O mesmo Parecer esclarece que foi adotada a seguinte divisão: atividades, áreas de estudos e disciplinas. A forma de abordar os conhecimentos nessas divisões dependeria da amplitude do campo abrangido. De acordo com essa divisão, os conhecimentos seriam trabalhados da seguinte forma: nas atividades, as aprendizagens seriam desenvolvidas sobre experiências colhidas em situações concretas; nas áreas de estudos, que são formadas pela integração de conteúdos afins, as experiências mais os conhecimentos sistematizados

---

<sup>16</sup> Estabelece normas de estrutura e funcionamento dos “Estudos Adicionais” de que trata a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.

colaborariam para os novos conhecimentos; já nas disciplinas, as aprendizagens ocorreriam sobre conhecimentos sistematizados.

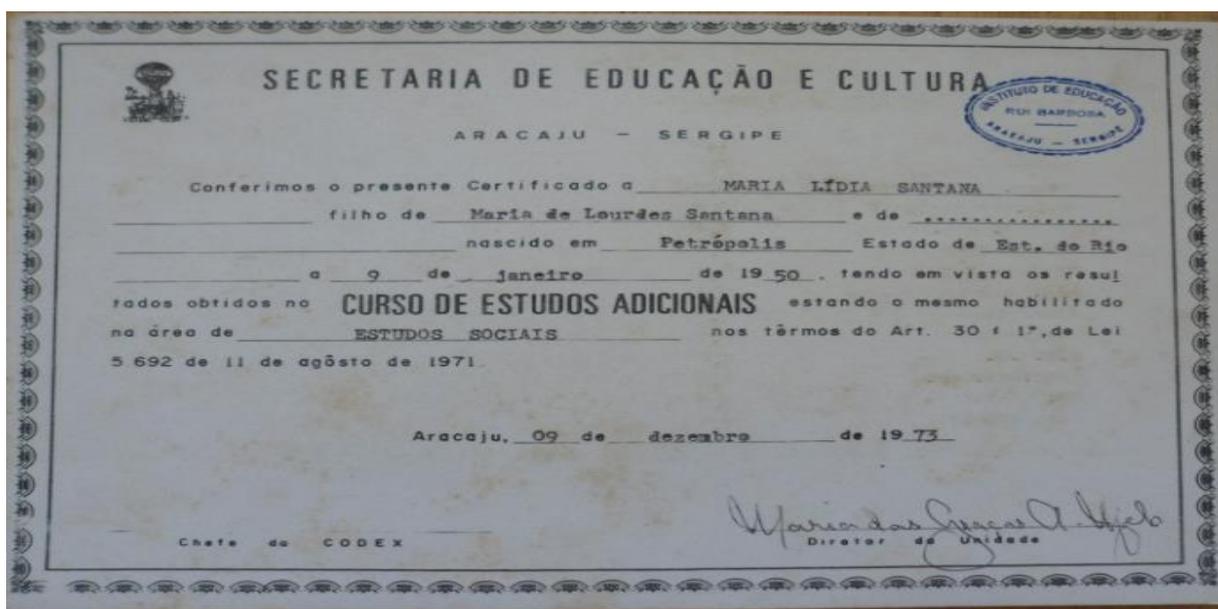
O Conselho Estadual de Educação do Estado de Sergipe, no uso de suas atribuições, deliberava, com a Resolução N° 39/74/CEE<sup>17</sup>, a autorização para o funcionamento de Cursos Adicionais do Instituto de Educação “Rui Barbosa” e sugeriu, através dessa mesma resolução, que o IERB procurasse instituir o curso regular de quatro anos a partir de 1975. (Vide foto 5)

Art. 1º – Fica concedida autorização ao Instituto de Educação “Rui Barbosa”, desta Capital, para funcionamento dos Cursos Adicionais, referente ao exercício de 1974, devendo o estabelecimento procurar instituir curso regular de 4 anos a partir de 1975.

No sentido de atender aos ditames da Resolução 05/73/CEE e a 39/74/CEE, o Instituto de Educação “Rui Barbosa” passou a ofertar o curso de Estudos Adicionais nas seguintes áreas: 1ª e 2ª séries alfabetização, 1ª a 6ª séries – alfabetização; 1ª a 6ª séries – Comunicação e Expressão; 1ª a 6ª séries – Ciências; 1ª a 6ª séries – Estudos Sociais; 1ª a 4ª séries; Pré-Escolar; Educação Especial.

A Resolução 05/73/CEE, em seu artigo 8º, outorga ao estabelecimento a certificação ao aluno concludente dos Estudos Adicionais. De acordo com a foto 6, o IERB concedia certificado à aluna concludente dos Estudos Adicionais.

Foto 6 - Certificado de conclusão do Curso de Estudos Adicionais na área de Estudos Sociais, em 1973



<sup>17</sup> Concede autorização para funcionamento de Cursos Adicionais do Instituto de Educação “Rui Barbosa”

*Rec. as folhas n.º 12º  
do competente livro  
do J. E. R. B.  
aj - 9-12-73  
J. D. Santos*

<u>HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO</u>	
Estágio	7,22
Português	6,7
Cienc. Biológicas	7,5
Psic. Educacional	9,3
Estrut. Func. 1º grau	6,0
Estatística	7,7
Higiene	8,1
Did. Geral	7,8
História	6,9
Geografia	7,9
O.S.P.B.	7,8
Prat. Est. Sec.	8,4
Ed. Física	8,5
Neta global	7,4

Obs: Este Curso foi realizado no período, de Março a dezembro de 1973

Fonte: Arquivo do IERB.

A presença do professor leigo contribuiu para a desvalorização na formação de professores, uma vez que coexistiram, dentro da Lei N° 5.692/71, dois tipos de professor: o formado pela Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau (HEM) e o professor leigo, que, embora legitimado pela mesma legislação, não tinha nenhuma formação específica para o exercício do magistério.

Contribuiu para essa informalidade a flexibilização na exigência para a formação e o exercício do magistério, uma vez que em seus artigos 77, 78, 79 a Lei N° 5.692/71 facultava a profissionais habilitados em outros cursos de nível superior, registrados no MEC, assumir as salas de aula em título precário que, subentende-se sem habilitação, sem a formação específica e sem conhecimentos metodológicos direcionados à profissão docente. É bem verdade que a Lei deixava claro que essa situação só era permitida em casos de comprovada carência do profissional do magistério.

Os estudos de Warde (1986) apontam a presença do professor leigo decorrente dessas alternativas para formação e exercício do magistério.

A legislação, ao abrir um leque tão amplo de alternativas para a formação e o exercício do magistério de 1º e 2º graus, seja em nome das diferenças regionais ou de uma situação transitória, acaba por exercer um papel contraditório, pois, de um lado, determina o que deve ser cumprido e, de outro, indica os caminhos e justifica o seu próprio descumprimento. (WARDE, 1986, p. 6).

Os anos finais da década de 1970 são marcados pelo fracasso da profissionalização compulsória. Os estudos de Niskier (1995) esclarecem: “O tempo mostrou que, ao contrário do que supunham os educadores, o número de pretendentes à ascensão ao ensino superior aumentou assustadoramente, e a demanda explosiva de técnicos que se previa não aconteceu”. (NISKIER, 1995, p.439).

Corroborando esse debate, Germano (2011, p. 185) aponta outros fatores que contribuíram para o fracasso da profissionalização, a exemplo da falta de investimento para “expansão e equipamento da rede escolar”. Assim sendo, inicia-se um processo de rejeição à profissionalização compulsória pelo fracasso que se revelou. Foi então promulgada a Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982<sup>18</sup>, que extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, que, no seu artigo 1º, tem como objetivo geral proporcionar a preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, não mais exigindo a qualificação para o trabalho com era posto pela Lei Nº 5.692/71.

De acordo com Niskier (1995),

Com a nova lei, os dispositivos referentes à obrigatoriedade da habilitação profissional foram substituídos por outros, que passaram a tornar obrigatória apenas a preparação para o trabalho, e opcional pelos estabelecimentos de ensino em todo o país. (NISKIER, 1995, p.456).

Com o fracasso da profissionalização obrigatória, Germano (2011, p.190) esclarece que “fica evidente a falência da política educacional no âmbito do ensino de 1º e 2º graus durante o Regime Militar” o que vem contribuir para o seu enfraquecimento. No entanto, essa lei manteve a formação específica de nível profissionalizante, incluída a Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau, não ocorrendo alteração da estrutura básica da formação docente, ou seja, o artigo 30 da Lei Nº 5.692/71 seus parágrafos e alíneas continuam em vigor nessa reforma de Lei.

Como se pode observar, os sistemas de ensino contaram com uma legislação complementar através de diversos pareceres do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de Educação, como forma de facilitar a aplicação dos dispositivos legais da Lei Nº 5.692/71, notadamente no que diz respeito ao currículo escolar. A Lei Nº 7.044/82 encerra esse ciclo de proliferação legislativa e, temporariamente, o modelo de educação tecnicista no Brasil.

---

<sup>18</sup> Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

É dentro do contexto de desvalorização da HEM que se inicia um processo de discussão para reverter esse quadro, surgindo segundo Tanuri (2000) os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) criados em 1983, pela Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC.

Em Sergipe, o projeto de redimensionamento das Escolas Normais ficou restrito a poucas mudanças no currículo que segundo Berger (1995) o IERB:

[...] implantou uma proposta curricular diferente, incluindo disciplinas para discutir questões acerca do Ensino Pré-Escolar e Alfabetização, desmembrando as disciplinas de Fundamentação para dar maior embasamento ao profissional da educação, sendo que a Prática de Ensino perpassa as três séries do curso visando imprimir maior articulação entre a teoria e a prática. (BERGER, 1995, p.6).

Como tentativa de melhorar significativamente a qualidade da formação de professor, em 1993, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC) implantou uma nova proposta curricular com a preocupação maior de compatibilizar a carga horária dos diversos componentes curriculares, tornando a proposta comum a todas as escolas da rede estadual.

Não obstante essa proposta para melhoria na qualidade da formação de professor, os estudos de Barros, Lima e Lemos (1999) apontam que entre os anos de 1995 e 1997, no IERB, a evasão e a transferência juntas formaram um índice de deserção anual do ensino normal.

As estratégias de intervenção do Estado a partir das interpretações assumidas diante da nova LDBEN 9.394/96 provocaram a descontinuidade na oferta do Curso Normal, suspenso durante o ano de 1999. O curso voltou a ser ofertado no IERB em 2000, objetivando atender a grande demanda existente em nossa região. Porém, isso não garantiu a sua continuidade, pois o IERB passa pelo processo de desativação, fruto da Portaria Governamental Nº 8907/2010 de 29 de dezembro de 2010, que determina:

Art 11. A partir de 2011 a oferta do Ensino Médio na Modalidade Normal, fica restrita à conclusão das turmas já iniciadas, as quais encerrar-se-ão, gradativamente, conforme demanda de alunos que já iniciaram o curso, sem prejuízo de terminalidade. (SERGIPE, 2010).

Diante do exposto, o Instituto de Educação “Rui Barbosa” não passou incólume às prescrições da Lei Nº 5.692/71. Porém, ao longo da vigência da lei, coube aqui destacar a que

passou maior tempo em vigor e que procurou se firmar como espaço de formação de professor, destacando-se em diversos momentos pelos serviços oferecidos à sociedade sergipana.

É importante sabermos que as instituições de ensino não são estruturas frias, cristalizadas e sem nenhum envolvimento com os seus personagens e seus contextos sociais, conforme pudemos observar. Finalizo, então, retomando a citação de Magalhães (2004) para reafirmar que enquanto “organismo vivo” a instituição educativa Escola Normal muda de espaço, de público e de proposta, uma vez que, integrada a uma política normativa em nível nacional, passou por conflitos e que o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante foi necessário para que o IERB, no seu tempo, se consolidasse como instituição educativa para formação de professor para o ensino do 1º grau.

## **CAPÍTULO 2: A CULTURA ESCOLAR E AS PRÁTICAS ESCOLARES NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “RUI BARBOSA” NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980**

**Em lugar de julgar a instituição escolar e seus sujeitos, cumpre compreender seu funcionamento interno, a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história e no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas educativas são, eles também, constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar. (VIDAL, 2005, p. 63).**

Pela epígrafe é possível visualizar a necessidade de conhecer o interior de uma instituição, seus sujeitos e suas práticas bem como sua relação com a sociedade antes de julgá-la. Ao analisar as práticas escolares no interior do Instituto de Educação “Rui Barbosa”, pretendo desenvolver um estudo das representações das professoras formadoras e entender como as determinações legais da Lei Nº 5.692/71 foram por elas apropriadas, pois tais práticas seriam determinantes do perfil do futuro professor, além do fato que essa Lei foi fruto de um momento político de grande repressão. Nesse sentido, o conhecimento da instituição e seus sujeitos serão feitos à luz da compreensão da escola, suas finalidades naquele momento político e o seu funcionamento interno.

Os estudos de Roger Chartier contribuem para entender que as apropriações das determinações legais feitas pelas ex-professoras formadoras do IERB é que vão orientar as suas práticas. Para o autor, apropriação é “uma história social dos usos e das interpretações, referidos a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem”. (CHARTIER, 1990, p. 26).

Assim, o objetivo desse capítulo é discorrer sobre a cultura escolar e as práticas escolares no interior do Instituto de Educação “Rui Barbosa” nas décadas de 1970 e 1980, e está dividido em três partes. Na primeira, procuro inventariar a cultura escolar produzida no interior do IERB, em diálogo com a Lei Nº 5.692/71 e sua legislação complementar. Na segunda parte, desenvolvo um estudo sobre os as disciplinas pedagógicas para a formação docente, mais especificamente Didática Geral e Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação. A análise das práticas escolares constitui a terceira parte deste capítulo. Visa

descortinar se houve adesão ou resistência por parte dos professores das normas prescritas na Lei N° 5.692/71, que empreendeu uma nova prática escolar em obediência a uma regra explicitamente formulada.

Tomo como referência os conceitos de cultura escolar desenvolvidos por Julia (2001) e Frago (2000) ambos tratam os elementos externos como constituidores da cultura escolar a exemplo da legislação. Portanto, a Lei N° 5.692/71 e seus dispositivos normatizadores são o fio condutor do meu estudo para compreender como as professoras formadoras se apropriaram dessas normas e como foram representadas através de suas práticas escolares. Diante disso, oriento-me a partir de alguns questionamentos: quais as consequências da implantação da reforma do ensino nas práticas escolares das professoras formadoras? Seriam essas práticas de conformação ou de resistência às determinações legais?

Nesse sentido, a análise da cultura escolar desenvolvida no interior do IERB será utilizada para entender o impacto das reformas educativas do período militar, a partir do enfrentamento, diferença e divórcio entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores, pois a escola, com a sua cultura peculiar ao ser pouco valorizada pelas políticas públicas viria enfraquecer as reformas, nem sempre produzindo os resultados esperados pelos reformadores.

Para a efetivação do que foi exposto, proponho uma interlocução entre a teoria e a prática, dialogando com a teoria já descrita nesse trabalho e as práticas escolares através das entrevistas com as seis ex-professores formadores que atuaram no IERB entre os anos de 1970 e 1980, que através das narrativas sobre suas práticas me possibilitará verificar se as normas instituídas pela legislação foram apropriadas nessas práticas (JULIA, 2001).

## **2.1 A Cultura Escolar no Instituto de Educação “Rui Barbosa”**

A escrita da história da vida cotidiana do homem recebeu contribuições da história cultural, que serve de suporte teórico para o estudo sobre o interior da escola, seus sujeitos e suas práticas, constituidores de uma cultura escolar e basilares para o seu entendimento. Essa abordagem histórica proporcionou visibilidade a sujeitos antes esquecidos pela história da educação, e que contribuem de forma contundente para a constituição da cultura escolar.

A cultura escolar é construída dinamicamente numa relação entre determinantes externos, a exemplo das políticas educacionais que vão promover mudanças nos padrões culturais, e os determinantes internos como as metodologias e as práticas escolares. Nesse

sentido, o estudo da cultura escolar aparece ligado a diferentes discussões, como a história da instituição, a formação de professores e a política educacional.

Frago (2000) colabora enfatizando que, para compreender a forma de constituição da cultura escolar é necessário considerar as relações entre as propostas de reforma, as “teorias”, como o autor denomina, as quais visam informar as práticas na instituição, além da relação com a legislação e a história de vida e profissional dos docentes. Para o autor, “a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (FRAGO, 2000, p. 100).

Em síntese, pode-se notar que a constituição da cultura escolar requer do pesquisador o desafio de examinar os vários aspectos implicados e constitutivos do âmbito do cotidiano da escola onde se produzem modos de pensar, sem deixar de levar em consideração que a escola recebe e incorpora as determinações da legislação educacional. Portanto, cabe agora estudar que relações mantêm os professores do IERB com as normas postas à obediência pela legislação.

Numa linha de pensamento bem próxima à de Frago, Julia (2001) compreende a cultura escolar como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p.10, grifos do autor). De acordo com Julia, as práticas escolares são resultados das normas, da concepção de formação dos professores, da cultura popular e da influência da sociedade sobre o meio. Essas normas e práticas precisam ser entendidas no contexto de sua produção e segundo as suas finalidades, não deixando de considerar os sujeitos envolvidos na obediência ou não dessas normas – os professores formadores do IERB.

A relação entre normas e práticas explícitas, no conceito de Julia, interfere diretamente na materialização das práticas escolares, e tais práticas dependem das diferentes apropriações das normas pelo professor. Nesse sentido, Julia enfatiza que não se compreende a cultura escolar “[...] sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (JULIA, 2001, p.11).

Diante do exposto, as narrativas dos ex-professores formadores do IERB sobre as suas práticas escolares construídas a partir de suas memórias irão contribuir para o entendimento do sentido que tinha os objetivos definidos por elas, em consonância ou não, com a legislação educacional.

Para Frago (2000) e Chervel (1990), cada escola tem uma cultura específica, singular, original e com características peculiares. O Instituto de Educação “Rui Barbosa”, enquanto espaço de formação de professor, ao transmitir saberes e condutas que foram forjadas no seu interior, produziu uma cultura e levou a marca dela ao longo da sua existência, o que lhe conferiu uma identidade histórica.

Julia (2001, p. 19) aponta que, para entender essa relação entre a História de uma instituição de ensino e a cultura escolar, é preciso analisar três temáticas:

A primeira seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa procuro conhecer as normas e as finalidades que regem o IERB através da análise da legislação educacional do período deste estudo. Torna-se então imperativo, o diálogo com o Parecer 349/72/CFE, que respaldou a organização da Habilitação Específica do Magistério (HEM) e as legislações complementares do Conselho Estadual de Educação. Essas legislações já foram descritas no primeiro capítulo deste trabalho.

Conhecer as apropriações feitas pelas professoras formadoras das orientações legais e como foram representadas através das práticas escolares contribui para o entendimento de como foi produzida a cultura escolar no interior do IERB no período da ditadura militar. Um período de conflito no âmbito político, econômico e social, com uma legislação educacional para atender aos interesses do regime. Isso posto, recorro a Julia (2001, p. 19), que insiste em dois pontos que são chaves neste estudo: “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola”. (JULIA, 2001, p. 19).

Como é inegável a relação da escola com o contexto social em que ela está inserida, as práticas escolares desenvolvidas no IERB carregam a marca da cultura local sem desconsiderar a influência da família, dos projetos idealizados pelo poder público, das experiências vividas pelos professores no seu processo de formação, da concepção de formação dos profissionais que nela atuam, bem como dos projetos desenvolvidos no seu interior. Esses elementos se apresentam de acordo com os tempos históricos em que predominam determinadas tendências políticas, sociais e culturais que são próprias dos

sujeitos atuantes dentro do contexto, constituindo a cultura escolar da instituição. Sobre isso, diz Julia (2001) que a

[...] cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, como conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. (JULIA, 2001, p. 10).

Assim sendo, os ex-professores formadores do IERB, com suas ideologias construídas no processo de formação e de experiências, constituíram expressões da cultura escolar da instituição. Pelo depoimento da professora Cremilda Rodrigues Spínola, é possível perceber pela sua prática pedagógica, que ela faz prevalecer o que acreditava em relação à formação de professores, mesmo impedida pelas restrições ideológicas/políticas:

*Todas as informações que nós tínhamos da escola era para se ter muito cuidado com os conteúdos passados para os alunos, de modo que não infringisse nada que era contra a Ditadura Militar. Então nós tínhamos cuidado com a linguagem, mas os alunos, muitas vezes, perguntavam e, às vezes, eu contava a verdade. Estávamos sendo coagidos a dizer coisas mentirosas às vezes. Mas dizíamos se quiséssemos mesmo naquela época. Eu estava formando professor e sempre enfatizava o papel bonito que tinha o professor na formação do cidadão. Na sala de aula, havia essa possibilidade de discutir vários assuntos. Isso tudo dependia do professor. Vamos ainda vivenciar a democracia. Porém, até hoje temos professores desinformados de sua ação e de sua liberdade na sala de aula. (Entrevista com a professora Cremilda).<sup>19</sup>*

Reconhecendo que as instituições são filhas do seu tempo, o IERB, nesse momento histórico, precisava se adequar à realidade para que pudesse continuar a existir cumprindo o seu papel. Então, era necessário respeitar o ordenamento e adequar-se ao modelo de educação proposto pelos militares, consubstanciado na Lei Nº 5.692/71.

Entretanto, no discurso da professora Lívia Maria Vieira Fortes, é evidente a sua concepção sobre para que educar e quem ela está educando, não obstante o modelo de escola imposto pela legislação. Enfatiza a professora que sempre teve em mente que, ali no IERB, se formava professor.

*Sempre tive em mente que o professor da Escola Normal não ensina a um aluno, ensina a um futuro professor. O professor sempre tem que ser aquele que faz a diferença. Porque sempre fiz com muito amor, não importa as*

---

<sup>19</sup> Nas citações das entrevistas dos participantes é utilizado o itálico com o intuito de se fazer a diferenciação das citações que fundamentam teoricamente esta pesquisa.

*normas impostas pela legislação, sempre fiz questão de levar o aluno a pensar. (Entrevista com a professora Livia).*

Os excertos acima deixam claro que, no desenvolvimento das práticas escolares, nem sempre estão postas as normas emanadas do momento político em que o Brasil estava imerso. A professora Cremilda evidencia, em seu depoimento, a concepção que tinha sobre a formação do professor e do papel que tinha o futuro professor na formação do cidadão, destacando a desinformação dos professores sobre a sua autonomia na condução do processo educativo. Já a professora Livia reafirma o objetivo que tinha a Escola Normal e que conduzia a sua prática de olho nesse objetivo não importando as normas emanadas da legislação. Certamente essas posturas das ex-professoras formadoras contribuíram para a constituição da cultura escolar do IERB e o fortalecimento de sua identidade enquanto instituição de formação de professor, considerando ainda a influência dessas práticas para definir o perfil do professor formado nesse contexto. Amparo-me teoricamente em Magalhães (2004, p. 68), para quem a identidade de uma instituição educativa se desenvolve na sua relação com o contexto independente das circunstâncias geográficas ou históricas.

Os projetos idealizados pelo poder público para a educação, no período desse estudo, retratavam fielmente a repressão e a intenção de desenvolver práticas modeladoras de comportamentos. Dessa forma, a escola passou então a ser instrumento para o desenvolvimento dessas práticas. No entanto, nem sempre as reformas educacionais promoveram mudanças no cotidiano da escola, certamente pela não consideração por parte das políticas educacionais ao trabalho do professor e às culturas profissionais. Faria Filho (2007) corrobora essa discussão, enfatizando que é no processo de reprodução da cultura escolar que se dá o processo de transformação no cotidiano da escola, e isso não depende dos fundamentos da reforma ou das intenções dos reformadores, mas sim, como eles são apropriados pelos sujeitos que materializam as práticas escolares. Não se concebe que, sendo a escola a instituição central das reformas educacionais, o seu contexto e a sua cultura não sejam valorizados por essas mesmas reformas.

A opinião dos professores, seus interesses e sua cultura enquanto agentes diretos que irão operar com as diretrizes emanadas da reforma educacional – Lei Nº 5.692/71 – são elementos que devem ser considerados para que se garanta êxito nos objetivos da reforma. Entretanto, no IERB, a implantação da Lei Nº 5.692/71 se deu a revelia dos professores, que não foram solicitados a discutirem as normas dessa legislação e tiveram que sair em busca de informações, como descreve a professora Maria José de Almeida Soares. Do grupo de ex-

professoras formadoras participantes dessa pesquisa, a sua maioria destaca a falta de orientações para a implantação da Lei. Nos depoimentos abaixo, as ex-professoras Maria José de Almeida Soares e Cremilda Spínola confirmam essa informação. Assim relata a professora Maria José,

*Naquele momento em 1971 surge a 5692/71. Foi exatamente o ano em que eu me formei. A 1ª turma de Pedagogia ia saindo da faculdade e a gente não tinha conhecimento sobre a lei. E aí foi algo que a gente tinha que ter a obrigação de saber, a gente tinha que ir buscar isso fora, pois não havia dentro da Escola Normal nenhuma preocupação com o conhecimento da nova LDB. (Entrevista com a professora Maria José).*

A professora Cremilda mostra que:

*Um trabalho pedagógico perfeito precisa de uma equipe multidisciplinar. Isso nós não tínhamos condições de fazer. Nós não tínhamos nenhuma orientação para a implementação da lei que estava surgindo em 1971, nem tínhamos material pedagógico. (Entrevista com a professora Cremilda).*

Esses depoimentos evidenciam a ausência das pessoas que estavam na direção da escola para propiciarem discussões sobre a legislação e suas modificações no currículo, uma vez que essa legislação com tons tecnicistas promoveu mudanças na formação do professor que iriam refletir, inclusive, nas práticas pedagógicas.

O pouco conhecimento da Lei 5.692/71 e de sua legislação complementar por parte da Escola Normal, como denuncia os depoimentos, levou as professoras a fazerem uso da sua autonomia na condução das suas práticas escolares. O despreparo dos professores era preocupante, pois havia implicações dessa reforma na vida escolar dos alunos, a exemplo do sistema de avaliação que passou por modificações decorrentes do artigo 14, § 1º da referida Lei, que destaca como importante não só a frequência do aluno, como também a sua demonstração do saber: “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida” (BRASIL, 1971, s.p.).

Na análise do Regimento Interno do IERB do ano de 1977, no seu artigo 132, encontro as normas prescritas para a prática avaliativa, que obedece a uma regra explicitamente formulada na reforma educacional de 1971: “A nota de aprovação será resultado da soma dos valores atribuídos a atitudes e habilidades e conhecimentos, o qual não deve ser inferior a cinco”. (IERB, 1977, p. 52). Essa norma instituída foi posta em prática pelos professores que passaram a adotar, em suas práticas avaliativas, a observação das atitudes e habilidades para além dos conhecimentos e atribuir a esses itens uma nota.

Foto 7 - Registro do Diário de Classe de Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação, 2ª série, turma M, 1977

Dias do mês	Março	Abril	Maio	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novemb.	OBSERVAÇÕES
1									1ª Avaliação
2									
3									Conteúdo = 7,0
4									Ativ = 2
5				7,0					Ativ =
6									M =
7									
8									Média 1º Semestre = 10,0
9									
10									C = 7,0
11									A+H = 3,0
12									
13					P				2º semestre
14									3ª avaliação
15									C = 7,0
16									A+H = 2,0
17	7,0					7,0			
18									
19									
20									4ª avaliação
21									C = 6,0
22									A+H = 2,0
23									
24									
25									Média do 2º semes-
26									tre = 8,5
27									
28									
29									
30									
31									
Total									N. de aulas dadas
Média	7,0		7,0			7,0	6,0		Média anual
Faltas									N. Total das faltas

Fonte: Arquivo do IERB.

Convém ressaltar que o momento político em que o Brasil estava imerso atribuía à educação o papel de modelar comportamentos (JULIA, 2001) e de qualificar para o mercado

de trabalho, daí decorre a avaliação de atitudes e habilidades. Sobre isso, Luckesi (1995) enfatiza que:

A sociedade que exige o controle e o enquadramento do indivíduo nos parâmetros previamente estabelecidos para o “equilíbrio social” pratica a avaliação escolar dentro do modelo liberal conservador-autoritário, utilizando a avaliação escolar como um instrumento disciplinador de condutas cognitivas e sociais”. (LUCKESI, 1995, p. 46).

O IERB – instituição educativa que tinha como objetivo principal a formação do professor para o chamado ensino de 1º grau – recebeu a proposta curricular da Lei Nº 5.692/71 que, ao institucionalizar o ensino tecnicista, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura em que o planejamento era o mecanismo que garantia eficiência e resultados satisfatórios ao ensino. No entanto, algumas mudanças previstas na Lei ficaram apenas na dimensão teórica, o que remete à autonomia do professor que age politicamente ao selecionar as novas orientações pedagógicas conforme seus interesses. Na Escola Normal, o planejamento era uma atividade cobrada a todos os professores sem haver, no entanto, nenhum acompanhamento por parte da equipe pedagógica da escola. O depoimento da professora Maria José de Almeida Soares é bastante elucidativo da importância atribuída ao planejamento e da falta de acompanhamento por parte da escola para o desenvolvimento dessa tarefa.

*Quando iniciamos tivemos algumas dificuldades relativas ao planejamento, eu e outros colegas. A gente teve que fazer um planejamento, sabia da importância do planejamento e da disciplina. Eu e outras colegas também nos juntamos às nossas colegas de faculdade, pois não tivemos orientação da escola para fazer o planejamento, não encontramos muita coisa para o planejamento, nem também tivemos orientação para as aulas. (Entrevista com a professora Maria José).*

Esse relato traz elementos que dão conta da importância dada ao planejamento pela professora, e que o ato de planejar do professor não orientado pela escola, o que denota o desconhecimento da escola e uma autonomia limitada do professor na elaboração do seu planejamento. O depoimento retrata também o sentimento de solidariedade que existia entre os professores do IERB. Esse sentimento entre as professoras, no que diz respeito ao trabalho com o planejamento, também foi enaltecido pela professora Marlene Alves Calumby,

*Era um trabalho bonito, fazíamos um trabalho integrado, se um professor de uma matéria conseguia um material, imediatamente ele passava para outro colega. Havia uma troca, havia uma interação entre nós muito boa em todas as áreas. (Entrevista com a professora Marlene).*

O depoimento da Professora Ada Augusta Celestino Bezerra também enfatiza a autonomia dos professores do IERB no desenvolvimento das práticas pedagógicas. A professora relata que, *“na verdade, na Escola Normal, nós tínhamos autonomia, ampla liberdade, parece contraditório com o período, mas era o que acontecia, não tínhamos nenhuma represália”*. (Entrevista com a professora Ada Augusta).

Além da autonomia do professor no momento do planejamento, era no interior da sala de aula que o professor decidia sobre o que ia transmitir aos alunos. Sobre isso, a professora Cremilda relata que:

*Sempre a técnica foi mais valorizada do que o conteúdo. Mas eu senti muita dificuldade porque eu gostava muito dos conteúdos, principalmente aqueles que dessem uma consciência ao aluno bem ampla e isso nessa época era proibido, daí eu fazia algumas mudanças nos conteúdos, até mesmo para atender as expectativas dos alunos. (Entrevista com a professora Cremilda).*

Isso não foi uma improvisação pedagógica e sim o respeito aos conhecimentos que eram necessários à formação do professor ou, como disse Julia (2001, p. 33), “[...] os saberes que funcionam e os que não funcionam diante deste público”.

O modelo de educação tecnicista, implantado no período desse estudo pela Lei N<sup>o</sup> 5.692/71, tinha diretrizes propriamente políticas. Visavam principalmente à preparação para o trabalho, favorecendo a instrumentalização do ensino e orientando para o domínio de competências e habilidades passíveis de serem observadas e verificadas. Para isso, os métodos e técnicas de ensino passaram a ser valorizados, despolitizando as práticas de ensino, constituindo-se, dessa forma, o limite do tecnicismo.

No âmbito do trabalho pedagógico, esse modelo impregnado de técnicas deixava de lado os conteúdos que iriam propiciar uma formação sólida e o desenvolvimento do senso crítico, e enfatizava a forma como iam ser trabalhados esses conteúdos. Pelo depoimento da professora entrevistada, fica evidente a resistência às normas prescritas, prevalecendo as orientações recebidas durante sua formação, o que viria a influenciar na sua forma de conceber a cultura escolar. O excerto da professora Maria José de Almeida Soares evidencia a resistência a uma prática que ela não acreditava ser suficiente para a formação do futuro professor.

*A gente sempre preocupada com a necessidade de estudar, com a questão do conteúdo. Foi a época do tecnicismo, estava no momento incentivado a prioridade dos métodos e a gente ficava a mercê disso. E o conteúdo? A gente não acreditava que só o fato de utilizar as coisas tecnicamente ia resolver, e o conteúdo tinha que ser dado, porque o aluno tinha que estudar. Como é que ele ia dar aula de Matemática, de Língua Portuguesa se não sabe o conteúdo? (Entrevista com a professora Maria José).*

Na esteira desse depoimento, a professora Cremilda Spínola também ressalta a sua resistência às técnicas, uma vez que, para ela, “o tecnicismo era prejudicial à formação do aluno” (Entrevista com a professora Cremilda). A professora pretendia poupar o seu aluno das investidas tecnicistas. Ela enfatiza ainda outras dimensões imprescindíveis na formação do professor: “Eu nunca ensinei só valorizando a técnica, acredito que o homem não é só técnica, ele é conteúdo, ele é consciência, ele é liberdade de ação”. (Entrevista com a professora Cremilda). Esse depoimento comprova que, na condução do processo ensino-aprendizagem, a professora Cremilda valorizava a dimensão técnica, mas nunca dissociada da formação política do seu aluno. A professora Cremilda acreditava que a ênfase no tecnicismo era fruto de uma visão unilateral do processo ensino-aprendizagem.

Nos depoimentos acima, há traços de resistências às prescrições das normas postas pela legislação, o que denota a margem de manobra do professor que escolhe, segundo sua formação, trabalhar o que acredita ser essencial para a formação do futuro professor. Julia (2001) corrobora essa postura do professor, ao evidenciar no seu trabalho, a liberdade de manobra do professor e a sua importância enquanto agente condutor dos trabalhos escolares.

*diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. (JULIA, 2001, p. 33).*

O contato direto com as ex-professoras durante a pesquisa possibilitou perceber que, na sua maioria, as ex-professoras entrevistadas destacam a falta de acompanhamento por parte do IERB na prática do planejamento, apesar do período de controle do trabalho acadêmico do professor, já que a escola era um instrumento de inculcação dos princípios da ditadura militar.

Do excerto das professoras percebo que não havia, dentro do IERB, nenhum aparato repressivo aos professores. Fica claro então, que as determinações legais nem sempre são apropriadas pela escola e seus sujeitos, nos seus mais diferentes postos.

Ao investigar a constituição da cultura escolar desenvolvida dentro do IERB, torna-se imperativo estudar as disciplinas escolares e os conteúdos curriculares que circulam nas salas de aula que, para Chervel (1990), é o componente central na história das disciplinas escolares.

A seguir, volto a atenção para as disciplinas de Didática Geral e Fundamentos Sócio-histórico e Filosófico da Educação desenvolvidas pelas práticas escolares das professoras formadoras.

## **2.2 Das disciplinas pedagógicas na formação do professor no IERB**

As disciplinas de Didática Geral e Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação, que compõem o quadro das disciplinas profissionalizantes serão o foco dessa análise por estarem voltadas, de forma mais direta, à formação do educador e onde a ideologia militar poderia estar mais presente. A análise dessas disciplinas, seus objetivos e seus respectivos conteúdos ajudam a entender como o professor formador alinhava esses conteúdos aos objetivos pedagógico-políticos da formação do professor.

### **2.2.1 A Programação de Didática Geral**

Autores como Chervel (1990) e Julia (2001) veem, no estudo sobre a história das disciplinas escolares, a possibilidade do preenchimento de uma lacuna existente em pesquisas voltadas para o interior da escola. Para Julia, o estudo sobre disciplinas escolares

[...] tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a construção das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular. (JULIA, 2001, p. 13).

É preciso então, abrir a “caixa preta” da Escola Normal e perscrutar o conjunto de normas que definiram os novos conteúdos e as novas práticas pedagógicas ali implantadas, se contribuíram ou não para sintonizar a formação do novo professor com os ideais da Ditadura Militar.

Não tenho a pretensão, aqui, de refazer o percurso da Didática, apenas chamar a atenção para os diferentes enfoques dessa disciplina na preparação docente. Nesse sentido, a

análise da disciplina Didática Geral, sua gênese, suas finalidades e seus conteúdos nas diversas reformas do ensino é o que farei a partir deste momento.

As diversas reformas educacionais embaladas pelas mudanças no modelo econômico e político do Brasil modificavam os fins educacionais, repercutindo no enfoque sobre o papel da Didática, alterando as suas finalidades. Sobre isso, André Chervel (1990) diz, que:

Em diferentes épocas veem-se aparecer finalidades de todas as ordens, que ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades das sociedades, são todas igualmente imperativas [...]. A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual, alguns tentaram fazer um modelo. (CHERVEL, 1990, p. 15).

Para o autor, o papel de cada disciplina é amplo e consiste “em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.” (CHERVEL, 1990, p. 15).

A trilha da história da disciplina Didática nos remete à Comenius, no século XVII, que, em sua obra “Didática Magna”, descreve como seu objetivo principal “a arte de ensinar tudo a todos” e tinha como objeto de estudo o ensino de conhecimentos que revela a intenção de produzir aprendizagem, atitudes e sentimentos. Para a pedagogia comeniana, o sucesso escolar depende da aplicação do método único, em que o tratamento metodológico dado aos conteúdos é o da repetição. A Didática vai se firmando como um “conjunto de regras, visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente.” (VEIGA, 1991, p. 28).

Com o passar do tempo, os estudos de Herbart, Rousseau e Pestalozzi contribuíram para um avanço no entendimento do papel da didática, ao perceberem que a primazia do método diante do ensino constituía-se uma forma errada de entender a didática.

A inserção da disciplina Didática Geral nos cursos de formação de professores ocorreu somente em meados 1930. Durante esse período, o Brasil passava por transformações decorrentes do modelo socioeconômico, que desencadeou a Revolução de 1930. O setor educacional passou então por modificações no sentido de atender as demandas decorrentes dessa Revolução, que exigia novos rumos à educação. Era nítida a interferência do ideário escolanovista na condução do trabalho pedagógico que, ao valorizar a criança como um ser dotado de potencialidades – cuja liberdade e iniciativa deveriam ser respeitadas – transferia a solução de todos os problemas educacionais para o interior da escola, desconsiderando os aspectos social, político e econômico da realidade brasileira. Essa transferência recaiu sobre

os cursos de formação de professor e, conseqüentemente, sobre a Didática, que passou a acentuar o caráter prático-técnico do processo de ensino-aprendizagem, propiciando a formação do técnico, como um novo modelo de professor.

Como já descrito neste trabalho, a Lei Orgânica de 1946 dividiu a formação de professor em dois ciclos. A disciplina Didática só aparecia no primeiro ciclo junto com Prática de Ensino. Já no segundo ciclo, onde se formava o professor primário, houve a oferta de Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino. No IERB, eram ofertados os cursos de primeiro e segundo ciclo, e a Didática era ofertada com a Prática de Ensino, só no último ano do curso no primeiro ciclo.

Com o advento da LDB N° 4.024/61, que não promoveu maiores alterações nos currículos das Escolas Normais, o IERB continuou a oferecer o segundo ciclo de grau médio para a formação do professor para o ensino primário, predominando a formação da cultura geral com as disciplinas pedagógicas concentradas nas últimas séries do curso, conforme já descrito neste trabalho<sup>20</sup>. Nesse curso, eram ofertadas as disciplinas de Didática Geral, Didática das Ciências, Didática da Matemática, Didática da Linguagem e Prática de Ensino. Depreendia-se do histórico escolar, que não era ofertada nenhuma Metodologia, e que as Didáticas das disciplinas tinham um enfoque com predominância nos processos metodológicos para a condução dos conteúdos das mesmas, em detrimento da aquisição do conhecimento. Para Chervel (1990, p. 6), as disciplinas “não são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos”.

A Lei N° 5.692/71 inaugurou um modelo pedagógico em que se instalava o tecnicismo, e os princípios da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade eram os orientadores da condução do ensino. Diante desse novo modelo, o professor assumiu o papel de mero executor do planejamento, de estratégias de ensino e de avaliação, sem questionar, negando a dimensão política do ato educativo.

O Parecer 349/72/CFE – legislação complementar da Lei N° 5.692/71 – trouxe incertezas sobre a especificidade da Didática, pois a confundia com a Metodologia do Ensino, e a Prática de Ensino com Estágio Supervisionado. Reza nesse documento que:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a

---

<sup>20</sup> Ver foto 4, página 56.

Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia. (BRASIL, 1972).

Pela análise do excerto do Parecer 349/72, sintetizo que a Didática tinha um caráter instrumental e prescritivo, que, segundo Pimenta e Gonçalves (1992):

Tem privilegiado a Didática como planejamento, controle e avaliação do processo ensino-aprendizagem, destacando a formulação de objetivos instrucionais e a elaboração de instrumentos de controle de avaliação calcados na pedagogia tecnicista. (PIMENTA E GONÇALVES, 1992, p.126).

Na fala da professora Noélia Ribeiro, fica claro que, na condução das suas aulas de Didática Geral, existia uma prática de adesão às prescrições do Parecer 349/72. A professora priorizava o planejamento de ensino como conteúdo de maior relevância para a formação do professor bem como os objetivos gerais e específicos. A ênfase na definição dos objetivos de ensino retratava um novo enfoque da Didática que, segundo Candau (1983), era concebida como estratégia para o alcance dos "produtos" previstos para o processo de ensino-aprendizagem. Assim relata a professora Noélia,

*Nas aulas de didática, eu sempre priorizei o planejamento de ensino enfocando os tipos de objetivos e dizia as minhas alunas que tinham que ser alcançados. Tinham os objetivos gerais e os específicos, isso era algo muito discutido, como também as técnicas para determinados conteúdos. (Entrevista com a professora Noélia).*

Corroborar esse debate Veiga (1991), ao destacar que a preocupação da Didática era a eficácia e eficiência do processo de ensino e que, para a garantia desse objetivo, os conteúdos de Didática centram-se,

na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. O processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão. (VEIGA, 1991, p. 35).

No IERB, tendo em vista o período deste estudo, a disciplina Didática Geral foi ministrada pelas professoras Marlene Cardoso Chagas; Maria José de Almeida Soares; Cremilda Rodrigues Spínola; Ada Augusta Celestino Bezerra; Marlene Alves Calumby e Noélia Ribeiro de Oliveira. Todas as professoras são licenciadas em Pedagogia, sendo que a

Professora Marlene Alves Calumby é também Bacharela em Direito e concederam entrevista para este estudo, com exceção da professora Marlene Cardoso Chagas, que não reside mais em Aracaju.

Durante a pesquisa não foi encontrado nenhum plano de curso do período em estudo. Vidal (2005, p. 22), numa reflexão sobre documentos e arquivos escolares, desvela a falta de zelo aos mesmos, uma vez que “os documentos produzidos cotidianamente pela atividade pedagógica encontram na lixeira o seu destino”. Cabe aqui o registro das dificuldades encontradas durante a pesquisa e a impossibilidade de acessar algumas documentações produzidas pela Escola Normal. Lendo Julia (2001, p. 17), aprendi que o historiador, na falta de fontes, deve “fazer flecha com qualquer madeira”. Então fui em busca dos diários de classe que me permitiram ter acesso aos conteúdos trabalhados nessas disciplinas. Nesse sentido, os diários de classe constituíram-se importantes documentos para este estudo, já que evidenciaram as práticas escolares no interior do IERB e as práticas avaliativas, consubstanciando-se como elementos da cultura escolar. É oportuno destacar o risco que corre o historiador ao analisar um diário de classe, posto que entre o registrado no diário de classe e o ministrado pode haver um hiato. Porém, o simples fato do conteúdo estar ali registrado denota a sua importância para compor a disciplina.

Para a análise da disciplina Didática Geral no IERB, que tinha uma carga horária de três aulas semanais, totalizando 108 horas anuais, utilizei os diários de classe das professoras Marlene Chagas e Noélia Ribeiro de Oliveira.

No diário de classe da 2ª série, turma G, turno noturno, do ano de 1978, sob a responsabilidade da professora Marlene Chagas, os conteúdos registrados são os seguintes: “Idealismo e profissionalismo”; “Fatores que interferem na educação”; “Funções do professor”; “Motivação”. Esses conteúdos predominavam no início do primeiro semestre letivo. Antes da conclusão do semestre, a professora já iniciava as discussões sobre os objetivos da educação. A partir do segundo semestre, a professora detinha-se basicamente aos conteúdos que tratavam da instrumentalização do ensino, reforçando o papel instrumental e prescritivo da Didática. Os estudos de Didática Geral prosseguiram com aulas sobre “Objetivos educacionais” e “Exercícios para elaboração de objetivos”, conteúdos que tiveram um total de 6 aulas e “Taxionomia dos objetivos”, com quatro aulas. Os conteúdos sobre “Planejamento”; “Planejamento Educacional”; “Planejamento Curricular”; “Planejamento de Ensino”; “Planejamento de Curso, de aula e de unidade” foram os que tiveram um maior número de aulas frente aos demais, confirmando o caráter técnico e esquecendo da formação política desse educador. No diário de classe, não havia registro de nenhuma relação do

planejamento do ensino com a realidade social. Observo, portanto, que a prática pedagógica dessa professora era uma prática de adesão às determinações legais, pois a Lei N° 5692/71 previa, em seu art. 1º, que o ensino de 1º e 2º graus tinha como objetivo a “qualificação para o trabalho” e que esse conteúdo garantiria eficiência e eficácia para o desenvolvimento do trabalho docente sobrepondo-se aos valores pedagógicos.

A professora Marlene Calumby, também professora de Didática Geral, corrobora a professora Marlene Chagas no que se refere ao papel que tinha o conteúdo Planejamento de Ensino,

*O cuidado com o planejamento é que iria garantir um bom trabalho. Nós trabalhávamos um planejamento extremamente sério, a gente fazia um planejamento anual, planejamento semestral e o planejamento de aula que a gente apresentava na reunião para os coordenadores que lá se encontravam. (Entrevista com a professora Marlene Calumby).*

No diário de classe de Didática Geral, 2ª série F, turno vespertino de 1975, sob a responsabilidade da professora Noélia Ribeiro, havia referência a conteúdos que propiciaram discussões sobre a importância da didática para a formação do professor. “Escola, agência de educação” foi um conteúdo que destacou a escola e o papel que tinha para a formação do cidadão. “Funções e tarefas no magistério”, para esse conteúdo, a professora destinou duas aulas. Percebo, no diário da professora Noélia, a referência ao conteúdo “Motivação” e “Técnicas de motivação” indicando uma predominância desses conteúdos nos planos de ensino em estudo. Para concluir o primeiro semestre, a professora traz o conteúdo referente a “objetivos”: “Objetivos instrucionais” e “Taxionomia de Bloom”. As aulas da professora Noélia tinham exercícios para a elaboração de objetivos, sendo também uma prática presente nas aulas da professora Marlene Chagas. Com isso, acreditavam as professoras estarem garantindo a aprendizagem desse conteúdo pelas alunas e a relação teoria e prática. Para Chervel (1990), os exercícios são constituidores das disciplinas e aliados aos conteúdos garantem a apreensão dos mesmos.

Seguem as aulas da professora Noélia, já no segundo semestre, com uma predominância dos conteúdos referentes ao planejamento do ensino. A professora descreve no seu diário de classe: “Plano de Curso” quatro aulas, “Plano de Unidade”, três aulas e “Plano de Aula”, quatro aulas. A ênfase do conteúdo sobre Planejamento, no plano da professora, evidencia o caráter instrumental da Didática, propiciando ao futuro professor os conhecimentos sobre o planejamento como instrumento norteador da sua prática. Para a

prática do conteúdo sobre planejamento a professora Noélia distribuiu um total de 4 aulas, assim registradas no seu diário: “Montagem de um plano de unidade”. Essa prática, também caracteriza a importância atribuída pela professora ao conteúdo sobre planejamento. Aos conteúdos sobre métodos e técnicas de ensino a professora Noélia determinou um total de seis aulas, assim descritas em seu diário de classe: “Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem”; “Como selecionar os métodos”; “Como selecionar os recursos para o ensino”. A professora Noélia descreveu, em seu depoimento, que a Lei Nº 5692/71 cobrava a aplicação de técnicas na condução do ensino. Fica evidente no depoimento que todas as professoras do IERB já conheciam as novas exigências da legislação.

*Definição de métodos era um dos conteúdos que dava em didática e cobrava das alunas sua aplicação no momento oportuno. Os tipos de planos, como de curso, de unidade e de aula eram assuntos bastante discursivos. Lá dentro da Escola Normal já tínhamos conhecimento que a Lei nova exigia a aplicação de técnicas para conduzir uma aula. (Entrevista com a professora Noélia).*

Corroborando essa discussão, a professora Marlene Calumby relata que “a Lei 5.692/71 exigia muito da gente no que diz respeito a transmissão do conteúdo, éramos nós, formadas em Pedagogia que ajudávamos muito os professores das outras áreas.” (Entrevista com a professora Marlene Calumby).

No interior do IERB, a preocupação com a eficácia do processo de ensino fazia parte do trabalho da professora de Didática de uma forma geral, como evidencia o depoimento da professora Noélia Ribeiro Oliveira: “Os tipos de planos, como de curso, de unidade e de aula eram assuntos bastante discursivos, pois eram eles que iriam garantir segurança no trabalho docente do futuro professor.” (Entrevista com a professora Noélia).

Ao desenvolver o conteúdo, o professor formador faz opções teóricas e elege determinadas práticas que vão corporificar a disciplina de Didática e inserir o futuro professor no seu espaço de trabalho. A Didática como fundamento da prática educativa, constituiu-se como um conjunto de conhecimentos, com o objetivo de fazer conexão entre a teoria e prática educativa. No entanto, conforme o depoimento abaixo, a Didática assume o caráter prescritivo da prática.

*Lá no IERB já se falava muito dessa Lei 5.692/71 e era por causa dela, que era exigido de nós aplicações de técnicas nas aulas de didática.. Era um momento em que o ensino era chamado de tecnicista. Tinha a preocupação de trabalhar com muitos métodos para desenvolver os conteúdos, e eu trabalhava muito esses conteúdos de métodos em didática. (Entrevista com a professora Noélia).*

Para além de uma visão técnica e metodológica da Didática, ela possui a concepção de fornecer ao professor a base teórica sobre o ensino, de modo que ela possa fundamentar sua prática pedagógica. Para isso, a oferta de Didática deveria ser concomitante à Prática de Ensino para manter indissociáveis a teoria e a prática. No IERB, a disciplina Didática Geral foi ofertada na 2ª série, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado eram ofertados nas 3ª e 4ª séries<sup>21</sup>. Esse distanciamento provocou uma fragilidade na formação do professor, para além da centralização do conteúdo sobre Planejamento de Ensino, registrado nos diários analisados.

O Parecer 349/72, ao enfatizar que a Didática fundamentará a Metodologia do Ensino – que compreende o planejamento, a avaliação e a execução do ato docente – propiciou uma imbricação da Didática com a Metodologia. Conforme depoimento abaixo, é possível conhecer a representação da professora Noélia Ribeiro sobre o papel da Didática e de sua relação com a Metodologia do Ensino: *“Como trabalhava com Didática Geral e com a Metodologia dos Estudos Sociais, fazia uma transferência de alguns conteúdos da didática para a metodologia.”* (Entrevista com a professora Noélia).

Dessa forma, é perceptível nas entrevistas que o planejamento didático é um dos conteúdos da disciplina Didática Geral que tem mais ênfase frente ao número de aulas, uma vez que atribuem a ele o papel de garantir eficiência e eficácia no processo de ensino. A ênfase na Didática tecnicista, bem a gosto do objetivo definido para a educação no período do estudo, prevê a racionalização do processo de ensino, definindo o que farão professores e alunos e como o farão. O amparo teórico em Lelis (1996, p.55) corrobora destacando que na dimensão técnica da formação privilegia-se o “aprender a fazer” em detrimento do “para que fazer” e do “por que fazer”.

Esse era o entendimento que tinham as professoras de Didática do IERB que, pelos depoimentos, praticavam uma Didática instrumental com caráter eminentemente técnico. No entanto, isso não era suficiente, pois a ênfase na dimensão técnica excluía a possibilidade de reflexão sobre a prática desse futuro professor, entretanto, segundo o relato de algumas professoras, o fato de garantir ao aluno a aquisição dos conteúdos já se configura um ato político em sua prática pedagógica.

Não posso falar em práticas de resistência em sua totalidade dentro do IERB, já que ficou claro nas entrevistas que havia, no IERB, uma forma de controle, mesmo que velada, do trabalho do professor por parte dos dirigentes da escola, e que as professoras, em sua maioria,

---

<sup>21</sup> Ver quadro 3, p. 58.

ministravam esses conteúdos, cientes de que estavam atingindo seus objetivos e garantindo uma formação de qualidade.

Somente no início da década de 1980, no Brasil, é que se pode falar de um movimento que pretendeu superar a Didática Instrumental para alcançar uma Didática Fundamental em que o professor, através de sua prática pedagógica, pudesse articular o seu conteúdo de ensino e a prática social, indo além dos métodos e técnicas.

### 2.2.2 A Programação de Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação

A Lei Nº 5.692/71 promoveu uma série de transformações no currículo das Escolas Normais. No entanto, como já discutido na literatura que versa sobre formação de professor, essas transformações não promoveram as modificações necessárias para aproximar o futuro professor das necessidades do ensino de 1º grau – *locus* do exercício docente do futuro professor. Esse fato deve-se, segundo Pimenta e Gonçalves (1992, p.108), à falta de uma política articulada que envolvesse os três graus de ensino de modo que garantisse ao futuro professor o conhecimento da realidade onde iria atuar, só assim poderia transformar essa realidade. Espera-se, então, que o currículo do curso de formação de professor para o ensino de 1º grau ofereça disciplinas que conscientizem o futuro professor da realidade na qual iria atuar, mas que também pudesse promover uma sólida fundamentação teórica, que lhe permitisse ler essa realidade.

O Parecer 349/72 do Conselho Federal de Educação instituiu para a formação especial do futuro professor as disciplinas de Fundamentos da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Didática, incluindo Prática de Ensino. Sobre Fundamentos da Educação lê-se nesse documento,

Os Fundamentos da Educação abrangerão, entre outros os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação. O aspecto histórico visará ao conhecimento do papel da Educação na mudança das estruturas sociais e dos sistemas educacionais, com ênfase para o caso brasileiro. Os aspectos psicológicos, biológicos e sociológicos deverão contribuir para o conhecimento integrado do educando no seu desenvolvimento e no seu ajustamento ao meio. (BRASIL, 1972).

Depreende-se desse trecho do Parecer que o conhecimento dos problemas educacionais ficaria a cargo da História e da Sociologia, que levaria o professor a pensar nos problemas da realidade onde ele iria atuar, tarefa bastante complexa. Como recomenda o referido Parecer, os aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos deveriam ajustar o

indivíduo ao meio. Não faz referência ao desenvolvimento da reflexão e a criticidade para a reconstrução do seu meio. Essa disciplina pretendeu levar o futuro professor a acreditar que o meio não se transforma, e sim evolui, e que o seu papel era propiciar ao seu aluno o entendimento de que ele tinha que se ajustar ao meio e não transformá-lo. É nítida a contradição no Parecer 349/72, uma vez que atribuiu à História da Educação o acesso ao conhecimento do papel da educação na mudança das estruturas sociais.

O IERB, procurando adequar-se ao que reza a Lei N<sup>o</sup> 5.692/71 e sua legislação complementar ofertava essa disciplina inicialmente agrupando apenas Filosofia e História da Educação<sup>22</sup> para, posteriormente<sup>23</sup>, agrupar as três ciências em uma só, fragilizando ainda mais a formação do professor, esvaziando os conteúdos que são constituidores da politização do cidadão. Sem os conhecimentos da História da Educação, da Sociologia da Educação e da Filosofia da Educação o futuro professor não teria condições intelectuais de refletir sobre o processo de ensino em outros tempos e espaços e como poderia contribuir para melhoria do quadro da educação brasileira, desconsiderando, dessa forma, o destino ocupacional dos alunos.

Autores como Pimenta e Gonçalves (1992) e Mediano (1987) advogam que, por ser um componente curricular bastante abrangente, há uma tendência de tratar do papel de cada ciência de forma superficial fragilizando a formação do professor da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do primeiro grau.

A abrangência dos fundamentos, para além da superficialidade da reflexão sólida sobre o papel das ciências na formação do professor, segundo Pimenta e Gonçalves (1992) também contribuía para que “[...] por serem tão abrangentes, dificultam que se encontrem profissionais que dominem a contento as quatro ciências aplicadas à educação [...]”. (PIMENTA E GONCALVES, 1992, p.123).

A falta desses profissionais propiciava que o trabalho docente com a disciplina de Fundamentos da Educação fosse o de ensinar tudo superficialmente ou apenas uma das ciências, sendo que essa opção era feita de acordo com o entrosamento do professor com uma das ciências, o que levaria uma lacuna de conhecimento na formação do futuro professor.

A disciplina Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação passou a compor o currículo da Escola Normal, a partir da nova proposta em 1975 e tinha uma carga horária de três aulas semanais, num total de 108 horas anuais. No IERB, no recorte temporal deste estudo, dentre os professores que ministraram a disciplina de Fundamentos Sócio-Histórico e

---

<sup>22</sup> Ver foto 4, p. 56.

<sup>23</sup> Ver quadro 3, p. 58.

Filosófico da Educação, participaram da pesquisa os ex-professores formadores João Batista Gomes, licenciado em Filosofia; Livia Maria Vieira Fortes, licenciada em Pedagogia; Niralda Almeida Alves de Andrade, licenciada em Filosofia. A professora Niralda A. Andrade e o professor João Batista Gomes tiveram uma participação indireta por não terem concedido entrevistas, levando-me a conhecer seus programas de curso pela análise dos diários de classe. Os diários de classe da professora Livia Maria Vieira Fortes não foram localizados, no entanto, essa professora me concedeu entrevista.

As dificuldades na distribuição dessa disciplina no período do planejamento foram percebidas por professores que nem mesmo a ministravam, conforme os depoimentos abaixo das professoras Noélia Oliveira e Ada Augusta. Elas eram professoras de Didática Geral, que destacaram as dificuldades em definir quem iria ministrar a disciplina de Fundamentos, uma vez que era exigido desse professor um vasto conhecimento. Relata a professora Noélia que,

*Os fundamentos da Educação era uma disciplina que ninguém queria ensinar, pois era muito exigido do professor um conhecimento amplo, fruto dessa junção que antes era só História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação. Isso a gente sabia que foi a Lei que implantou. Era muito grande o comentário sobre essa disciplina, porque ninguém queria dar ela. (Entrevista com a professora Noélia).*

A fala da professora Ada Augusta destaca a improvisação de estratégias para a condução do ensino nessa disciplina, fragilizando a aprendizagem dos conteúdos.

*As estratégias foram então improvisadas por força da junção das disciplinas nos fundamentos, porque, de repente, o professor que dava filosofia teve que, de repente, ensinar História e Sociologia. Acabaram criando estratégias, eu acredito que em detrimento do processo ensino e da aprendizagem [...]. (Entrevista com a professora Ada Augusta).*

Para a análise dos Fundamentos Sócio-Histórico e Filosóficos da Educação, utilizo os diários de classe da professora Niralda Almeida Andrade e do professor João Batista Gomes acrescidos da entrevista com a professora Livia Maria Vieira Fortes.

Os diários de classe dessa disciplina, ministrada pela professora Niralda, evidenciam, em sua maioria, a forma distinta de tratar as ciências que compunham os fundamentos. Vê-se, pelos registros no diário de classe da 2ª série, turma F, 1979, os seguintes conteúdos: “Conceito e objeto da Sociologia”; “Conceito e objeto da História”; “Conceito e objeto da Filosofia”. A professora segue iniciando seus alunos ao conhecimento de disciplinas “mães” e suas derivações, a exemplo de “Conceito e objeto da História da Educação; “Conceito e

objeto da Sociologia da Educação” e “Conceito e objeto da Filosofia da Educação”. Ela concluiu essa discussão inicial com a importância de cada uma dessas ciências e atribuiu para cada um desses conteúdos um total de 16 aulas. A professora pretendeu com essas aulas introdutórias situar o seu aluno no debate sobre os fundamentos da educação, usando sempre da aula expositiva como técnicas de ensino. Não ficou claro se houve, nessa introdução dos conteúdos, alguma referência ao papel que tinha a disciplina na formação do professor.

Cotejando outros diários da professora Niralda Andrade – 2ª série, turma G, turno noturno de 1977, percebo a centralização nos conteúdos referentes a Sociologia, não obstante ser essa professora licenciada em Filosofia. Os diários de aula trazem os seguintes conteúdos: “As bases sociológicas da educação”, “Relação entre educação e grupos sociais”, “Classificação dos grupos sociais”, “Estratificação social” e “Natureza sociológica do processo educacional”; “Relação entre educação e grupos sociais”; “Instituições sociais”; “O relacionamento educador x educando”; “Estratificação social”; “Relação entre educação e grupos sociais”. Os assuntos que versavam sobre a Filosofia da Educação e História da Educação só começavam a partir do segundo semestre com “A filosofia do idealismo e a educação”; “A filosofia do positivismo e a educação”; “A filosofia do pragmatismo e a educação”. Para esses conteúdos foi distribuído um total de 14 aulas, incluindo “Trabalho de pesquisa – comunidade urbana”.

Para História da Educação foram destinadas apenas 8 aulas, todas concentradas no mês de novembro. Cabe aqui destacar que para o conteúdo “Síntese e evolução da educação no Brasil” foi utilizada a técnica da pesquisa para qual a professora determinou um total de três aulas. Não foi notificado, no diário da professora, a forma pela qual os resultados da pesquisa foram discutidos em sala de aula, não tendo, provavelmente, o aluno um retorno do que foi por ele pesquisado. Destaco a presença de uma única aula em que a professora faz referência a uma relação entre as ciências que compõem os fundamentos ao registrar “Natureza sociológica do processo educativo”. Isso posto, reforça a centralização do programa da professora nos conteúdos de Sociologia da Educação o que, certamente, refletiu no perfil da futura professora, permitindo uma intimidade apenas com as especificidades da Sociologia da Educação em detrimento da Filosofia da Educação e da História da Educação, que propiciariam também o conhecimento dos problemas que assolam a educação do chamado ensino de 1º grau. A forma de condução dessa disciplina constituiu-se em um dos pontos críticos na formação do professor pela Habilitação do Magistério. Os estudos de Pimenta e Gonçalves (1992) apontam como proposta para superação dos pontos críticos na formação do professor

[...] os conteúdos das ciências História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação constituem-se em instrumentos fundamentais para que os professores da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série adquiram aguda consciência da realidade na qual atuarão, bem como adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente. (PIMENTA E GONÇALVES, 1992, p. 123).

O esvaziamento de conteúdos que compunham essa disciplina foi uma das características que mais contribuiu para uma formação fragilizada do professor no que diz respeito à compreensão do fenômeno educativo do ponto de vista histórico, filosófico e sociológico.

No diário da 2<sup>a</sup> série, turma M, de 1977 do professor João Batista Gomes estão registrados conteúdos referentes às três ciências: História, Filosofia e Sociologia: noção e objeto”. Dando prosseguimento as suas aulas o professor registrou, “História da Educação noção e objeto”, Filosofia da Educação noção e objeto”, Sociologia da educação noção e objeto”. A presença desses conteúdos nas aulas da professora Niralda e do professor João Batista leva-me ao entendimento de que era uma decisão tomada no momento do planejamento. A importância e o objeto de cada ciência são assuntos abordados de forma isolada. Destaco que uma aula o professor João Batista trata da relação entre as ciências, descrevendo, no diário de classe: “Inter-relação das ciências pedagógicas: Sociologia da educação, Filosofia da educação e História da Educação”. Para esse conteúdo o professor utilizou um total de seis aulas. Depreendo que havia, por parte do professor, a intenção de promover nos alunos o entendimento de que há interferência de diversos fatores no processo educacional.

As aulas do professor João Batista seguiram com a predominância nos conteúdos referentes à Sociologia da Educação como “As bases sociológicas da educação”, “Grupos sociais”, “Formas de agrupamento social”, “Instituições sociais”, “Trabalho em grupo sobre as instituições sociais”. Apesar do professor fazer uso do plural quando se refere as Instituições Sociais, no seu diário registra apenas a instituição família. O professor registra “Trabalho em grupo sobre as instituições sociais”, “Trabalho em grupo sobre tipos de estrutura familiar”. É interessante destacar que o professor registrou em uma aula “Comentários sobre o trabalho”. Dessa forma, percebo uma preocupação do professor em dar aos alunos um retorno sobre a apreensão desse conteúdo. Não existe nenhum registro de conteúdos sobre a História da Educação nesse diário.

Cotejando os diários do professor João Batista – 2ª série, turma N, turno noturno de 1979, percebo a mesma predominância de conteúdos de Sociologia da Educação e a falta de conteúdos sobre a História da Educação. Essas características na prática pedagógica do professor João Batista e da professora Niralda Almeida, provavelmente influenciaram no perfil da futura professora, uma vez que não teria elementos necessários para compreender os problemas que interferiam na aprendizagem dos alunos do chamado 1º grau, não contribuindo para que pudesse transformar o contexto social em que estava inserida. Era então uma prática pedagógica que não considerava as condições concretas em que ela se realizava. A predominância na ciência Sociologia da Educação, nos diários analisados, reforça a crítica à disciplina de Fundamentos elaborada por Pimenta e Gonçalves (1992) e Mediano (1987)<sup>24</sup>.

No início dos anos de 1980, a disciplina Fundamentos Sócio-Históricos e Filosóficos da Educação passa por alterações, tanto nos conteúdos quanto na forma de abordá-los. A entrevista concedida pela professora Lívia Maria Vieira Fortes – professora que conduziu essa disciplina no início dos anos de 1980 – comprova essa afirmativa. É nítida a influência da família na condução de sua prática, reforçando a relação da escola com o contexto social.

*A minha forma de conduzir o trabalho pedagógico teve pouca influência da minha formação[...]Através de leituras, de muitos cursos que eu gostava de fazer, de ser muito ousada, de ousar, minha mãe que também sempre trabalhou nessa linha de fazer o aluno falar, de ser um pouco amiga do aluno, mas sendo exigente. (Entrevista com a professora Lívia).*

Sentindo responsável pela formação do seu aluno, a professora lançou mão de conhecimentos diversos, adquiridos não só na escola como também em diferentes âmbitos de sua vida pessoal e profissional. Ela continua a revelar em seu depoimento que “*até os alunos temiam essa disciplina, diziam que até o nome já era assustador*”. Então, a professora percebeu que teria, inicialmente, que desmistificar essa representação. Dizia ela aos seus alunos que “*assustador era apenas o nome*”. E, dessa forma, a professora Lívia foi ganhando adeptos dessa disciplina. A professora tinha um entendimento de que uma disciplina que envolve três ciências devia ser conduzida de forma diferenciada. No entanto, a única orientação que teve por parte da escola foi que a disciplina era interdisciplinar. Tudo isso provocou uma enorme confusão, como retrata a professora “*Eu vinha de uma escola que ensinava a criança e naquela época, na minha formação, não tinha essa proposta. Então eu fui atrás de ajuda.*” (Entrevista com a professora Lívia).

---

<sup>24</sup> Conforme já discutido na página 88.

Procurando uma forma de entender o que era interdisciplinaridade, a professora Lívia foi informada de que eram três disciplinas articuladas em uma só. Foi então que ela teve a ideia de apresentar aos seus alunos a disciplina da seguinte forma.

*As primeiras orientações que dei, em sala de aula, foi distinguindo as três ciências. O homem vive em sociedade é Sociologia. O homem tem uma história, e analisar a história desse homem na sociedade é a Filosofia. (Entrevista com a professora Lívia).*

Sobre o planejamento de ensino a professora retrata que

*No planejamento do início do ano, a gente sentava, sempre os mesmos professores, fazíamos, mas não tínhamos uma discussão dos resultados desse trabalho na sala da aula. Era sempre exigido que entregasse o planejamento e pronto, às vezes mudava-se apenas o ano. (Entrevista com a professora Lívia).*

Esse depoimento traz elementos já evidenciados em outras entrevistas, como o papel distante da Escola Normal no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico do professor no momento do planejamento.

A professora relata que o seu plano de curso foi elaborado a partir de planos de outros professores, mas que “*fui achando coisas mais interessantes*” (Entrevista com a professora Lívia). Sobre os conteúdos trabalhados, assim ela descreve,

*Dentro da Escola Normal, não via nenhuma represália para o trabalho com os conteúdos dessa disciplina. Principalmente quando eu trabalhava a parte de História da Educação, falava da lei, de como ela poderia interferir no trabalho do professor. Nunca tivemos problemas, nem do próprio aluno, mesmo aqueles envolvidos em movimento estudantil. Falava sobre tudo, inclusive era livre na escolha dos conteúdos, na maneira de trabalhar os conteúdos. Parece contraditório, um período em que existia uma represália, e numa escola de formação nunca ouvi falar de nenhum movimento que levasse a isso. (Entrevista com a professora Lívia).*

Mais uma vez é ressaltada a autonomia concedida pela Escola Normal aos seus professores. Tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto a sua forma de abordá-los. É oportuno destacar, nesse depoimento, a preocupação da professora em esclarecer para seu aluno a possibilidade da lei interferir no trabalho do professor. Ela continua, em seu relato, a fazer referências a essa autonomia concedida pela escola aos seus professores e ao papel diferenciado que tem o professor de uma escola de formação de professor. Pela análise desse

excerto, concluo que não havia, por parte da professora, nenhuma adesão às normas prescritas na legislação.

*Trabalhava a legislação – 5692/71, fazendo uma discussão com o momento político e sua influência na sociedade. Sempre tive em mente que o professor da Escola Normal não ensina a um aluno, ensina a um futuro professor. O professor sempre tem que ser aquele que faz a diferença. Porque sempre fiz com muito amor, não importa as normas impostas pela legislação, sempre fiz questão de levar o aluno a pensar. (Entrevista com a professora Lívia).*

No IERB, a oferta da disciplina Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação era concomitante com a Didática. Isso era um elemento que poderia vir a colaborar com as discussões sobre os conhecimentos da prática pedagógica. No entanto, infiro que, pelas entrevistas, predominam as técnicas com a disciplina de Didática, gerando a falta de articulação da fundamentação teórica proporcionada pelos fundamentos com os conhecimentos da dimensão concreta em que se realizam as práticas pedagógicas.

Até o período de vigência da Lei Nº 5.692/71, a disciplina de Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação sofreu alterações decorrentes do Projeto “Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” (CEFAM). Em Sergipe, as ações desse centro se restringiram a alterações na grade curricular, modificando essa disciplina. Segundo Berger (1995, p.6), “as disciplinas de fundamentos foram desmembradas para dar maior embasamento ao profissional da educação”.

Daqui por diante, volto a atenção para a análise das práticas escolares que foram reconstruídas a partir das memórias e das representações das ex-professoras formadoras. Destaco o papel fundamental delas para o desenvolvimento desse trabalho.

### **2.3 Os professores e as suas práticas escolares**

**A educação é processo e produto, é ação e instituição, pelo que o conhecimento das práticas pedagógicas é, em algumas circunstâncias, uma representação suficiente e fidedigna da realidade educacional, porque permite uma aproximação ao binômio teoria-prática e abre à complexidade e à multifatorialidade da relação pedagógica. (MAGALHÃES, 2004, p. 107).**

Essa epígrafe retrata que o conhecimento das práticas pedagógicas possibilita uma representação da realidade educacional, desvendando, para além da relação teoria-prática, a complexidade e os diversos fatores que interferem na relação pedagógica. Trazendo essa assertiva de Magalhães (2004) para este estudo, são as entrevistas com os ex-professores formadores sobre suas práticas escolares que irão possibilitar o conhecimento da realidade do IERB no contexto da Ditadura Militar.

O estudo sobre a programação das disciplinas de Didática Geral e Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação por si só não remeteu totalmente às práticas, pois não há, segundo Magalhães (2004, p. 103), “uma correspondência direta entre o saber (o pensar), o dizer e o fazer pedagógicos [...]”, torna-se então necessário recorrer às entrevistas com os principais agentes sociais envolvidos nessa prática – os ex-professores formadores. Destaco o seu papel na condução dos conteúdos lecionados em sala, e de outras práticas, pois, como lembra Frago (2008), dentre os componentes de uma disciplina, além dos conteúdos e do discurso elaborado pelos integrantes do campo, existem as práticas, tanto aquelas que constam de uma apresentação em diferentes âmbitos da disciplina quanto “[...] das práticas docentes na sala de aula, ou seja, o modo de transmitir, ensinar e aprender os conteúdos da disciplina [...] e de conduzir a aula” (FRAGO, 2008, p. 207).

Na época da ditadura militar, a educação – notadamente através da Lei N<sup>o</sup> 5692/71 – foi o instrumento de controle político ideológico, usada pelo Estado para manter o seu poder. O processo educativo visava a inculcação de valores para a manutenção da ordem vigente e para formar cidadãos ideologicamente favoráveis ao regime e às políticas governamentais. As reformas de ensino tiveram alcance no currículo das escolas onde as práticas deveriam ser um veículo de propaganda do sentimento nacionalista, sustentáculo do Regime Militar. Essas práticas, às vezes, extrapolavam as salas de aula, a exemplo do hasteamento da bandeira.

Nas entrevistas, encontro relatos de práticas de nacionalismo no interior do IERB, com a obrigatoriedade posta aos professores para levar os alunos para o hasteamento da bandeira, notadamente na Semana da Pátria. Foi ressaltado por uma das entrevistadas que esse era um dos únicos momentos em que se percebia estar na Ditadura Militar, essa era uma prática em que se pretendia que através dela fosse incorporado nos alunos o comportamento de exaltação à pátria de acordo com os valores do Regime Militar.

*Nós éramos chamadas pela Direção para não deixar de levar nossos alunos para o hasteamento da bandeira nacional. Esse momento era muito*

*importante na escola. Era o único momento em que era percebido que estávamos na Ditadura Militar. (Entrevista com a professora Noélia).*

Pelo depoimento da professora, essa era uma das únicas práticas que indicavam o momento político em que vivia o Brasil, mas essas práticas escolares, para Chervel (1990, p. 14), são finalidades culturais reservadas à escola, finalidades da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio [...]”. Julia (2001, p. 22) corrobora enfatizando que “o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamento [...]”.

A entrevista realizada com a ex-professora formadora, participante na pesquisa, revela o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorecendo a formação crítica do aluno, pois como relata a professora, discutia-se sobre os valores impostos pela Ditadura Militar. “*Apesar do período de repressão, lá no IERB tínhamos uma liberdade de ação que garantia uma aula com a formação crítica do aluno sobre o momento em que o Brasil estava vivendo.*” (Entrevista com a professora Cremilda).

Em depoimento, a professora Lívia Fortes também evidenciou a formação crítica na sua prática: “*Quem já se viu um futuro professor calado, que não sabe falar, que não tem opinião, que não sabe se colocar?*” (Entrevista com a professora Lívia).

Essa relativa autonomia no IERB, já descrita neste trabalho, refletiu diretamente no perfil do professor formado nesse período. Amparo-me teoricamente na análise de Nóvoa (1991 *apud* Boto, 2005) para quem

um professor primário passa de um papel (o de estudante) para o oposto (o de professor). No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam uma *role-transition*<sup>25</sup> em vez de um *role-reversal* e, no início de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas no momento em que eram alunos. (NÓVOA, 1991, PP. 125-126).

A professora Noélia Oliveira argumentou a preponderância da sua formação em Pedagogia com métodos inovadores, os quais incluía o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, indo na contramão do sistema autoritário imposto pelo regime militar.

---

<sup>25</sup> Ao usar esses termos, Nóvoa faz referência a situação simétrica em que se encontra um professor em formação, porém, invertida, de aluno passará a professor, mas essa mudança se dará no mesmo espaço da formação.

*Durante minhas aulas, os alunos eram incentivados a participarem com depoimentos sobre suas experiências do cotidiano. Esse método foi desenvolvido por mim a partir das minhas aulas no meu curso de formação em Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe. (Entrevista com a professora Noélia).*

Pelo depoimento da professora Noélia, há uma prática decorrente da sua formação. Isso é indicativo que mesmo havendo um sistema autoritário e repressor, a formação do futuro professor dependia da ideologia do professor formador e de sua formação.

O conhecimento das práticas escolares desenvolvidas no interior do IERB desvelou uma preocupação por parte dos professores em não deixar de existir uma só aula que tivesse como foco o aluno, despreocupados com os direcionamentos técnicos da lei. Para a professora Cremilda, “*o tecnicismo era uma verdadeira repressão aos alunos para desviar sua atenção do conteúdo, principalmente aqueles que dessem uma consciência do momento em que o Brasil estava passando.*” (Entrevista com a professora Cremilda).

Algumas práticas desenvolvidas evidenciavam a importância do método para o desenvolvimento do conteúdo, e que os métodos de ensino, na representação da professora Ada Augusta, eram de responsabilidade da disciplina Didática. Assim descreve a professora:

*Os alunos dispostos a estudar, nós aplicávamos varias técnicas de ensino para facilitar a aprendizagem deles. Tentávamos unir teoria e prática para garantir um bom trabalho, e foi um período maravilhoso, uma experiência fantástica. Eu tinha essa orientação, vamos dizer, bilateral da própria escola através dos colegas e da Universidade, através da prof.<sup>a</sup> Giselda Moraes. Os conteúdos de ensino, eu desenvolvia em sala de aula com muito cuidado, seguindo sempre as orientações da prof. Giselda Moraes, ela se baseava muito em Lauro de Oliveira Lima. Ele nos ensinava que a aula passava por 3 momentos: síntese, análise e síntese. Eu sempre tive o cuidado, planejava, definia tudo nesse planejamento, dos conteúdos aos métodos para abordá-los, até porque eu era professora de didática, então eu queria dar o exemplo aos alunos. Eu fazia a minha apresentação geral, depois fazia análise com dinâmicas e finalmente tinha a síntese, onde eu relatava e dava fecho dos conteúdos. Então eu desenvolvia isso de uma forma muito gostosa. (Entrevista com a professora Ada Augusta).*

É um relato que evidencia inicialmente uma preocupação com a relação teoria e prática a partir da aplicação de técnicas de ensino. Nesse sentido, a prática docente fica restrita à tarefa de dar aula. Relacionar teoria e prática promove o comprometimento do docente na busca pela melhoria constante do ensino. No entanto, essa relação, a partir das técnicas aplicadas, substituía a reflexão e a crítica pela exequibilidade do ato docente, desconsiderando as condições objetivas e subjetivas das circunstâncias histórico-sociais no

desenvolvimento da prática docente. Corrobora esse debate Rays (2010, p. 46), enfatizando que “a unidade concreta da teoria e da prática educativa acontece quando o fazer didático atinge as contradições que envolvem o “ato de ensinar” e o “ato de aprender”, circundados pela problematidade mais ampla da sociedade”.

A professora prossegue descrevendo que as orientações recebidas durante sua formação eram aplicadas na sua prática docente. Para fazer uso das palavras de Nóvoa (1991), a professora Ada Augusta efetuou um *role-transition*. Isso reafirma a influência do contexto social nas práticas desenvolvidas dentro do IERB.

As práticas escolares que iam além das salas de aula eram recorrentes nas aulas da professora Maria José de Almeida Soares, que usava a biblioteca da escola ainda que ela funcionasse precariamente.

*A gente sempre usava a biblioteca com os alunos, isso foi uma coisa muito positiva, a gente não usava só a sala de aula. A biblioteca era pequena, era só uma sala, mas a gente ia com os alunos para a biblioteca. Lá eles eram dinâmicos e responsáveis pela sua aprendizagem. (Entrevista com a professora Maria José).*

As idas da professora Maria José para a biblioteca com seus alunos indica o entendimento que a professora tinha sobre a pesquisa como um princípio formativo. Para a época deste estudo, essa é uma prática inovadora, uma vez que há todo o envolvimento do aluno na construção do conhecimento pela pesquisa.

A tendência tecnicista presente na formação do professor para o 1º grau priorizava a formação técnica em detrimento da fundamentação teórica. Essa tendência era também presente na academia e era cobrada pelos professores que ali estavam como forma de garantir a condução dos conteúdos de modo satisfatório. Em seu depoimento, a professora Maria José destaca que, durante a sua formação em Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe, percebia, na prática de estágio, a presença de princípios do tecnicismo.

*E aí, eu estava dando uma aula que tinha um material audiovisual, e eu apontava com o dedo. E ele, então, no final da aula, ele chegou e me deu um apontador, sem, no entanto, fazer nenhum comentário sobre o conteúdo. Aí, eu entendi a mensagem, então era um jeito dos professores da faculdade com a questão da condução dos conteúdos, de como a gente desenvolvia a aula usando um recurso. (Entrevista com a professora Maria José).*

O fomento a uma prática pedagógica tecnicista foi evidente no processo de formação durante a vigência da Lei Nº 5.692/71. A pedagogia tecnicista invocou a utilização de

recursos audiovisuais na educação, que passaram a ser vistos como uma panaceia que iria garantir a modernização dos processos pedagógicos nas escolas. Pelo depoimento da professora Maria José, posso perceber que o domínio operacional dos recursos audiovisuais foi uma condição *sine qua non* para que a sua prática pedagógica fosse eficiente. Entretanto, isso não significou dizer que essa prática fosse reproduzida no momento em que essa professora assumiu uma sala de aula. No decorrer da entrevista com a professora Maria José, ela destaca a sua preocupação com o domínio do conteúdo, não obstante a ênfase na técnica durante sua formação, e isso, provavelmente, refletiu no perfil da professora formada por ela nesse período.

*A gente tinha uma preocupação muito grande com o domínio do conteúdo. Muito interessante que, certa vez, na aula de Met. dos Estudos. Sociais; eu sempre digo isso aos meus alunos, eu tive uma aula sobre um assunto que eu não dominava, de geografia, longitude e latitude. E eu não dominava esse assunto. Eu então estava fazendo um projeto na Escola de Aplicação e eu fui atrás do professor de geografia, fui pedir a ele que me desse umas aulas de longitude e latitude para eu poder dar aula. Como eu ia dar aula aos alunos, para eles darem aula sem eu saber do conteúdo? (Entrevista com a professora Maria José).*

Para me valer da análise de Chervel (1990, p. 18), é possível perceber no depoimento da professora Maria José que a relação entre a finalidade do ensino e a prática dos professores não tem se pautado, apenas, numa ação de concordância, pois “no coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente”. Fazendo uso do termo de Nóvoa (1991), a professora Maria José efetuou um *role-reversal*.

Nesse sentido, o professor com suas práticas escolares é que vai imprimir sua identidade para o fortalecimento do papel da Escola Normal sendo essas práticas escolares decorrentes das representações que tem esse professor das determinações postas pela legislação.

Sacristán (2000, p. 151) postula que, para uma maior aproximação entre o currículo prescrito e os professores e suas práticas escolares existem os “agentes apresentadores”. O autor afirma que o livro-texto tem o papel de traduzir o significado e os conteúdos do currículo prescrito para os professores. Durante as entrevistas, pude perceber, em dois depoimentos, a referência a um “livro da capa azul”, que falava sobre planejamento. “*Tinha um livro grande da capa azul que era muito usado, mas que eu não tinha muito apego a ele. Eu usava, mas trazia sempre discussões de outros autores.*” (Entrevista com a professora Noélia).

A professora Cremilda corrobora com a professora Noélia ao fazer referência ao livro de Turra, o que contribuiu para que ele fosse reconhecido como manual de didática. *“Os conteúdos eram desenvolvidos através de livros. Sempre trazia conteúdos novos baseados nos bons livros de educação. Os livros da professora Nildecof e Turra, aquele da capa azul, eram muito usados até mesmo pela questão do planejamento.”* (Entrevista com a professora Cremilda).

O livro referenciado pelas professoras é de autoria de Clódia Maria Godoy *et al*, publicado em 1975, intitulado “Planejamento de ensino e avaliação”, e editado em Porto Alegre pela PUC/EMMA. Esse livro teve uma grande aceitação nesse momento político sendo reeditado várias vezes, adquirindo um caráter de manual e servindo como norteador da difusão da abordagem sistêmica no ensino, uma das características da tendência tecnicista. Numa análise sobre os manuais de didática, a professora Fiscarelli (2007) assim expressa:

Denominamos esses livros de manuais, pelo caráter normativo que apresentam, objetivando sugerir, direcionar, nortear a prática docente rumo a um ensino melhor, dentro de determinado contexto histórico-político e social vivido pelo Brasil, no qual são produzidos. (FISCARELLI, 2007, p. 22).

Já a professora Lívia Fortes, ao fazer referências aos livros adotados para a disciplina Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação assim se expressou:

*Não existia nenhuma literatura que tratasse das 3 ciências juntas. E como era uma escola pública, com alunos com dificuldades financeiras... A biblioteca muito resumida nos seus livros. Então, eu preferia elaborar meu próprio texto. Primeiro, eu fazia uma introdução sobre o que eu ia tratar, dizia vamos trabalhar sobre isso, era para despertar o aluno, depois fazíamos a leitura e a discussão. Como eu nunca gostei de decorar, tudo era através de discussão. No material elaborado por mim, as 3 ciências vinham num diálogo, mas com muita dificuldade. Somente em 1991, quando da minha pós-graduação foi que eu ouvir falar em interdisciplinaridade.* (Entrevista com a professora Lívia).

Encontro, nesse relato, uma preocupação por parte da professora em formar um futuro professor com consciência da riqueza do diálogo na condução da prática pedagógica. A professora evidencia a sua fragilidade em dialogar com as três ciências que compunham os fundamentos, indo essa dificuldade ser sanada somente com um curso de pós-graduação.

Não foi notificada nas entrevistadas nenhuma proibição no tocante a livros a serem trabalhados no IERB. Pelos depoimentos sobre o livro didático, as professoras tinham opiniões diferenciadas, embora tenham feito referência ao livro “Planejamento de Ensino e

Avaliação”, o que denota que se tratava do livro-texto para trabalhar com Didática Geral, notadamente os conteúdos de Planejamento de Ensino e Avaliação.

Não havia dentro do IERB, no período deste estudo, nenhuma forma de represália nem ao professor nem ao aluno. Assim declara a professora Ada Augusta que, *“nunca houve represália na Escola Normal, nem a professor nem a aluno nesse período, como se percebia na UFS. Parece que a academia era mais visada, como foco das ideias, a ameaça estava lá.”* (Entrevista com a professora Ada Augusta).

A professora Maria José corrobora com essa afirmativa declarando que

*Não tinha formalmente uma proibição disso ou daquilo, mas a gente via nas entrelinhas, e tinha todo cuidado. Visão prospectiva pra saber o que deve e o que não deve. Isso era observado tanto no corpo docente como no corpo discente. O corpo discente muitas vezes, ele provocava. Provocava com aquelas ideias sobre o momento político, aqueles arroubos de juventude. E a gente trabalhava isso nos conteúdos, usar isso para a formação, pois, quando ele sai é que ele vai aplicar aquilo que ele aprendeu na sala de aula.* (Entrevista com a professora Maria José).

Como enfatiza a professora Maria José, havia em sua prática uma forma, mesmo que sutil, de resistência a determinadas pressões, atendendo as provocações dos alunos. Fazia uso dos conteúdos para discutir as problemáticas postas pelo momento político, pois tinha consciência da influência que sua prática poderia exercer sobre o seu aluno ao se tornar professor.

Ao serem indagadas sobre a influência do contexto político no trabalho escolar, as professoras foram unânimes em destacar a autonomia possibilitada pela Escola Normal a todos os professores na condução de suas práticas. No depoimento da professora Cremilda é que posso perceber algumas orientações, e não represálias, por parte da equipe do IERB. Assim descreve a professora: *“todas as informações que nós tínhamos da escola era para se ter cuidado com os conteúdos passados para os alunos, de modo que não infringisse nada que era contra a Ditadura Militar. Mas, não havia dentro do IERB, nenhuma vigilância para o cumprimento dessa orientação”* (Entrevista com a professora Cremilda).

A autonomia proporcionada aos professores no IERB impossibilitou em parte, a reprodução do que estava posto na legislação, prevalecendo nas práticas escolares uma cultura escolar própria, materializada nas práticas e metodologias cotidianas no IERB. No excerto abaixo, constata-se a autonomia da professora no desenvolvimento das práticas escolares.

*Nunca fui, nem nenhum colega da minha época nunca foi chamada atenção por nenhuma prática que fosse considerada subversiva. A gente se dedicava demais naquele trabalho, o compromisso era muito grande e nós fazíamos concursos literários, teatro, poesia... A gente levava as alunas para o auditório Lourival Batista e fazia muita coisa. (Entrevista com a professora Marlene Calumby).*

No IERB, as práticas culturais assumiram características diferenciadas que complementavam e extrapolavam uma proposta formativa do currículo escolar da formação docente. Essas práticas foram citadas por duas ex-professoras formadoras participantes da pesquisa, enaltecendo sempre a figura do professor Bosco Seabra como promotor de tais práticas, que constituíram parte da cultura escolar do IERB. As atividades lúdicas também faziam parte dessa cultura escolar e tinham uma finalidade definida. Descreve a professora Marlene que:

*Na Escola Normal, as alunas tinham formação pedagógica, tinham formação literária, porque nós fazíamos concursos de poesias, concurso de prosa. Em Agosto, o folclore era altamente explorado, então aquilo para a prática educativa das meninas era muito bom. Lembro muito do querido colega que faleceu jovem, Bosco Seabra. Com Bosco, a gente inventava tudo e era assim um grupo muito unido. Como eu estava dizendo, lá no IERB tinham as atividades literárias, atividades lúdicas, porque tinham os professores de Educação Física que trabalhavam a parte lúdica também, que era para elas desenvolverem com as crianças. (Entrevista com a professora Marlene Calumby).*

A professora Noélia reforça a falta de repressão no IERB, até mesmo nas práticas culturais.

*Tinha até um professor, Bosco Seabra que trabalhava com teatro e nunca foi reprimido nas suas ações. Parecia muito contraditório, mas lá dentro nunca se viu isso. Era uma escola de formação que sempre contava com uma direção que nunca proibiu nada dos professores. (Entrevista com a professora Noélia).*

A direção do IERB mesmo com as prescrições do período da Ditadura, favoreceu momentos para recriações e “liberdades” como descrito nos depoimentos. Em boa parte desse período, o IERB foi dirigido pela professora Cláudia Lima.

A professora Marlene Calumby, em seu depoimento, expressa a representação que tinha da Escola Normal como uma escola completa.

*Elas tinham aulas de música, ainda lembro da professora Maria Gesteira com piano. Tinham sala de piano na Escola Normal. A banda da Escola Normal era uma paixão, então do meu ponto de vista a Escola Normal era completa. Ela tinha tudo, gabinete dentário e tinha gabinete médico. (Entrevista com a professora Marlene Calumby).*

Levando em consideração a época do estudo – em que as instituições de ensino eram instrumentos de inculcação de valores e de comportamentos (JULIA, 2001) proclamados pela Ditadura Militar – a Escola Normal possuía uma estrutura e uma organização interna que poderia propiciar um professor com uma formação completa, onde se incluía não só conhecimentos científicos, mas também os conhecimentos artísticos que poderiam ser usados, não para enaltecer o regime, mas para uma conscientização do papel do futuro professor na formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quanto às práticas de avaliação, nem mesmo os avanços no currículo do IERB foram capazes de introduzir novas práticas no seu interior. Evidencia os estudos de Freitas (2003) que nessas práticas, desde outrora, havia o “vício” das lições decoradas. Ao analisar alguns diários de classe para esse estudo, ainda nos anos de 1970, percebi o uso do termo “arguição” ao longo das aulas de Didática Geral, o que leva ao entendimento da permanência dessas práticas mesmo com as constantes mudanças na formação do professor.

Entretanto, no início dos anos de 1980, pelo depoimento da professora Livia, houve uma mudança nas práticas avaliativas no IERB, não obstante os problemas enfrentados pela professora decorrentes dessa mudança.

*Tive alguns problemas por não aceitar que o aluno fosse avaliado apenas por teste. Sempre tive muito problema por causa disso. Eu fazia o teste? Fazia, porque também é uma forma de você saber como anda seu aluno. Mas eu queria que meu aluno se sentisse crescendo, soubesse se colocar, aí eu fiquei muito feliz com um depoimento de um aluno que dizia: “professora eu não sabia que eu tinha condições” e depois ele sempre falava, participava, e não tinha aquela preocupação, vai falar então, tantos pontos, não, eu tinha minha maneira de saber quem estava participando, era muito trabalho, dava vontade de desistir, mas o que você tinha de volta valia a pena. (Entrevista com a professora Livia).*

Em seu depoimento, a professora Livia retrata a sua preocupação com a formação do aluno para que soubesse se pronunciar. Para isso, tinha que abrir mão de práticas tradicionais de avaliação. Mesmo enfrentando alguns problemas, não tinha nenhuma restrição por parte do IERB em aplicar tais práticas.

Mesmo sendo as entrevistas focadas no período da Ditadura Militar, as ex-professoras formadoras entrevistadas, sem exceção, embora reconhecendo a necessidade de níveis mais elevados de escolarização, não se conformam com o encerramento das atividades no IERB. Como exemplo, posso citar a fala da professora Marlene Calumby, que exalta o papel do IERB na sua vida, e da professora Ada Augusta, que reconhece o papel da Escola Normal na sociedade sergipana. A professora Marlene Calumby equipara o ensino da Escola Normal a outras instituições particulares, que eram destaques no cenário educacional sergipano.

*Eu hoje tenho uma frustração muito grande por ver hoje a Escola Normal em vias de acabar, aquela escola que tanto marcou minha vida profissional. [...] Posso dizer, sem sombra de dúvida, o pedagógico da Escola Normal que era de 1º nível, ele se equiparava aos pedagógicos das escolas particulares que eram o Colégio Patrocínio São José, onde eu estudei e o Colégio de Lourdes que, àquela altura, já tinha fechado, infelizmente o colégio já tinha encerrado suas atividades, sua missão e restava o Patrocínio São José. Então essas são lembranças excelentes da Escola Normal. (Entrevista com a professora Marlene Calumby).*

No seu relato, a professora Ada Augusta destaca a presença marcante de bons professores que eram oriundos da Escola Normal.

*Então eu lamento o término da Escola Normal, por isso, porque reduz o tempo de formação do professor, sobretudo do pedagogo. [...] E você vê que grandes professores que nos marcaram vieram da Escola Normal, não é? Nossos professores primários que nos formaram tão bem eram normalistas, muitos nem chegaram a ter nível superior. Então a Escola Normal teve um papel na sociedade sergipana. (Entrevista com a professora Ada Augusta).*

As ex-professoras formadoras participantes da pesquisa elaboraram representações sobre a Escola Normal como instituição de referência em suas vidas profissionais. Imprimiram a essa instituição o respeito e o caráter de instituição renomada no Estado de Sergipe para formação dos seus professores do então ensino de 1º grau. Assim, as representações produzidas por essas professoras fizeram parte de suas práticas sociais, escolares e políticas, nas quais expressaram valores e escolhas (CHARTIER, 1990). A partir desses relatos, posso inferir que o estudo das representações das práticas escolares contribuiu para o entendimento do sentido e do significado da Escola Normal na vida dos seus professores.

No IERB, como comprovam as entrevistas, as práticas pedagógicas, mesmo quando evidenciavam a forte presença da técnica, eram sempre acompanhadas da preocupação com o domínio do conteúdo e com a formação crítica e reflexiva do futuro professor, o que denota a parcialidade da aplicação do que estava posto pela legislação.

A aplicabilidade da Lei N° 5692/71 no IERB não se deu em sua plenitude. Como foi possível entender pelos depoimentos acima descritos, uma série de fatores concorreram para o insucesso de sua aplicação para além das implicações subjetivas que decorrem das práticas educacionais que sugerem ora comportamentos de resistência, ora comportamentos de adesão às normas postas pela legislação. De acordo com Fonseca (2006),

o registro da vida dos professores, de suas maneiras de ser e ensinar situa-se neste campo movediço em que se cruzam os modos de ser do indivíduo e o mundo social, as instituições e os diferentes atores, grupos e conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias. (FONSECA, 2006, p.35)

A memória é um histórico que não está escrito, mas que pode ajudar a elaborar leituras do passado. Pela recuperação e o registro das memórias das ex-professoras formadoras do IERB sobre suas práticas escolares, foi possível perceber os diversos fatores que interferiram nessas práticas e a fidedignidade da realidade educacional na Escola Normal, mas não na sua totalidade, uma vez que os diversos estudos sobre memória advertem sobre a impossibilidade de se recordar tudo o que passou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu envolvimento com o Instituto de Educação “Rui Barbosa” durante 24 anos de exercício docente favoreceu o conhecimento das práticas escolares desenvolvidas ali dentro e de como essas práticas eram carregadas de subjetividades. Notei que não havia sobre elas formas de controle explícitas (poderia haver formas veladas de controle), nem mesmo durante a elaboração dos planos de curso dos professores. Esses professores, mesmo diante dessa autonomia, seguiam cumprindo sua tarefa de educar de forma satisfatória, o que denotou um grau de compromisso profissional dos docentes que ali atuaram que, certamente, refletiu no perfil do professor formado nesse período. Foi, então, que me despertou a curiosidade de pesquisar se as práticas escolares no IERB, em um momento político de grande repressão, foram modeladoras de comportamentos e de condutas de acordo com os princípios do Regime Militar, o que iria influenciar diretamente no perfil do professor formado nesse contexto. Agora que concluo essa dissertação tenho a sensação de dever cumprido.

A trajetória percorrida no primeiro capítulo mostra que o Curso Normal em Sergipe passou por uma série de modificações nos seus sujeitos, espaços e propostas de formação para poder se firmar enquanto espaço de formação de professor. Durante esse itinerário, foi possível visualizar as várias dimensões e os diversos fatores que implicaram para que lhe fosse conferido um sentido histórico.

A construção de um prédio próprio em 1911 contribuiu para o fortalecimento da sua identidade enquanto espaço de formação, uma vez que o Curso Normal, desde o período da sua oferta em terras sergipanas, não dispunha de uma sede própria para abrigar a sua clientela. O aumento da procura pelo curso favoreceu a transferência para um prédio maior, em 1957, localizado na Rua Laranjeiras, provocando uma mudança de público. A essa época, a profissão docente já mostrava sinais de desvalorização e o referido curso não era mais procurado por jovens de classe média. No entanto, a sua proposta de formação continuou a mesma. A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N<sup>o</sup> 4024/61 também não modificou a essência do curso e favoreceu o processo de profissionalização docente, uma vez que exigia uma ampliação das suas finalidades passando a formar também orientadores, supervisores e administradores escolares.

O IERB, nesse momento, contava com uma direção na pessoa da professora Maria das Graças, que primava pela boa educação, favorecendo, inclusive, diversas atividades culturais no IERB. Isso elevou a qualidade do ensino normal em Sergipe e dos seus professores,

servindo de modelo para outras escolas de formação que foram surgindo no interior do Estado, não obstante os seus moldes tradicionais de ensino e de avaliação.

O Curso Normal oferecido no IERB seguiu a sua trajetória promovendo mudanças no seu currículo com a inserção de estágio supervisionado como disciplina curricular fortalecendo a formação pedagógica do futuro professor. A partir de 1970, a reforma educacional consubstanciada na Lei Nº 5692/71 levou o sistema de ensino a direcionar suas ações em consonância com a Ditadura Militar. No tocante à formação do professor, essa Lei foi mais enfática, pois aumentou os anos de escolarização do então chamado ensino de primeiro grau. Ao implantar a profissionalização compulsória, determinou um declínio da qualidade na formação docente.

A influência da concepção tecnicista no contexto escolar, fruto dos acordos MEC/USAID no período ditatorial, incidiram sobre os currículos, os programas e as disciplinas escolares rígidas e na superficialidade no trabalho com os conteúdos. O IERB não passou incólume a todas essas modificações, que refletiram no seu currículo e nas práticas escolares desenvolvidas no seu interior entre as décadas de 70 a 80 do século XX, definindo assim, um novo perfil do professor formado nesse contexto.

A análise das fontes escritas evidenciou como foi implantada a Lei 5692/71 e toda sua legislação complementar no IERB que não modificou a sua essência mesmo com a descaracterização do Curso Normal, passando a ser apenas uma Habilitação Específica do Magistério (HEM). As normas que modificaram o currículo do Curso Normal foram incorporadas pelo IERB que passou a oferecer as habilitações para a formação do professor. Isso comprova que o IERB não desconhecia completamente a legislação.

Para contemplar a formação profissional do professor foram promulgados os Pareceres 45/72/CFE e o 349/72/CFE. O primeiro determinava os mínimos a serem exigidos em cada habilitação, e o 349/72 organizava o currículo da Habilitação Específica do Magistério (HEM). Como forma de regulamentar a legislação federal, o Conselho Estadual de Educação promulgou a Resolução 40/75/CEE, que previa a carga horária do curso e estabelecia um rol de disciplinas profissionalizantes.

Com o fracasso da profissionalização compulsória foi promulgada a Lei 7044/82, que não modificou a estrutura básica da formação docente. Com a desvalorização da HEM, foram criados os Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério que, em Sergipe, apenas implantou poucas mudanças no currículo (BERGER, 1995).

Ao fim desse percurso histórico, posso inferir que o IERB procurou manter-se como espaço de formação de professores, mesmo diante das vicissitudes e dos questionamentos

acerca de sua qualidade. Passo então para a análise da constituição da cultura escolar e das práticas escolares dentro do IERB para entender o impacto das reformas educacionais do período militar implantadas, principalmente pela Lei N° 5692/71.

Mesmo reconhecendo a necessidade de adequar-se à realidade do momento político, no IERB, nem tudo, no período do estudo, foi tecnicismo. Respondendo as questões da pesquisa, confirmo a existência de uma cultura escolar específica dentro do IERB, uma vez que a influência do que estava posto na legislação no trabalho pedagógico não foi de forma enfática, prevalecendo nas práticas escolares das ex-professoras entrevistadas aquilo que elas acreditavam ser importante para a formação do futuro professor. Destacam as ex-professoras, nas suas falas, a importância do conteúdo para o futuro professor. A fala da professora Cremilda ainda enfatiza que *“tinham que ser conteúdos que dessem consciência ao futuro professor”*. Nesse sentido, o perfil do professor formado nesse contexto leva a marca de um profissional que tem consciência do seu papel como formador.

Entre as práticas escolares mais destacadas pelas entrevistadas, verifico o momento do Planejamento de Ensino. Como o controle acontecia de forma discreta sobre essa atividade, os professores pareciam gozar de uma determinada autonomia, decidindo, na maioria das vezes, o que ensinar e o tempo destinado a determinados conteúdos, o que comprovou a importância desses conteúdos para as professoras.

Pela análise dos diários de classe de Didática Geral, foi possível observar a concentração de um número maior de aulas no conteúdo de Planejamento de Ensino, seguido pelo conteúdo que trata dos objetivos geral e específico, denotando a importância dada a esses conteúdos pelas ex-professoras entrevistadas. As atividades após a exposição desses conteúdos foram uma prática recorrente nos diários analisados. Pude inferir ainda, pela análise desses mesmos diários, que algumas práticas eram de adesão ao que estava posto pela legislação. Ao priorizar, nas aulas de Didática Geral, os conteúdos que faziam referência ao Planejamento e aos objetivos geral e específico, a professora Noélia atendia ao que estava previsto para Didática no Parecer 349/72.

Da análise do trabalho pedagógico com a disciplina de Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação, pude perceber a predominância de uma única ciência e a ausência de aulas sobre História da Educação nos registros de aulas dos diários analisados. Isso comprova a crítica feita a essa disciplina, que não proporcionou uma sustentação teórica ao futuro professor, além do maior número de aulas estar centrado em uma única ciência, dentre as que compunham a disciplina. No início dos anos de 1980 é que essa disciplina passou por alterações decorrentes da mudança de professor e suas concepções sobre a formação de

professor. Cabe aqui uma assertiva de Chervel (1990), em que destaca que a evolução de uma disciplina se dá pela renovação do seu corpo docente.

Sobre a cultura escolar no IERB, os resultados da pesquisa apontam para algumas práticas escolares que tiveram relação com a formação acadêmica do professor e com sua ideologia sobre formação de professor, ficando evidente, em alguns momentos, a resistência às normas prescritas pela legislação. Assim sendo, as ex-professoras participantes da pesquisa contribuíram para constituição de expressões da cultura escolar no IERB.

Passando para a análise das práticas escolares dentro do recorte desse estudo, encontro apenas um relato de prática escolar em que era evidenciado o momento político em que o Brasil estava imerso – a Ditadura Militar. De acordo com a fala da professora Noélia, a prática do hasteamento da bandeira nacional era uma solicitação da direção do IERB e tinha um tom de obrigatoriedade. Com isso, o IERB agiu como elemento controlador pela forma como conduzia essa atividade cívica nos seus espaços.

Interessante destacar na fala da professora Lívia e da professora Cremilda a preocupação com a formação crítica do aluno sobre o momento que o Brasil estava vivendo. A intervenção do aluno durante as aulas era favorecida pela professora Lívia, indo completamente de encontro ao papel que tinha a escola como instrumento de inculcação de comportamentos e de valores (JULIA, 2001) notadamente nesse período.

Encontro também relatos sobre a exigência da Lei para aplicação de técnicas e métodos para conduzir uma aula. No relato da professora Ada Augusta, a aplicação de um método, desenvolvido por ela a partir de suas aulas no seu processo de formação, deixa bastante claro que existia apenas a figura do professor no seu desenvolvimento.

Faço registro de um relato que se constituiu em contradição no depoimento da professora Noélia, ao declarar que incentivava, durante o desenvolvimento do conteúdo, que seus alunos se colocassem dando depoimentos sobre suas experiências do cotidiano. Essa mesma professora faz referência ao estudo de técnicas e métodos para o desenvolvimento do ensino e destaca esses como conteúdos de maior importância nas suas aulas, enfatizando dessa forma o caráter prescritivo e instrumental da Didática Geral.

A autonomia concedida aos professores do IERB tanto na constituição do planejamento de ensino quanto na condução das práticas escolares foi uma marca desse período, o que parece contraditório, como foi descrito em alguns depoimentos. Aos alunos do IERB também não foi notificado pelas professoras entrevistadas nenhuma forma de repressão. Esses alunos eram atendidos em suas provocações sobre o momento político no Brasil. Foram

práticas escolares que, certamente, contribuíram para definir o perfil do professor formado nesse contexto.

Assim, pode-se afirmar que do corpo docente do IERB, a maioria das ex-professoras entrevistadas que atuaram como profissionais agiram de forma intensa quanto ao seu papel: respeitava as diretrizes do que ordenava o Regime Militar e ao mesmo tempo aproveitava a brecha para possibilitar mudanças na forma de organização de suas aulas, na forma de conduzir o processo educacional, na escolha dos conteúdos e no âmbito das relações pessoais. No entanto, pelas entrevistas pude inferir que, no âmbito do espaço de atuação, só duas professoras promoviam junto com os alunos discursos sobre a contestação – mesmo que de forma subreptícia – do Regime no qual o país estava vivendo, com discussões sobre sociedade, educação, cidadania, dentre outros. Essa questão abre uma discussão para futuras pesquisas sobre o nível de consciência de classe ou de organização das docentes, situação que não foi objetivo desta dissertação. Talvez uma pesquisa sobre a trajetória de vidas possa elucidar o papel de adesão ou contestação à ordem social da época, mas como disse é objeto para futuras pesquisas. Se houve contestação por parte da maioria das professoras da instituição pesquisada essa questão não foi revelada nas entrevistas e leva-nos a pensar em vigilância, em medo à própria lógica da educação tecnicista, dentre outras situações.

Com a análise das normas e finalidades que passaram a reger o IERB após a promulgação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, toda a sua legislação complementar, dos conteúdos ensinados e das práticas escolares ali desenvolvidas, foi possível produzir os fios com os quais foi possível reconstruir a história da constituição da cultura escolar no interior do IERB entre 1970-1980 - auge do período ditatorial. Essa análise revelou uma instituição organizada para formação de professores do então chamado ensino de 1º grau, com conteúdos que proporcionassem uma visão do momento político em que o Brasil estava imerso. Não obstante às exigências com a formação técnica, tinham as professoras do IERB uma preocupação com os conteúdos curriculares.

As práticas escolares desenvolvidas no IERB, nesse período apresentavam, em menor proporção, comportamentos de adesão aos valores do Regime Militar. Os comportamentos de resistência ao que estava posto na legislação ficam evidentes, nos vários excertos, em que as entrevistadas colocam a preocupação com a escolha dos conteúdos, notadamente aqueles conteúdos que dessem consciência aos alunos, em detrimento das técnicas. No entanto, não posso falar em comportamentos de resistência em sua totalidade, pois, não existindo dentro do IERB um ostensivo controle do trabalho pedagógico, as ex-professoras entrevistadas desenvolviam suas práticas cômicas de que estavam garantindo uma formação de qualidade

ao futuro professor, não obstante serem essas práticas, em algumas vezes, favorecedoras da formação do técnico, bem a gosto do período que tinha proposições racionalizadoras, em detrimento da formação de um professor com consciência do seu papel.

Quando se refere ao período da Ditadura Militar, muitos olhares se voltam para perscrutar se houve de fato adesão ou resistência aos princípios e ideais do Regime. Não pretendo com essa dissertação negar a censura, a repressão e as estratégias autoritárias, mas deixo para o conhecimento de todos que, numa instituição de formação de professores – IERB – no período em estudo, essa repressão foi relativamente suave, quer pela concepção que tinham as ex-professoras sobre formação de professor quer pela autonomia concedida a essas professoras que eram extremamente conscientes do papel da Escola Normal – formar professores. As fontes orais permitiram de forma mais enfática, o conhecimento de práticas de planejamento e culturais que revelaram essa autonomia na atividade educacional.

Após as leituras de trabalhos sobre a intervenção da Ditadura Militar nos espaços escolares e as minhas reflexões sobre esse contexto com o qual me envolvi, concluo que há um emaranhado de certezas e incertezas. Tais certezas e incertezas levarão a um repensar valores e impressões sobre o Regime e suas intervenções nesses espaços.

A partir da década de 1980, surgiu o alvorecer de uma democracia com as eleições para presidente. O campo educacional, ainda que sob o jugo da legislação de 1971, começa a dar sinais de redimensionamento na formação de professor no que diz respeito aos currículos desses cursos que passaram por modificações que iriam, certamente, aperfeiçoar a formação destes, mas o Brasil ainda não tinha definido uma política para formação dos seus professores.

Como professora-pesquisadora, procuro deixar com esse meu trabalho uma reflexão que possibilite momentos de avaliação em todos aqueles que formam professores sobre as possibilidades de realização de um trabalho livre, não alienado para a formação de um professor com compromisso político e competência técnica, independente do momento e da situação.

Para concluir, esclareço que, ao escrever sobre o IERB e suas práticas escolares nas décadas de 1970 e 1980, pretendo inscrevê-lo no contexto das instituições educativas que foram contradição no Regime Militar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Propostas acerca da Co-educação dos sexos nos finais do século XIX: ambigüidades de ordem moral e religiosa. In: **Anais do I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Educação no Brasil: História e Historiografia. 6 a 9 de novembro de 2000. Anais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **O Atheneu Sergipense**: traços de uma história. Aracaju: ADGRAF Gráfica e Editora, 2005. 148p.

BARBOZA, Naide. **Em Busca de Imagens Perdidas 1900-1940**. Aracaju Fundação Cultural Cidade de Aracaju, 1992. Disponível em: <http://aracajuantigga.blogspot.com.br/2009/09/praca-olimpio-campos-e-parque-teofilo.html> Acessado em 19 de outubro de 2012.

BARROS, Lúcia Violeta Prata de Oliveira; LEMOS, Livia Angélica Dias; LIMA, Lúcia Maria Fontes. **Evasão Escolar nas Primeiras Séries do Ensino Normal do Instituto de Educação “Rui Barbosa” 1995-1997**. Monografia (Especialização em Planejamento Educacional), Aracaju: Universidade Salgado Oliveira, 1999.

BERGER, Miguel André. **Avaliação da Aprendizagem**: mecanismo de exclusão ou inclusão do aluno? Desvelando o Discurso e a Prática no Curso de Formação de Professor. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

BERGER, Miguel André; RAMOS, Maria Lúcia. **A formação do professor para o ensino do 1º grau em Sergipe**. Aracaju: 1995. Relatório de pesquisa financiada pelo INEP, mimeo.

\_\_\_\_\_. O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RUI BARBOSA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERGIPE. **Anais do V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. 1995. [WWW.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../autores.html](http://WWW.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../autores.html). Acessado em 19 de setembro de 2012.

BRITO, Luzia Cristina Pereira. **Ecos da Modernidade Pedagógica na Escola Normal “Rui Barbosa” (1930-1957)**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2001.

BOTO, Carlota. Histórias, ideias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. In: SOUZA E VALDEMARIN (Org). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 59-79

CARVALHO. Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CANDAU, Vera Maria. (Org). **A didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. A didática e a formação de professores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. (Org). **A didática em questão**. Petrópolis, Vozes, 1983.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Disponível na internet via [cappf.org.br/tiki-download\\_wiki\\_attachment.php?attId=308](http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=308). Arquivo capturado em 14 de junho de 2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Cia Editora Nacional, 4ª ed. Coleção Atualidades Pedagógicas, n. 21, 1979.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DE CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 65-119.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

\_\_\_\_\_. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

FAZENDA, Ivani Catarina. **A educação no Brasil anos 60**: o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Os manuais de didática e o discurso sobre os materiais no ensino. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.10, n.2, p. 275-283, maio/ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e Branco**: um estudo sobre representações de ex-normalistas acerca da Formação Profissional e do ingresso no Magistério (1920-1950). Dissertação (Mestrado em Educação) Campinas: UNICAMP, 1995.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e Branco**: um estudo sobre representações de ex-normalistas acerca da Formação Profissional e do ingresso no Magistério (1920-1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/ NPGED, 2003.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As Escolas Normais da Província. A organização do ensino normal em Sergipe durante o século XIX. In:

ARAÚJO, José Carlos Souza et al. **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 163-175

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2006.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Irlen Antonio ; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIM, Vera Tereza (Orgs). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Ed. Autores Associados, n. 01, p. 09-43, 2001.

LELIS, Isabel Alice. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez, 1989.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1982.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas**. Tese (Doutorado em História Social). Niterói-RJ, Universidade Federal Fluminense, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo**. Braga-Portugal, Universidade de Minho, 1996.

MEDIANO, Zélia et al. **Repensando a Escola Normal**. Relatório parcial do projeto de pesquisa “Revitalização da Escola Normal”. Finep/INEP, 1987.

MELO, Sônia Pinto de Albuquerque. **Representações das práticas de leituras de normalistas do Instituto de Educação “Rui Barbosa” durante as décadas de 60 e 70 do século XX**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2009

MESQUITA, Ilka Miglio. **Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: UFU, 2000.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho e FREITAS, Anamaria Goncalves Bueno de. Viagens, associação e inspeção: a Escola Nova em Sergipe. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blank, VIDAL, Diana Goncalves, ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 83-98.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação dos professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, 2008.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido.; GONÇALVES, Luiz Carlos. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez: 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001, 2006.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org). **DIDÁTICA: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. **História da Educação Brasileira**. 19. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaiza. de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil (1930-1973)**. 30. ed. Petrópolis, Vozes, 1989.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro** In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas**. In: *Cadernos de História da Educação* - nº. 4 - jan./dez. 2005

Dermeval Saviani. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.) **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007, 266 páginas.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da Modernidade**. A arquitetura dos grupos escolares sergipanos. (1911-1926). São Cristóvão, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). NPGED,UFS.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed, Belo Horizonte: Autêntica. 2009

SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIM, Vera Tereza e ALMEIDA, Jane Soares de. **O Legado Educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14, 1970.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Uma vez normalista sempre normalista**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico. A escola Normal Catarinense 1911-1935. Santa Catarina: Insular, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Entre livros e agulhas**: representações da cultura escolar feminina na Escola Normal em Aracaju. 1871 – 1931. Aracaju, Nossa Gráfica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Reformas Educacionais e a pedagogia moderna**: mudanças no pensar e no fazer pedagógico da Escola Normal (1911 – 1931). Tese (Doutorado em Educação). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2011.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de. VALDEMARIM, Vera Teresa (orgs). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

\_\_\_\_\_. **Culturas escolares**: estudo sobre praticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Escola nova e o processo educativo (1920-1930). In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, v. 1, p. 497-517.

VINÃO FRAGO, Antônio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n° 18, p. 174-215, set./dez.2008.

VINÃO FRAGO, Antônio. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. In: **Contemporaneidade e Educação**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, n° 7, 2000, pp. 93-110.

\_\_\_\_\_. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO, Agustín; VINÃO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro,. DP&A Editora. 1998, p. 59-139.

WARDE, Miriam Jorge. **Análise da Política Educacional e suas Implicações na Formação do Magistério**. São Paulo, CEBAFOR, 1986.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Plano, 2004.

JORNAL DO DIA ONLINE. Curso Normal em Sergipe completa 142 anos de existência. Disponível em [jornaldodiase.com/noticias\\_ler.php?id=3362](http://jornaldodiase.com/noticias_ler.php?id=3362). Acessado em 19 de novembro de 2012.

## FONTES

### 1. Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa” – IERB

#### 1.1 Diários de Classe

SERGIPE. Diário de classe. Didática Geral, 2ª série, turma G, turno noturno, 1978 Professora Marlene Chagas 1974. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Diário de classe. Didática Geral, 2ª série, turma F, turno vespertino, 1975, Professora Noélia Ribeiro. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Diário de classe. Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação, 2ª série, turma F, turno vespertino, 1979. Professora Niralda Almeida. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Diário de classe. Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação, 2ª série, turma G, turno noturno, 1977. Professora Niralda Almeida. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Diário de classe. Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação, da 2ª série, turma M, turno noturno, 1977. Professor João Batista Gomes. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

SERGIPE. Diário de classe. Fundamentos Sócio-Histórico e Filosófico da Educação, da 2ª série, turma N, turno noturno, 1979. Professor João Batista Gomes. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

## 1.2 Regimento Escolar

SERGIPE. Instituto de Educação “Rui Barbosa”. Regimento Interno, 1977. (Acervo: Arquivo do Instituto de Educação “Rui Barbosa”).

## 2. Fontes Orais

Entrevistas concedidas à autora.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino Bezerra. Entrevista concedida à autora em 2 de agosto de 2012. Aracaju-SE.

CALUMBY, Marlene Alves. Entrevista concedida à autora em 7 de agosto de 2012. Aracaju-SE.

FORTES, Lívia Maria Vieira. Entrevista concedida à autora em 16 de outubro de 2012. Aracaju-SE.

OLIVEIRA, Noélia Ribeiro. Entrevista concedida à autora em 18 de julho de 2012. Aracaju-SE.

SOARES, Maria José de Almeida. Entrevista concedida à autora em 25 de julho de 2012. Aracaju-SE.

SPINOLA, Cremilda Rodrigues. Entrevista concedida à autora em 26 de julho de 2012. Aracaju-SE.

## 3. Leis, Decreto, Pareceres e Resoluções.

### 3.1 Nacionais

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20/12/1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-4024.html>> Acesso em: Março de 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto. 1971. Disponível em [www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1971/5692.htm](http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1971/5692.htm). Acessado em 17 de março de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=448>> Acesso em 17 de maio de 2012.

BRASIL. Decreto Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. p. 116-118.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. **A doutrina do currículo na Lei 5.692**. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov.1971c.

BRASIL. Parecer nº 349/72 de 6 de Abril de 1972 do Conselho Federal de Educação. **Exercício de Magistério em 1º grau; habilitação específica de 2º grau**.

BRASIL. Parecer nº 45/72 de 12 de Janeiro de 1972 do Conselho Federal de Educação. **Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º grau**.

### **3.2 Estaduais**

SERGIPE. Portaria Ministerial n. 737 de 21 de agosto de 1952. Dá nova denominação a estabelecimento de ensino secundário.

SERGIPE. Portaria Governamental Nº 8907/2010 de 29 de dezembro de 2010. **Estabelece diretrizes para o funcionamento das Escolas Públicas Estaduais no ano letivo de 2011**.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. Resolução Nº 45/75 de 30 de outubro de 1975. **Fixa normas para organização do currículo pleno, relaciona as matérias da parte diversificada do currículo do ensino de 2º grau, e dá outras providências**.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. Resolução Nº 39/74 de 7 de novembro de 1974. **Concede autorização para funcionamento de Cursos Adicionais do Instituto de Educação “Rui Barbosa”**.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. Resolução Nº 05/73 de 29 de março de 1973. **Estabelece normas de Estrutura e Funcionamento dos “Estudos Adicionais” de que trata a Lei Nº 5692 de 11 de agosto d 1971**.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. Parecer Nº66/78 de 22 de junho de 1978. **Terminalidade ao final da 3ª serie Curso de Formação de Professores do 1º Grau**.

## APÊNDICE

### APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-PROFESSORES FORMADORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RUI BARBOSA

Prezado(a) Professor(a)

Estamos realizando uma pesquisa sobre o processo de formação do professor para o ensino de 1º. Grau no Instituto de Educação Rui Barbosa, no período de 1970-1980 e as implicações da Lei 5692/71 no currículo desse curso e nas práticas escolares.

Gostaríamos de contar com sua colaboração no fornecimento de informações sobre o currículo e o trabalho pedagógico, as quais serão valiosas para efetivação dessa pesquisa.

Obrigada

- Em que ano e como você ingressou no IERB?
- Que disciplina (s) lhe foram atribuídas?
- Em que você se baseou para o desenvolvimento de seu trabalho de planejamento? Recebeu orientações? De quem?
- \* Como você desenvolvia os conteúdos em sua aula?
- Que dificuldades você sentiu quando do planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico?
- Quando da implantação da lei 5692/71 que alterou a proposta curricular do IERB, você recebeu orientações e/ou participou do processo de reformulação curricular?
- Que disciplinas você passou a ministrar? Como você desenvolvia os conteúdos dessas disciplinas em sua aula?
- \* Comente as estratégias que passou a acionar diante dessas mudanças e as dificuldades enfrentadas?
- Nesse momento, em que o país vivenciava a Ditadura militar, você recebeu alguma orientação e/ou advertência sobre o desenvolvimento do trabalho ou posturas a serem adotadas? Em síntese, houve influência desse clima político no trabalho escolar?
- Durante esse período, você tomou conhecimento de algum tipo de represália direcionada a professor ou aluno do IERB? Ou de outro estabelecimento de ensino?
- Havia alguma proibição no tocante a conteúdos ou livros a serem trabalhados no IERB? Esses aspectos eram observados pelo corpo docente ou discente?
- Você teria mais alguma informação a acrescentar para enriquecimento de nosso trabalho?

