

Políticas de modernidade e impactos na formação de professores: A realidade brasileira em análise

Flávia Obino Corrêa Werle*

Neste texto, as características da modernidade, quais sejam desencaixe, separação espaço e tempo, bem como a dimensão universalizante que alguns aspectos da vida social assumem, são discutidas conjuntamente e tomadas como base teórica para a análise da formação de professores no Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul, feita no final do século XIX e início do século XX. Demonstra-se que, na medida em que há um desencaixe das relações locais, produz-se também uma separação entre espaço e tempo com relação à prática em escolas elementares, que até então era elemento central nos processos de formação de professores. A universalização irrompe com força e com uma dimensão normatizante e padronizadora por intermédio da política nacional que se estende, com obrigatoriedade, por todos os estados do país. A análise de propostas de formação de professores considera e demonstra a disciplinarização do campo do conhecimento da pedagogia e o deslocamento da prática ocorridos nos processos de formação de professores do início do século XX, tomando por base, fundamentalmente, dados do Rio Grande do Sul, e promovendo também um diálogo com autores que estudam a temática da formação de professores em outros estados do país.

Trabalha-se, neste texto¹, com base em Giddens (1991) com desencaixe, separação espaço e tempo, bem como com a dimensão universalizante de alguns aspectos da vida social, entendidos como características ou fontes de dinamismo da modernidade². Desencaixe consiste no “deslocamento das relações sociais dos contextos locais e sua recombinação através de distâncias indeterminadas do espaço/tempo” (Giddens, 2002, p. 221). Com o deslocamento, as relações sociais são removidas de seu contexto,

* Professora da UNISINOS, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

retirando-se-lhes a situacionalidade e vínculos a locais específicos (Giddens, 1991, p. 59). É a separação entre tempo e espaço, que torna possível a articulação de relações sociais deslocadas do contexto local. Não mais as relações face-a-face, enraizadas em articulações tecidas pela proximidade física, mas um afastamento do cenário situado geograficamente. Esses elementos, para Giddens, estabelecem, dialeticamente, resultados divergentes e contraditórios entre si (2002, p. 27), o que leva a um distanciamento de circunstâncias e compromissos locais pela emergência de espaços de força, intervenção e poder em outras dimensões. Assim, o desencaixe e a separação espaço e tempo, incluem traços de universalização. Giddens considera a apropriação reflexiva do conhecimento como outro dos elementos marcantes da modernidade³. Historicidade refere-se ao "uso da história para fazer história, um aspecto fundamental da reflexividade institucional da modernidade" (Giddens, 2002, p. 222), aqui utilizado como revisitação de dados para uma compreensão mais alargada da formação do professor. A historicidade é a "percepção consciente do 'movimento progressivo' da sociedade, moldado por essa mesma consciência" (Giddens, 1989, p. 166).

Associação entre Gramática e Pedagogia

No Rio Grande do Sul, o curso de estudos normais é criado no final da década de sessenta do século XIX⁴, embora, desde 1840, já tivessem ocorrido iniciativas – sem sucesso – de criação da escola normal. Na proposta de 1869, entretanto, os estudos normais incluíam, no 1º. ano, Regras de Caligrafia; Gramática Nacional explicada; Geografia Geral, especialmente do Brasil e da Província; Aritmética e Álgebra, até equações de 2º grau; Desenho Linear; Catecismo, História Sagrada e da Igreja. No 2º ano seriam ministrados estudos de Gramática Nacional analisada; Noções Elementares de Geometria e Escrituração Mercantil; História Geral, especialmente a do Brasil e da Província; e Pedagogia (Schneider, 1993, p. 234).

Embora no regulamento de 1869, Pedagogia figurasse como designação específica de disciplina, ao lado de Gramática, Geometria, História e outras, no plano da implantação e mesmo em outros documentos normativos, estava associada aos estudos de Gramática.

Em relatório datado de 1872, dirigido ao Inspetor Geral de Instrução Pública, o diretor da Escola Normal enfatizava a necessidade de criar "uma cadeira especial de pedagogia, separada esta da cadeira de gramática, para que seu professor possa dar extensão prática a todos os ramos de ensino da Escola" (apud Schneider, 1993, p. 466).

A indiferenciação de conteúdos de ensino⁵ ocorria entre Gramática e Pedagogia e entre vários outros componentes curriculares. No Rio Grande do Sul, embora tenham ocorrido seguidas alterações no Regulamento da Escola Normal, um movimento inicial de organização da Pedagogia em uma disciplina específica iniciou-se em 1877⁶. Entretanto, a consolidação da posição dos estudos de Pedagogia no currículo ocorreu

pelo Ato, de fevereiro de 1881, que individualizou Pedagogia no currículo. O novo regulamento por ele sancionado reorganizava a Escola Normal em dois cursos: Preparatório, de um ano, e Normal, de três anos, definindo, para este último, oito cadeiras: Português, Aritmética, Geografia, Cosmografia, Francês, Alemão, Desenho de paisagem e noções de perspectiva e "Pedagogia, compreendendo sua história, suas divisões e aplicações práticas e princípios de direito natural" (Schneider, 1993, p. 378).

Quatro são as hipóteses explicativas para esta lenta particularização de Pedagogia no currículo da formação do professor. Primeiro, o baixo nível de conhecimentos dos aspirantes a esses estudos, o que exigia que a formação empreendida fosse centrada em disciplinas básicas, de formação geral, numa perspectiva de que o domínio do conhecimento era pré-requisito de sua ensinabilidade. Em segundo lugar, a estrutura administrativa da educação da época voltava-se não à educação, mas à instrução pública e associava a seus objetivos as consequências pragmáticas tais como aumento das rendas públicas e das pessoas, florescimento das letras, ciências, artes e indústrias, aumento do trabalho e da produção (Schneider, 1993, p. 482). Pedagogia estava, especialmente, associada à formação de hábitos morais e civilizatórios, tanto é que, cabia ao diretor da Escola Normal lecionar Gramática, Pedagogia e Catecismo, História Sagrada e da Igreja, numa evidência de que a responsabilidade da formação do professor exigia a articulação dos domínios de leitura e de escrita com o conhecimento de doutrina católica e, destes, com o de Pedagogia. Assim, havia uma certa inconsistência entre, de um lado, as finalidades da instrução pública e a designação adotada para o órgão correspondente do governo, e, de outro, o significado atribuído à Pedagogia, esta entendida como "sendo a ciência que educa, faz desviar os maus hábitos e adquirir bons costumes", conforme o Diretor Geral de Instrução Pública, em 1886 (Schneider, 1993, p. 482).

Havia ainda o motivo de falta de professores, ou seja, a dificuldade de encontrar professor com as qualificações requeridas impunha uma restrição operacional que exigia a associação entre Gramática e Pedagogia. A implantação sempre retardada da Escola Normal no estado decorreu da falta de recursos humanos qualificados para fazê-lo. Por fim, questões de cunho epistemológico referentes a ausência de um corpo de conhecimentos sistematizados⁷ sobre conteúdo e forma do ato pedagógico também podem ser identificados como um dos motivos da lenta individualização da Pedagogia.

Portanto, a restrita sistematização e ambigüidade que o conhecimento pedagógico apresentava resultava na impossibilidade de currículos de formação de professores serem "mais profissionalizantes", entendendo esta expressão como possibilidade de conter um significativo número de disciplinas, com ampla carga horária, e com conteúdos diretamente ligados a conhecimentos e doutrinas pedagógicas, até pelo fato de estas serem ainda incipientes em sua sistematização e não transformadas em programas, objetivos e conteúdos organizados sob a forma de disciplinas. O imbricamento entre Gramática e Pedagogia sugere que, nessa época, esta última,

tinha, presumivelmente, embora não formulado expressamente, um caráter instrumental (Tardif, 2002, p. 118), hipótese pela qual esta seria entendida como o conjunto de meios utilizados pelos professores em sua ação de instrução dos alunos, de aproximação da escrita e da leitura e de apresentação ao mundo letrado. Melhor dizendo, a Pedagogia, na concepção de Tardif, como saber acerca das ações e do pensar pedagógico, como concepção e como doutrina, como expressão de uma reflexão racional acerca do processo educativo (Tardif, 2002, p. 37), não estava ainda configurada plenamente nem no plano internacional⁸ o que também implicava a forma inconstante com que figurava nos currículos das escolas brasileiras⁹. A Pedagogia não havia sido formada e compreendida, portanto, no duplo sentido de disciplina e de tecnologia¹⁰, pelo menos de uma forma expressa discursivamente. Refiro esta dupla dimensão, com base em Tardif (2002), reportando o processo histórico de dissociação, apenas consolidado, no Rio Grande do Sul¹¹, em 1881, quando ocorreu o desmembramento desses dois componentes curriculares, não apenas no plano legal mas no plano prático, com a designação de dois professores diferentes, cada um atendendo a uma disciplina específica. É nesse momento que a Pedagogia passa a assumir, de fato, a configuração de disciplina individualizada, compreendendo estudos de história da Pedagogia, "suas divisões e aplicações práticas, e princípios de direito natural", ao lado de Português, Aritmética, Geografia, Cosmografia, Francês, Alemão e Desenho.

Prática em escola anexa

O Regulamento do Curso de Estudos Normais, mandado executar em abril de 1869, definia um importante elemento do processo formativo do professor: a associação ao Curso Normal de espaços de prática em escola pública. Assim, explicitava que o ensino teria caráter prático e obrigatório a todos que pretendessem exercer o magistério de 1º. e 2º. graus (Schneider, 1993, p. 234), indicando que os alunos-mestres seriam obrigados, nos últimos seis meses do curso, a freqüentarem, todas as tardes, a aula que lhes fosse designada pelo Inspetor Geral, com a finalidade de se exercitarem no modo prático de reger uma escola de meninos. Da mesma forma, todas as manhãs, as alunas-mestras praticavam a docência, em escola elementar feminina (Schneider, 1993, p. 236, p. 466). A importância da prática na formação do professor estava evidenciada nos condicionantes de titulação pois, somente teria direito ao diploma o aluno-mestre que tivesse sido aprovado no curso dos estudos e concluído o tempo dos estudos práticos (Schneider, 1993, p. 237). Era o início da valorização da prática no processo de formação do professor.

No ano seguinte, um ato administrativo do presidente da província altera e acentua as proposições referentes à prática de alunos-mestres, pela instituição de duas Escolas Práticas, as quais, entretanto, só seriam instaladas algum tempo mais tarde, primeiro a feminina e, mais tarde, apenas em 1877, a escola prática masculina.

Como espaço importante de formação, anexas às Escolas Normais, eram instituídas escolas de Ensino Elementar, nas quais os melhores professores normalistas, ou seja, formados na Escola Normal, exerciam o magistério e, em articulação com o professor de Gramática e Pedagogia, atuavam como co-participantes da formação de futuros professores.

Uma das evidências de que a prática fazia parte da natureza da formação inicial do professor era não só a associação entre a Escola Elementar e o Curso Normal, mas a composição do corpo docente deste. Com a reorganização ocorrida em 1881, a Escola Normal, composta dos cursos Preparatório e Normal, passa a ter um corpo docente de doze professores, um diretor, um vice-diretor, sete lentes, um professor de desenho, um professor normalista e uma professora normalista (Schneider, 1993, p. 376). Considerar os dois normalistas fazendo parte do conjunto de professores da Escola Normal evidencia a importância da prática em salas de aula de primeiras letras em sua proposta formativa.

O Curso Preparatório, espaço de prática¹² que substitui a escola anexa, funcionando sob fiscalização dos professores do Curso Normal, tinha duplo objetivo. Por um lado, preparava os alunos para ingressarem, mais qualificadamente, no Curso Normal, e por outro, deveria funcionar como espaço de prática para os alunos do 3º. ano do Curso Normal, uma vez que as escolas anexas haviam sido suprimidas.

Em 1889, a Escola Normal continuava com a mesma estrutura de Curso Preparatório e Normal. O professor e a professora do Curso Preparatório eram "mestres, louvados por sua competência e dedicação, tinham por tarefa o preparo dos alunos para seguirem o curso normal" (Schneider, 1993, p. 452).

Portanto, se Pedagogia não se constituía ainda num componente do currículo da formação de professores, com consistente corpo de conhecimentos sistematizados e teorizados, a prática em escolas, entretanto, parecia suprir tal carência, assumindo o papel de meio adequado de qualificação profissional, sendo a Escola Elementar (Anexa ou Preparatória), o recinto por excelência para a formação do professor.

Não há registros detalhando em que consistiam tais práticas, mas a referência a "assistir" e a "resumir as aulas" sugere o envolvimento dos alunos da Escola Normal em um trabalho de observar e participar, proporcionando um conhecimento do real pela presença em uma espacialidade plena de ação docente, pela imersão dentro do cotidiano da sala de aula, do trabalho do professor e de suas relações com os alunos. A prática também providenciava a socialização do futuro professor no ambiente escolar a partir dos modos de exercer a docência. Era, assim, um meio de aceder os significados da docência como um espaço de conhecimento e de instigação da reflexividade sobre as matérias de ensino, sobre as relações estabelecidas entre os atores escolares, sobre a forma de ensinar e tudo o que configurava o real da escola e do trabalho docente em sua complexidade.

Pode-se levantar a hipótese de que havia uma compreensão de formação do professor fortemente marcada por uma concepção epistemológica de que, só estando

no local onde ocorre o ensino, só observando diretamente o professor de primeiras letras e os alunos em situação de aprendizagem, seria possível chegar ao conhecimento dos distintos aspectos da vida escolar. A formação do professor em ambiente de prática (sala de aula de escola elementar), ocorria pela "disponibilização de modelos de ação" (Perrenoud, 1993, p. 35), pela observação de esquemas de ação, de manifestações do habitus do professor de classe, dos encaminhamentos e da sucessão de micro-decisões (Perrenoud, 1993, p. 37), interações, solicitações, interrupções, formas de ocupar o tempo e movimentar-se no espaço da sala de aula, pelo acompanhamento de evidências do processo de bricolage (Perrenoud, 1993, p. 49) de meios, recursos, materiais de ensino, ocorridos no espaço de sala de aula.

Na Escola Normal, portanto, havia marcante presença de prática como observação e como participação que apreende pela ativação dos sentidos, da presença corporal e pela afetividade, pelo fazer em situação real. Pode-se dizer que a prática na Escola Anexa ou na Preparatória envolvia observar, fazer individualmente, desacompanhado do professor da Escola Normal e fazer com – na condição de auxiliar de professor.

A Escola Normal representava o mais alto grau de domínio do fazer educativo nas dimensões pedagógica e político-administrativa, devendo oferecer "um padrão pelo qual se deviam avaliar as habilitações necessárias para o exercício do magistério público elementar" (Schneider, 1993, citando trecho da *Revista Mensal da Instrução Pública da Província do Rio Grande do Sul*, datada de 25 de março de 1877).

Quase como um prolongamento da posição de destaque da Escola Normal, as Escolas Anexas ou os Cursos Preparatórios regidos pelos professores normalistas deveriam constituir-se, como "verdadeira Escola TIPO"¹³ para que nelas os alunos da Escola Normal pudessem praticar a docência, diariamente, como auxiliares dos respectivos professores. Eram locais de prática, pela excelência com que o ensino nelas era conduzido. Era nessas aulas, anexas à Escola Normal, que deveria ocorrer a preparação daqueles que pretendessem seguir o magistério "nas disciplinas indispensáveis ao mínimo de conhecimentos que deve ter todo o cidadão" (Schneider, 1993, p. 452). Eram pois concebidos como locais de excelência na prática docente e de alto grau de conhecimento nas diversas matérias de educação geral.

O próprio nome de "Normal", designando a escola de formação de professores, decorria de sua concepção como local onde eram estudadas as melhores propostas didáticas. Perrenoud (1993, p. 95) também destaca esta força "normalizadora" de representação e prática das instituições de formação de professores, quando focalizam a conformidade com modelos didáticos.

Portanto, o conhecimento e a prática qualificada do corpo docente dava respaldo para que a Escola Normal fosse considerada a instituição que detinha, definia e assegurava a educação elementar em sua norma e melhor forma. Pelo que anteriormente foi discutido, esta "melhor forma" ou "norma", no caso do Rio Grande do Sul, não decorria de aperfeiçoados conhecimentos disciplinares, teorizados, sistematizados e transformados em elementos do currículo. Era, não a produção de

um conhecimento que constituía a exemplaridade da Escola Normal, mas o fazer qualificado nela e na Escola Anexa ou do Preparatório, que alçava a ambas à condição de modelar. A força do processo de formação do professor estava, portanto, não em um elemento de formação conceitual, mas de prática.

Curso Complementar

No final de 1889, o diretor da Escola Normal argumentava que, no Rio Grande do Sul, era necessário abrir mais escolas de formação de professores o que ocorreu, pela criação das Escolas Complementares, as quais se desenvolveram, no período de 1906 a 1946, com o objetivo de promover o ensino elementar e de preparar candidatos ao magistério público primário através de estratégias de caráter prático e profissional (Decreto n.º 874, de 28 de fevereiro de 1906). As "Complementares" foram criadas, em substituição aos Colégios Distritais, em vários pontos do Estado, e recebiam alunos que se mostravam habilitados nas matérias do curso elementar.

Muitas reformas ocorreram, mas a designação de Complementar¹⁴ se manteve. Em 1927, o Decreto n.º 3.898, de 4 de outubro de 1927, definia o currículo do Curso Complementar, o qual deveria ser composto por várias disciplinas de cunho geral, tais como Português, Matemática, Francês, História, Geografia, dentre outras, e Economia Doméstica e Pedagogia. A disciplina de Pedagogia deveria ser desenvolvida no segundo e terceiro anos do curso.

Em 1929, nova reforma introduzida pelo Decreto n.º 4.277, de 13 de março de 1929, instituiu a duração de três anos para o Curso Complementar, o qual deveria oferecer estudos de Português, Francês, Geografia (Geral, Corografia do Brasil, Cosmografia), História (Geral, do Brasil e Ensino Cívico), Aritmética (Álgebra e Geometria, com Desenho Linear), Economia Doméstica, Pedagogia e Prática Profissional, Ciências (Física, Química, História Natural e Noções de Higiene), Trabalhos Manuais, Educação Física, Música e Canto Coral, Desenho Figurado. O Curso Complementar, com a reforma de 1929, passava a ser parte do Ensino Normal, categoria formativa ampla, que abrangia o Curso Normal, ministrado em dois anos, na Escola Normal, e o Curso Complementar, oferecido em outros estabelecimentos de ensino, as Escolas Complementares.

Constata-se um sentido restrito atribuído à formação pedagógica, a qual se encontrava confinada, no Curso Complementar, à disciplina de Pedagogia ou, a partir de 1929, à Pedagogia e Prática Profissional, o que também ocorria em outros estados¹⁵ do país.

Depoimentos orais de ex-complementaristas que estudaram em escolas do Rio Grande do Sul e coleta de dados em escolas que ofereceram o Curso Complementar¹⁶ demonstram, entretanto, um processo formativo marcante e muito mais amplo do que a relação de componentes curriculares explicitados em lei pode dar a ver. A formação dava-se pelo conjunto de vivências escolares, no sentido apontado por Tardif (2002,

p. 20): "Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas ... tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor ...".

Muitos dos depoimentos obtidos por meio de entrevistas demonstram que a formação da professora¹⁷ no Curso Complementar fazia-se, em grande parte, pelo clima institucional e de relações, mais pelas marcas deixadas pelo exemplo dos professores e professoras do curso, do que por conteúdos disciplinares mantidos sob a forma de programas e matérias, pré-definidos como aqueles que os futuros professores deveriam aprender a aplicar para se tornarem professores de profissão. O Curso Complementar enfatizava os saberes disciplinares dos diversos campos do conhecimento, caracterizando-se mais como um curso de educação geral e de cunho propedêutico do que profissionalizante específico, isso, considerando a composição curricular no sentido estrito e os depoimentos obtidos. O empenho que as professoras apresentavam com a aprendizagem dos conteúdos de educação geral por parte dos alunos, foi marcante entre as escolas que ofereceram o Curso Complementar e, resultaram positivamente, para as alunas em sua vida profissional. Junto com as disciplinas tidas, de formação geral, havia uma modelagem de comportamento da futura professora.

Os procedimentos sistemáticos focalizando metodologias de transmissão dos saberes não ocupavam posição central nos cursos de formação nessa época, uma vez que não havia uma diferenciação de disciplinas que os manifestasse no plano curricular. Entretanto, os próprios conteúdos das diferentes áreas de conhecimento ensinados no Curso Complementar traziam em si, juntamente com o ato de ensiná-los, realizado por professores portadores de autoridade pedagógica e cultural, uma dimensão formativa fundamental. Era não apenas o exemplo do professor como modelo a ser seguido, mas as relações que se estabeleciam entre professor e alunas, e o poder de adesão e convencimento, junto com o domínio da matéria e o empenho em que as alunas aprendessem, que constituíam um elemento importante do processo de formação da futura professora pela imersão em uma específica prática docente: a de seus professores e professoras do Curso Complementar. Também a prática profissional em aulas públicas de primeiras letras, sob a forma de componente curricular, fazia parte do projeto de formação da professora do Curso Complementar¹⁸.

Portanto, tal como no Curso Normal do final do século XIX, o aprender a ser professora no Curso Complementar ocorria mediante a inserção em espaços de prática mais do que por conteúdos sistemáticos, estabelecidos em forma de disciplinas específicas do campo de conhecimento da didática e pedagogia. Tanto é que, com orgulho, as ex-complementaristas se referiam a ele, mesmo valorizando os estudos relativos à didática e pedagogia: "... Em didática eu nunca perdi, para nenhuma formada em faculdade, com mestrado, com doutorado, em didática. Eu fiz até um trabalho aí no colégio, uma tese sobre a criança".

Mesmo tendo havido várias alterações nas exigências de formação do professor para o ingresso e ascensão do professor na carreira do magistério público do Estado, as experiências de trabalho das complementaristas foram devidamente valorizadas, como dá a ver o relato que segue.

"Eu fui, o meu nível é um, mas eu por mérito, por ter lecionado na Escola Normal, eu passei para o nível cinco, por mérito. Eu lecionava na Normal, lecionava português, literatura, literatura nacional, literatura estrangeira e lecionava, também, português, não é, e lectionei e era professora orientadora educacional, (de) formandas."

Este depoimento evidencia uma importante força de domínio e interação entre a instituição de formação de professores e o sistema de ensino, aspecto este ressaltado por Perrenoud: "uma carreira na formação de professores pode ser uma via de acesso às posições de poder no sistema escolar, desde que, bem entendido, se lhe tenha prestado bons e leais serviços" (1993, p. 95).

Se o diploma do Curso Complementar possibilitava uma ação profissional muito além da docência em classes de primeiras letras, eram os modelos de professor¹⁹ que tiveram em sua experiência de alunas, que muito marcavam a maneira de ser professora, de desempenhar funções administrativas no sistema de ensino e de exercer a docência em níveis mais avançados de escolarização.

Os professores da Escola Complementar e os professores da Escola Anexa e do Preparatório constituíam e expressavam, em sua prática, o saber educativo disponível. Com a modernização, tais saberes vão sendo progressivamente sistematizados, reapropriados e rearticulados por especialistas em corpos de conhecimento abstratos, o que contribui para a diferenciação dos agentes.

Pode-se, utilizando o conceito de *habitus* de Bourdieu, afirmar que, no Curso Complementar, a formação da professora ocorria predominantemente pela configuração de uma maneira de ser que constituía categorias de percepção e apreciação, funcionando como princípio organizador da ação do ser professora (Bourdieu, 1990, p. 26), mais do que pelo conhecimento sistemático que pudesse ser oferecido por componentes curriculares específicos.

Tardif (2002), ao discutir as fontes pré-profissionais do saber-ensinar, também faz referência aos esquemas interiorizados de ação que tanto geram como organizam as experiências sociais. Para o autor são relevantes as experiências familiares e as escolares dos professores, designadas por ele como uma pré-socialização.

Portanto, seja na Escola Normal, seja na Escola Complementar, a formação do professor estava diretamente ligada a espaços de prática em escolas de ensino elementar e, especialmente, na Escola Complementar, ocorria juntamente com o vivenciar o processo escolar na condição de aluna.

No Rio Grande do Sul, o Decreto n.º 4.277²⁰, de 13 de março de 1929, é o primeiro documento legal que anuncia, para além da disciplinarização nas dimensões de especificação de disciplinas profissionalizantes, a diferenciação em níveis, graduando a formação do professor.

A prática era tratada como uma forma de ensino e como uma estratégia de avaliação, em especial de estudos de cunho profissional. O complexo que a Escola Normal de Porto Alegre constituía evidenciava o imbricamento da formação do professor aos espaços de prática em níveis escolares mais elementares.

Lei Orgânica do Ensino Normal

O regime do Estado Novo (1937 – 1945) articula diferentes formas de submissão e instala um “Estado autoritário-corporativo” (Pesavento, 1994, p. 115) que, respaldado na argumentação modernizadora, consagra a intervenção central em diversos setores da sociedade. Martins (apud Daros, 2002, p. 38) registra o quanto o período do Estado Novo foi profícuo para a produção de uma cultura oficial. Monarcha (1999) pontua, nesta mesma direção, referindo a criação de uma teia de agências especializadas através das quais o Estado arrogava a si a legislação, a administração e o controle do sistema de ensino.

O desencaixe ocorre pelo esvaziamento de iniciativas setoriais e regionais, eliminando tentativas de criação de sistemas independentes com a implantação, neste período, de um processo de centralização política. No sistema de ensino a centralização legitima-se.

No caso da educação, as Leis Orgânicas evidenciam um movimento de centralização e padronização do sistema educativo nacional. Com a Lei Orgânica, o Ensino Normal desdobra-se, definitivamente, em dois ciclos, tendo como objetivos formar professores para atender às escolas primárias, habilitar administradores de escolas primárias e desenvolver conhecimentos e técnicas relacionados com a educação da criança.

A amplitude dos objetivos, dando a ver a diferenciação da ação entre o docente, o administrador escolar e a produção de conhecimentos, espelha, no currículo, a especialização conceitual alcançada ou aspirada na época, dentro do campo da educação.

O Curso de Regentes de Ensino Primário²¹ era desenvolvido em quatro séries anuais. O Curso de Formação de Professores Primários, de três séries anuais, deveria oferecer disciplinas que, no decreto-lei, apareciam distribuídas por séries, o que reforça o argumento de imposição padronizadora até na sequência que os estudos deveriam seguir.

A Lei Orgânica produz um forte deslocamento no que se refere a metodologias de trabalho utilizadas em escolas de formação de professores. De metodologias próximas ao local em que era ministrado o curso de formação de professores, pois diretamente

vinculadas a práticas empreendidas pelos docentes das escolas de primeiras letras - o espaço próximo como originário da ação metodológica – a legislação institui o Ministério de Educação e Saúde como locus orientador. A partir dela, cabia ao Ministério dar, para todo o país, a orientação metodológica e as bases para o desenvolvimento das disciplinas exigidas. A composição e execução dos programas deveriam atender prescrições²², definidas em lei, para todo o país.

A prática, entretanto, permanecia ainda presente na formação do professor, exigida no texto dos artigos 47.º e 48.º da Lei Orgânica. Todos os estabelecimentos de ensino normal deveriam ter escolas anexas para demonstração e prática de ensino. Entretanto não é a ênfase na prática que se destaca neste quadro legal de 1946. Chama a atenção a disciplinarização introduzida nos currículos dos cursos de formação de professores e a padronização metodológica, em âmbito nacional, a que o ensino primário e normal foram submetidos.

A cientificização²³ da formação do professor e a disciplinarização da Pedagogia é muito evidente em uma das escolas complementares nas quais coletamos dados²⁴, a qual passou a ter um currículo muitíssimo alongado, com treze disciplinas diretamente responsáveis pela formação profissional do professor, com a vigência da Lei Orgânica.

Desde 1929, no Rio Grande do Sul, um processo de disciplinarização da formação do professor estava em curso. No Curso Complementar, a formação não trazia a especificação de disciplinas de formação profissional; todos os conhecimentos e habilidades necessários aos professores estavam integrados em Pedagogia e Prática Profissional. No Curso Normal, entretanto, estava expressa a sofisticação de várias disciplinas incluindo além da Pedagogia, a Didática e a Legislação do Ensino, a Psicologia Experimental aplicada à Educação, a Higiene Escolar e Puericultura, bem como a História da Educação. Da mesma forma o Curso de Regentes do Ensino Primário e o Curso de Formação de Professores Primários instituídos pela Lei Orgânica do Ensino Normal, pois em ambos a Psicologia era designada nominalmente como disciplina e, no caso do de Regentes do Ensino Primário, a Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, e no de Professores Primários, a Biologia Educacional, a Higiene e Educação Sanitária, a Higiene e Puericultura, a Sociologia Educacional, a Metodologia do Ensino Primário, a História e Filosofia Educacional e a Prática de Ensino.

Concluindo acerca dos impactos da modernidade na formação do professor

Identifica-se uma dimensão da modernidade nessas alterações curriculares da formação do professor. Em vez da ênfase na prática, realizada por profissionais conhecidos pessoalmente, com base em interações face-a-face com os que estavam em processo de formação, residentes no mesmo local dos alunos dos cursos de formação de professores, os cursos passam a privilegiar conhecimentos produzidos em instâncias afastadas do cenário físico da formação docente. Poder-se-ia dizer, com

Giddens, que há uma dimensão nova na formação do professor, substitutiva das relações estabelecidas nos lugares físicos e próximos de convivência, quando "os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles" (Giddens, 1991, p. 27). Tardif refere também que, com a emergência das ciências da educação, os corpos de formadores de professores tornam-se um grupo desligado do universo dos professores e da prática docente (Tardif, 2002, p. 44), muito mais ligados à produção teórica na área.

Se saberes que brotam e são validados pela experiência e que se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* – saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2002, p. 39), eram reconhecidos e utilizados como estratégicos para a formação do professor até os anos quarenta, com o deslocamento provocado pela listagem de disciplinas introduzida pela Lei Orgânica, começaram a ser instituídos, de uma forma mais incisiva e abrangente, os saberes curriculares (Tardif, 2002, p. 38), os quais se apresentam sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Reformas anteriores, entretanto, já anunciavam estas alterações dos anos quarenta. No caso do Rio Grande do Sul, a transição histórica iniciou-se com a Reforma de 1929 que incorporou níveis na formação do professor designados de Curso Complementar e Curso Normal ou de Aperfeiçoamento.

Portanto, argumento que, anteriormente, a formação do professor era pautada, predominantemente, pela consciência prática dos atores e pelos saberes experienciais, embora sem uma expressão conceitual e teórica mais ampla, coerente, articuladora do campo do conhecimento da Educação e Pedagogia. Esta situação é rompida quando, a partir da Lei Orgânica, se iniciam as práticas que hoje ainda, no início do século XXI, são criticadas. Ou seja, até agora, a formação para o magistério esteve dominada por conhecimentos disciplinares, este domínio, no caso do Rio Grande do Sul, e talvez no Brasil, se configurou nos anos quarenta, tomando força e feição de norma legal com a Lei Orgânica do Ensino Normal.

Isso não significa, entretanto que, antes dos anos quarenta, o aspecto profissional ficava relegado ao segundo plano (Almeida, 1995), mas que a formação profissional, embora não expressa no currículo sob a forma de disciplinas específicas, era atendida pelas diferentes formas de prática privilegiadas em cursos de formação de professores.

Correspondência:

UNISINOS – São Leopoldo/Rio Grande do Sul/Brasil
flavia@helios.unisinos.br

Notas

¹ Trabalho apresentado no XXV ISCHE ocorrido em São Paulo de 16 a 19 de julho de 2003, sob o título *Formação do professor e a modernidade: o complementar e o normal, desenhados das particularidades do lugar*.

² A modernidade, embora esteja associada a formas de organização social, surgidas na Europa a partir do século XVII e, posteriormente, disseminadas pelo mundo, requer ainda uma análise mais aprofundada, uma vez que "estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes" (Giddens, 1991, p. 13). Para Giddens, estamos vivendo uma fase de radicalização da modernidade

(1991, p. 57). "Não vivemos ainda num universo social pós-moderno, mas podemos ver mais do que uns poucos relances da emergência de modos de vida e formas de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições modernas" (Giddens, 1991, p. 58).

³ "A modernidade é constituída por e através de conhecimento reflexivamente aplicado..." (Giddens, 1991, p. 46). A reflexividade institucional é a "reflexividade da modernidade, que envolve a incorporação rotineira de conhecimento ou informação novos em situações de ação que são assim reconstruídos ou reorganizados" (Giddens, 2002, p. 223).

⁴ O Regulamento do Curso de Estudos Normais foi mandado executar a 5 de abril de 1869 (Schneider, 1993, p. 234), definindo-lhe uma duração de dois anos.

⁵ Em Santa Catarina, embora já no início do século XX, referindo-se à Reforma ocorrida na Escola Normal, em 1919, Cardoso (2002, p. 152) registra que a quarta cadeira incluía Física, Química, História Natural e Noções de Higiene, e que a sexta cadeira abrangia Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica, o que demonstra a noção de indiferenciação que estamos trabalhando. Vago (2002, p. 261) demonstra que a indiferenciação de conteúdos de ensino ocorreu também na Educação Física, no início do século XX. Afirma este autor que, em Minas Gerais, em 1910, no Grupo Escolar Anexo da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, havia uma cadeira de ensino designada de "Trabalhos Manuais, Exercícios Físicos e Canto", ministrada por uma única professora. Ao analisar a constituição da Educação Física como disciplina nos currículos das escolas de Minas Gerais, este autor demonstra que na Escola Normal a Cadeira de Ginástica era pouco reconhecida, pois foi seguidamente suprimida do currículo de formação de professores – isso ocorreu, por exemplo, no período de 1898 a 1910 (Vago, 2002, p. 260) –, confundida com "fiscalização do recreio" (ibidem, p. 259), ou também não reconhecida como uma forma de docência, pois não remunerada. Também em São Paulo, como analisa Almeida (1995), o currículo da Escola Normal caracterizava-se pela precariedade de programas, ausência de proposta pedagógica coerente e falta de professores habilitados para lecionar. Identifica a autora que, mesmo na República, a Reforma Caetano de Campos, ocorrida em 1890, manteve a Escola Normal "como uma instituição que promovia a cultura geral humanista, de baixa profissionalização" (Almeida, 1995, p. 672).

⁶ "Em março de 1877, novo regulamento passou a reger a escola, separando a cadeira de Gramática da cadeira de Pedagogia. Foram nomeados, para interinamente reger as seguintes cadeiras, os professores: Gramática Portuguesa – arcidiogo Vicente Zelerino Dias Lopes; Pedagogia – padre Joaquim Cacique de Barros; Francês – João Carlos Moré; Alemão – Luiz Kraemer Walter; Exercícios militares, ginástica e esgrima – alferes Edmundo Muniz de Bitencourt; Música e canto – Joaquim Saturnino dos Santos Paiva" (Schneider, 1993, p. 340).

⁷ Júlia Varela (1986), em sua genealogia dos sistemas educativos, discute tal questão, indicando quatro condições para a constituição dos sistemas públicos de educação. Para ela, a constituição de professores como especialistas decorre de processos de controle e organização do espaço e do tempo, da serialização de conteúdos e da aplicação de métodos de ensino. Desta forma, além da autoridade moral, o professor vai-se constituindo na medida em que ocorre uma sistematização de conhecimentos relativos à correta interpretação da infância e a organização de programas necessários para a aquisição de comportamentos e princípios que correspondam ao manejo de diferentes idades e condições.

⁸ A Escola Normal de França, em 1881, oferecia em seu currículo, dentre outras disciplinas, a de "Pedagogia e Administração Escolar", havendo também um estágio em escolas primárias anexas (Cardoso, 2002, p. 146).

⁹ Referimo-nos à primeira fase de transposição didática (Perrenoud, 1993, p. 25), aquela em que ocorre a transformação de saberes doutos em saberes a ensinar, organizados em um currículo.

¹⁰ Para Maurice Tardif, a pedagogia, como conjunto de recursos empregados pelo professor para atingir os objetivos educativos, é uma tecnologia imaterial ou intangível incluindo elementos como gestão da matéria, transposição didática, gestão da aula, motivação dos alunos, relações entre alunos e professor (Tardif, 2002, p. 119). "A pedagogia enquanto tecnologia interativa que se concretiza através da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem, corresponde a uma atividade construtiva e interpretativa ao mesmo tempo: os professores precisam interpretar os objetivos, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem a sua realização" (Tardif, 2002, p. 128).

¹¹ Estudos realizados neste mesmo período, tematizando a formação de professores em Santa Catarina, acentuam que a formação geral era prevalente sobre a profissional e que as disciplinas específicas de formação do professor na Escola Normal, no ano de 1892, eram ministradas no final do curso, tratando de temas referentes a higiene, desenvolvimento da inteligência e memória infantil (Schaffrath, 2002, p. 103).

¹² Também em São Paulo, a formação do professor esteve, desde sua criação, muito vinculada com a prática (Almeida, 1995, p. 667-8). A prática tinha valor tão significativo na formação do professor da época, que alunos formados no curso ginasial, o qual não objetivava a formação para o magistério, se demonstrassem ter realizado prática profissional em escolas de primeiras letras, poderiam receber o diploma de normalista. Assim ocorria em São Paulo, onde um ano de prática de ensino nas Escolas-Modelo, dava o direito de exercer o magistério em escolas preliminares (Almeida, 1995, p. 681) e em Santa Catarina (Cardoso, 2002, p. 163). Esta solução, adotada para ampliar o número de professores, em muito se assemelhava ao que correntemente era praticado em escolas específicas de formação de professores, pois a profissionalização do professor "ficava exclusivamente limitada ao desempenho e ao treinamento na Escola-Modelo" (Almeida, 1995, p. 681).

¹³ Se, no Rio Grande do Sul, chamou-se Escola Preparatória, Escola TIPO, em São Paulo, espaço equivalente foi ocupado pela Escola-Modelo. Tais escolas eram locais de excelência, não pelo debate teórico, mas pela ênfase na experimentação, na prática, na demonstração, na aplicação.

¹⁴ O Curso Complementar era diretamente voltado para a formação do magistério, desvinculado das estruturas de poder que intervinham politicamente na instrução pública da região, o que o diferenciava da antiga Escola Normal. Embora o Curso Complementar formasse para o magistério público primário, não levava o nome de Escola Normal, tendo sido

predominantemente vinculado, no Rio Grande do Sul, especialmente, a partir do final da década de vinte, a instituições mantidas pela iniciativa privada.

- ¹⁵ As disciplinas especificamente voltadas para a formação pedagógica, nos cursos de formação de professores da Escola Normal, em Santa Catarina, eram, em 1895, Pedagogia e Metodologia, bem como Higiene Escolar; em 1907, Pedagogia e Metodologia; em 1911, Noções da Psicologia e Pedagogia; em 1919, Psicologia e Pedagogia (Cardoso, 2002). Cardoso conclui que a reforma de 1911, que graduava Escolas Isoladas, Grupos Escolares, Escolas Complementares e Escola Normal, teve um efeito modernizador no sistema de ensino do Estado, e que a prática educacional científica iniciada no período, contou com o trabalho de políticos e educadores.
- ¹⁶ Este texto foi construído no contexto do projeto de pesquisa Escola Complementar: práticas e instituições, realizado com apoio da FAPERGS e CNPq. Muitos foram os colaboradores deste projeto. Na fase da coleta de dados em que foram realizadas entrevistas, citamos e agradecemos o empenho de: Luciana Storck de Melo Auzoni, Adalberto Heck, Rosimar Serena Esquissani, Salate Moraes, Elaine Engellmann (IC -CNPq), Tatiane Santos (IC - FAPERGS).
- ¹⁷ As Escolas Complementares no Rio Grande do Sul eram, em grande maioria, escolas privadas femininas e as entrevistas realizadas no projeto da pesquisa foram feitas com mulheres ex-complementaristas. Assim, pelo tipo de estrutura institucional e por as fontes orais terem evidenciado a marcante presença da mulher nos cursos complementares, nos referimos, nesta parte do texto, explicitamente a professoras mulheres.
- ¹⁸ Nesse sentido, assim se refere uma ex-complementarista do Colégio São José, São Leopoldo. "A disciplina de Pedagogia envolvia ... a parte prática, e a parte teórica era a metodologia da Escola Nova. Era um livro adotado na escola. E além disso nós tínhamos as aulas práticas, do segundo ano em diante ... Nós tivemos aulas práticas na creche ...".
- ¹⁹ Peres (2002, p. 125) reafirma esta constatação e os dados levantados em nossas pesquisas sobre a Escola Complementar, no Rio Grande do Sul. Almeida (1995) também refere que em São Paulo as Escolas Complementares formaram professores para o ensino em classes preliminares "desde que estes tivessem um ano de prática de ensino em Escolas-Modelo do estado" (Almeida, 1995, p. 681). Os Cursos Complementares tinham o mesmo currículo da Escola Normal, e a formação pedagógica deveria ser realizada por meio de exercícios práticos nas Escolas-Modelo.
- ²⁰ Ao lado do Curso Complementar, ministrado em vários estabelecimentos de ensino, havia a Escola Normal de Porto Alegre que ministrava, em dois anos, o Curso Normal ou de Aperfeiçoamento, composto de várias disciplinas, dentre as quais foram as mais diretamente relacionadas à formação profissional: Pedagogia, Didática e Legislação do Ensino; Psicologia Experimental Aplicada à Educação; Higiene Geral, Higiene Escolar e Puericultura; História da Educação. O Curso Normal ou de Aperfeiçoamento, centrado apenas na capital do Estado, era uma categoria mais avançada na formação do professor, comparativamente ao Curso Complementar, pois seu objetivo era completar o preparo profissional obtido no Curso Complementar, sendo "um estabelecimento destinado à formação propedêutica e profissional de candidatos de ambos os sexos ao exercício do magistério público em todos os seus graus, de acordo com o Regulamento de Instrução Pública" (Decreto estadual n.º 4.277, de 13 de março de 1929, artigo 7º).
- ²¹ Disciplinas: Português, Matemática, Geografia Geral, Geografia do Brasil, História Geral, História do Brasil, Ciências Naturais, Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Trabalhos Manuais e atividades econômicas da região, Noções de Higiene, Educação Física, Recreação e Jogos, Psicologia e Pedagogia e Didática e Prática de Ensino (Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, artigo 7º). As duas últimas disciplinas deveriam ser ofertadas na quarta série do curso.
- ²² a) adoção de processos pedagógicos ativos; a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino; nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário; a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos de técnicos de todo o curso; as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário" (Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, Art. 14).
- ²³ Daros (2002, p. 41), discutindo a posição da Sociologia na formação do professor, catarinense, destaca que Fernando de Azevedo e Lourenço Filho tiveram papel relevante nas discussões acerca da contribuição dos conteúdos de biologia, psicologia, história, filosofia da educação, em tais currículos. A autora enfatiza que a institucionalização da disciplina de Sociologia deu-se também no interior dos Cursos Normais, na perspectiva de cientificação da formação de professores (Daros, 2002, p. 47). Da mesma forma Nascimento (2002, p. 63) identifica no currículo do Instituto de Educação de Florianópolis, na década de quarenta, esta mesma perspectiva, de ampliação do conhecimento científico, necessária para respaldar e legitimar a prática pedagógica. Este mesmo autor reitera também, a importância da Sociologia como "ciência fonte da educação", nos anos trinta e quarenta, diretamente associada à modernização do país.
- ²⁴ Português e Literatura, Ciências Físicas e Naturais; Puericultura, Iniciação à Educação, Psicologia Experimental, Biologia Geral, Desenho e Artes Aplicadas, Música, Psicologia da Criança, Psicologia Educacional, Biologia Educacional e Higiene Escolar, Sociologia Geral e Educacional, Estatística Aplicada à Educação, Didática e Prática da Educação Primária - 1ª série; Didática e Prática da Educação Primária - 2ª série; Filosofia da Educação e Ética Educacional; História da Educação", estas as disciplinas oferecidas em Curso de formação de professores do RGS, depois da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Referências Bibliográficas

Bourdieu, P. (1990) *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense.

- Cardoso, J. A. N. (2002) A formação do normalista na Escola Catarinense dos anos de 1910. IN: Scheibe, Leda e Daros, Maria das Dores (org). (2002) *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, pp. 135 – 164.
- Daros, M. das D. (2002). A Sociologia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940. IN: Scheibe, Leda e Daros, M. das D. (org). (2002) *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, pp. 35 – 52.
- Giddens, A. (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mello, G.N. de (1999). *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. Documento principal. Versão preliminar.mimeo. out./nov. 21p. mais anexo.
- Mello, L. S. de (1995). *Curso Complementar: uma análise histórica*. São Leopoldo: Unisinos. (Trabalho de Conclusão de Curso).
- Monarcha, C. (1999). Notas sobre a educação nacional na "Era Getuliana". *História da educação/ ASPHE (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação)* Pelotas, no. 6, p. 57 – 68, out.
- Parecer CEB/CNE no. 01/1999 (2002). Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. IN: Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. *Coletânea de Atos Normativos decorrentes da Lei Federal no. 9394/96 – LDBEN: federal e estadual*. Porto Alegre: Editora Atual.
- Peres, E. (2002). Memória e ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930 – 1960) IN: Hypolito, Álvaro, Vieira, J. S., Garcia, M. M. A. (Org). (2002). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, p. 117 – 138.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pesavento, S. J. (1994). *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Resolução CEB/CNE no. 02/1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. IN: (2002). Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. *Coletânea de Atos Normativos decorrentes da Lei Federal no. 9394/96 – LDBEN: federal e estadual*. Porto Alegre: Editora Atual.
- Resolução CNE no. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. *Diário Oficial da União*, 4/3/2002, p. 8.
- Resolução CNE/CP no. 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores de educação básica, em nível superior. *Diário Oficial da União*, 4/3/2002, p. 9.
- Schaffrath, M. A. S. (2002). A proposta curricular da Escola Normal Catharinense de 1892. IN: Scheibe, Leda e Daros, M. das D. (org). (2002). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, p. 93 – 112.
- Schwartzman, S., Bomeny, H. M. B., Costa, V. M. R. (1984). *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: EDUSP.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Vago, T. M. (2002). *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Física e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário em Belo Horizonte (1906 - 1920)*. Bragança Paulista: EDUSP.
- Varela, J. (1986). Genealogia de la escuela: análisis socio-histórico del proceso de institucionalización de la escuela primaria. *Tempora*, no. 8. Tenerife, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de la Laguna, p. 13 - 44, jul./dic.
- Werle, F. O. C. (2000). Autonomia na escola pública: transformando a realidade com responsabilidade. *Anais do XII Simpósio Catarinense de Administração da Educação, I Seminário Estadual de Política e Administração da Educação. Educação e Cidadania no novo milênio. Construção da autonomia e democratização na escola*. Documento de co-autoria dos participantes, conferência, palestras e debates. Tubarão: AAESC/ANPAE, pp. 51 – 70.