



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARTHA MARIA MACÊDO BEZERRA

DE ALUNO A PROFESSOR A FORMAÇÃO DOCENTE DE EGRESSOS
DA ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE CE

FORTALEZA – CE

2013

MARTHA MARIA MACÊDO BEZERRA

**DE ALUNO A PROFESSOR A FORMAÇÃO DOCENTE DE EGRESSOS DA
ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE CE**

Relatório apresentado à coordenação do
Curso de Mestrado Acadêmico em
Educação do Centro de Educação da
Universidade Estadual do Ceará como
exigência para o Exame de Qualificação

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Socorro
Lucena Lima

FORTALEZA – CE

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário(a) Responsável – Thelma Marylanda Silva de Melo CRB-3 / 623

B574d Bezerra, Martha Maria Macedo
De aluno a professor formação docente de egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-Ce/ Martha Maria Macedo Bezerra. — 2012.
CD-ROM.123f. : il. (algumas color.) ; 4 ¾ pol.
“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Formação de Professores .
Orientação: Prof^a. Dr^a .Maria Socorro Lucena Lima.
1. Formação docente. 2. Escola Normal Rural. 3. Professor.
I. Título.

CDD: 371.11



ATA DE DEFESA

Aos dezenove dias do mês de abril de dois mil e treze, **Martha Maria Macêdo Bezerra**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na área de concentração em Formação de Professores (PPGE/UECE), defendeu a dissertação intitulada: **DE ALUNO A PROFESSOR: A FORMAÇÃO DOCENTE DE EGRESSOS DA ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE-CE**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Maria Socorro Lucena Lima (presidente - UECE), Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC), Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (UECE) e Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (UECE). A defesa ocorreu das 18:00 às 19:30 tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovada a mestranda **Martha Maria Macêdo Bezerra**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 9,00. Eu, Maria Socorro Lucena Lima que presidi a banca de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Maria Socorro Lucena Lima
Profa. Maria Socorro Lucena Lima (presidente - UECE)

Patrícia Helena Carvalho Holanda
Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC)

Fátima Maria Leitão Araújo
Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (UECE)

Maria Marina Dias Cavalcante
Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (UECE)

RESUMO

O papel do professor, como agente formador de opiniões e construtor de conhecimentos, consiste em uma rede de formas de conhecimento contextualizadas e socialmente partilhadas. É importante, portanto, desenvolver a compreensão da formação docente, de tal modo que partes relevantes em sua trajetória possam ser contrastadas em diferentes perspectivas e levadas em consideração naquilo que perpassa a linguagem, assim como o meio de troca, constituindo assim, uma cosmovisão particular da *práxis* educativa. Compreender como as mudanças ocorridas na educação no final do Século XX influenciaram na formação e na prática dos professores egressos da Escola Normal de Juazeiro do Norte e nos processos de (re)construção identitária vivenciados por estes docentes constitui o objetivo dessa investigação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se do levantamento bibliográfico e documental aliado a entrevista narrativa. A análise de conteúdo subsidiou os inter cruzamentos dos dados. As respostas expressam que as vivências na Escola Normal resultaram em aprendizagens que direcionaram não apenas a identidade pessoal, como a própria formação docente. A questão subjetiva em relação à Escola Normal se revelam nas respostas professores, por meio de manifestações de admiração e saudade que ficaram gravadas em suas histórias de vida.

Palavras-chave: Formação Docente; Escola Normal Rural; Professor.

ABSTRACT

The teacher's role as an agent opinion maker and builder of knowledge, consists of a network of forms of knowledge shared and socially contextualized. It is therefore important to develop an understanding of teacher training, so that relevant parties in its path may be contrasted in different perspectives and take into consideration what permeates the language, as the medium of exchange, thus constituting a particular worldview educational praxis. Understanding how changes in education in the late twentieth century influenced the training and practice of teachers who graduated from the Normal School of Juazeiro and the processes of (re) construction of identity experienced by these teachers is the goal of this investigation. This is a qualitative research, using the bibliographic and documentary ally narrative interview. Content analysis of the subsidized interbreeders data. The answers that express the experiences in the Normal School resulted in learning that guided not only personal identity, such as teacher education itself. The subjective issue in relation to the Normal School teachers are revealed in the responses, through expressions of admiration and longing that were recorded in their life stories.

Keywords: Teacher Training; Normal School, Teacher.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Representação do trajeto conceitual	93
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da grade curricular da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte	34
Quadro 2 – Características da sociedade do conhecimento.....	70
Quadro 3 - Competências disciplinares exigidas ao docente	72
Quadro 4 - Aspectos da formação docente no ensino superior	80

LISTA DE ABREVISTURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional para a Formação de Professores

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

ENRJN - Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
Valorização dos Profissionais da Educação

IES - Institutos de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

Pe. – Padre

PNE - Plano Nacional de Educação

UNDIME - União de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. JUSTIFICATIVA	15
1.2. PROBLEMATIZAÇÃO	17
2. OBJETIVOS	20
2.1. GERAL	20
2.2. ESPECÍFICOS	20
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM JUAZEIRO DO NORTE: A ESCOLA NORMAL RURAL E AS PERSPECTIVAS DO ENSINO RURALISTA	21
3.1. CONTEXTO INICIAL DA DISCUSSÃO: O SURGIMENTO DO ENSINO NORMAL NO BRASIL	21
3.2. A EDUCAÇÃO EM JUAZEIRO DO NORTE: CONTEXTO DE SURGIMENTO DA ESCOLA NORMAL RURAL	25
3.3. A ESCOLA NORMAL RURAL: CARACTERÍSTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	33
4. A FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA	43
4.1. A INFLUÊNCIA DOS ACORDOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO: A LDBN E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	43
4.2. A ESCOLA NORMAL E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO DE 1996: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS	51
4.3. OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE: DA ESCOLA NORMAL À EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE	56
4.4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: A CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DO APRENDIZADO	63
4.5. CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA RECONCEITUALIZAÇÃO DO SUJEITO DOCENTE: PARADIGMAS DE UMA NOVA SOCIEDADE	69
4.6. RECONCEITUANDO O PERFIL DO NOVO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	79
5. TRILHA METODOLÓGICA	Erro! Indicador não definido.
5.1. O MÉTODO CIENTÍFICO: COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	83
5.2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: CONCEITOS E OBJETIVOS	85
4.2.1 Tipologia da pesquisa quanto aos procedimentos	85

5.3. DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	86
5.4. DETERMINAÇÃO DO UNIVERSO E AMOSTRA: A SELEÇÃO	88
5.5. <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE DOS DADOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	88
5.6. DOS INSTRUMENTOS E MATERIAIS PARA A COLETA DE DADOS	90
5.7. TEIA CONCEITUAL DA PESQUISA	91
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS	94
6.1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	94
6.2. REFLEXÕES ACERCA DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	97
6.3. REFLEXÕES ACERCA DO SIGNIFICADO DE SER ALUNO DA ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE - CE	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	108
ANEXO – Entrevistas na íntegra	119

1. INTRODUÇÃO

No final do século XX, o Brasil passou por intensas transformações políticas no contexto da educação. No referente a uma forma mais específica podem-se apontar: a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, Art. nº 205 (BRASIL, 1988), que reconhece a educação como direito de todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), cujo objetivo foi discutir pontos importantes do sistema educacional, incluindo a formação e as diretrizes para os profissionais da educação e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja função é a distribuição de recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios.

Nesse período, passou-se a discutir mais veemente a formação de professores, considerando as questões pertinentes à profissão docente em diversos aspectos. De acordo com Libâneo e Pimenta (1999, p. 239):

O marco histórico de inserção do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura.

Pimenta (1998) argumenta que, a partir da década de 1980, surgiu a necessidade de expandir as competências profissionais dos docentes, superando a fragmentação das habilitações existentes no espaço escolar, a fim de criar um novo cenário mais dinâmico e propor a superação das habilitações e especializações, buscando a valorização do pedagogo escolar.

Apesar da ampla discussão ocorrida sobre o tema nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito às práticas vivenciadas nas escolas, ainda há problemas na educação brasileira que precisam ser discutidos à luz da análise de momentos anteriores.

O objeto de estudo deste trabalho, voltado à educação rural, liga-se à necessidade de debater a formação dos professores em busca da qualificação, para superar a fragmentação das habilitações existentes no espaço escolar.

As propostas de ruralização do ensino, visando oferecer maiores oportunidades de educação à população residente no campo, surgiram no contexto de uma corrente nacionalista, que influenciou as reformas das legislações de ensino ocorridas durante a primeira metade do século XX, como a colaboração da escola na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do “Brasil-país-essencialmente-agrícola” (NAGLE, 1974, p. 234).

Nascimento (2007) destaca que, final do século XX, começaram a surgir as primeiras concepções políticas voltadas à educação diferenciada para os meios rural e urbano. A partir da máxima “*salus mercati non est*”, pertencente à ideologia neoliberal, na qual se defendem premissas da lei do livre mercado, as escolas passaram a ser mercantilizadas, ao invés de assumirem seu real papel na educação.

O discurso neoliberal, proferido como forma de influenciar o pensamento da população em favor das novas diretrizes, nada mais era que uma forma “renovada” de colonialismo e de subserviência que possibilita às pessoas assimilarem as teses do fim da história, fim das ideologias, impossibilidade de uma alternativa socialista e o fatalismo, ou seja, o fim das utopias (NASCIMENTO, 2007).

Por outro lado, apesar das insistentes campanhas fictícias na opinião do referido autor, as resistências não cessaram, e os movimentos sociais continuaram exercendo um papel fundamental na construção de alternativas e de propostas contrárias ao pensado e construído pelo dogma neoliberal, que realiza uma simbiose do pensamento liberal-burguês em sua matriz econômica com a política conservadora (NASCIMENTO, 2007).

Em contrapartida, Villela (1990, p. 67), ao analisar o movimento das políticas educacionais do Brasil, destaca que a importância fundamental da educação, no século XIX, foi a ampliação progressiva da questão escolar nos âmbitos social e político, em decorrência do reconhecimento da escola como uma instituição “[...] capaz de impor uniformidade nacional num tempo de consolidação do Estado brasileiro”. De modo genérico, da Independência à Proclamação da República, a estrutura do sistema educacional brasileiro pouco se alterou, mesmo estando entre as metas tanto da corte imperial como do governo republicano. Ainda que ambos possuíssem duas formas distintas de organização política, a composição de

entusiasmos no poder público continuava, todavia sob a égide dos antigos donos do poder.

Para Tanuri (1970) e Schaffrath (2009) pouco se tem estudado sobre a história da formação docente no Brasil. Tal afirmativa é sustentada sob os argumentos de que a história da formação de professores no Brasil é, ainda, muito recente, apesar de as preocupações com esta questão já existirem no contexto do governo brasileiro, mesmo antes da fundação das instituições criadas para este fim. De acordo com as autoras, a formação docente nesse período ocorria no próprio exercício da profissão, quando determinados alunos vivenciavam o método Lancaster, de ensino mútuo, na condição de monitores e, ao mesmo tempo em que apoiavam o professor, aprendiam este ofício.

Seguindo essa linha de raciocínio, é mister destacar que, na década de 1930, o Ceará encontrava-se em um período de grande interesse por renovação educacional. O estado era influenciado pelos movimentos reformistas da época, como a Reforma da Instrução Pública de 1922, as ideias de ruralização do ensino e o Movimento Ruralista. Havia também, a partir de 1930, a necessidade de preparar professores para o meio rural. Esses fatores foram imprescindíveis para instalação pioneira da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no ano de 1934. Os educadores formados nessa instituição deveriam ter ampla consciência da realidade e dos valores socioculturais das populações camponesas, além de transmitir conceitos de agronomia, higiene rural e cultura do campo. Dessa forma, esse projeto foi de importante contribuição para o avanço educacional do interior cearense, possibilitando a formação de docentes qualificados e preparados para a educação ruralista (NOGUEIRA, 2008).

Apesar da proposta inovadora do ruralismo pedagógico, em 1956 o Projeto Pedagógico da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN) foi reformulado, incorporando o curso ginasial. A partir da Lei nº 5.692, de 1971, que reformulou os ensinos de 1º e 2º graus, a formação normal rural foi extinta e a escola em questão, posteriormente, mudou para o nome de Centro Educacional Moreira de Sousa (BRASIL, 1971; NOGUEIRA, 2008).

Inúmeras foram as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas entre os séculos XX e XXI, promovendo profundas mudanças nos processos de formação e atuação dos docentes. É nesse contexto de mudanças que

surgiu a ideia da presente pesquisa, buscando a apreensão do fenômeno educacional ocorrido nesse período e que vem demandando dos docentes estratégias diferenciadas de desenvolvimento profissional e de reconstrução da própria identidade como docente. Para tanto, tomou-se como ponto de partida a rede de relações que envolve a prática dos professores: “o conhecimento, a instituição, o coletivo, os alunos, a organização escolar, as relações de trabalho, a política educacional e o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional” (LIMA, 2001, p. 45).

Com base na temática abordada, o estudo proporciona a análise acerca da construção de novos saberes, do processo de aprendizagem docente e das crenças e critérios exigidos pelo Ministério da Educação (MEC), tanto na atuação a ser desenvolvida no ensino fundamental e médio, quanto nos pré-requisitos para inserção no ensino superior. Nesse sentido, utilizar-se-á a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), no intuito de analisar mensagens contidas nas narrativas, possibilitando a inferência e o mapeamento dos elementos que caracterizam o processo de formação profissional a partir da *práxis*, por meio dessas narrativas.

Aceitando o fato de que os conceitos de aprendizagem, mudança e desenvolvimento profissional correlacionam-se, é condição *sine qua non* refletir sobre as experiências narradas relativas à docência, reconhecendo o modo atual de pensar (crenças, metas e conhecimentos) e agir - expressas na reconstrução dos acontecimentos, no mostrar o lugar, o tempo, a motivação e as orientações inter cruzadas na vida individual, social e educacional (FERREIRA, 2003).

1.1. JUSTIFICATIVA

Considerando a importância das primeiras escolas na formação de alunos e professores, a temática busca abordar o estado atual do ensino no estado do Ceará, fazendo uma retrospectiva da importância das escolas normais rurais na formação de alunos de cidades interioranas e demonstrando as novas exigências na formação dos professores que atuam nos ensinos fundamental e médio, com base na LDBN. São destacados seus impactos na atuação e na formação de docentes, tendo como sujeitos de estudo os egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

Destarte, a desvalorização do profissional docente afasta cada vez mais os professores de suas atividades. Apesar da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), instituir o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica, ainda falta aos governos Federal e Estadual reestruturar os planos de cargos e carreiras, especialmente no se que refere aos docentes da educação básica.

No âmbito profissional, alguns professores começam a trabalhar enquanto ainda cursam o ensino superior, outros começam a ministrar aulas apenas após a conclusão, há aqueles que estudam para buscar a aprovação em concursos e ainda existem os que fazem mestrado e/ou doutorado, a fim de se aprofundar e de se preparar ainda mais para exercer sua profissão.

Considerando todas essas possibilidades de inserção profissional, a cidade de Juazeiro do Norte tem, em sua história, importantes contribuições da Escola Normal Rural, que vem sendo reconhecida por pesquisadores da educação, como Magalhães Júnior e Farias (2006), Schaffrath (2010) e Nogueira (2008), entre outros.

Além das contribuições teóricas para a área, uma vez que busca lançar luzes sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional, à construção de identidade e à formação docente de egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte - CE, a presente pesquisa se justifica pelos seguintes aspectos:

- Nosso interesse particular em enriquecer os conhecimentos acerca do tema proposto, considerando que os sujeitos da investigação tiveram presença na construção de nossa identidade profissional;
- Proporcionar à comunidade acadêmica a disseminação de conhecimentos sobre as descobertas feitas ao final do processo investigativo, cuja importância está centrada em promover discussões acerca do aprendizado docente a partir da *práxis*, por entender que, ao apresentar à sociedade os resultados de uma pesquisa, assume-se o papel social em nível acadêmico;
- A possibilidade de suscitar investigações futuras que contribuam para o progresso científico e o crescimento de pesquisas no campo da Educação.

Desta forma, ao selecionar temáticas como esta, é necessária uma investigação das transformações intelectuais, pautadas na busca por conhecimentos que proporcionem o desenvolvimento profissional, ético e moral, assim como o estabelecimento de uma relação estreita entre teoria e prática na formação docente.

Considerando a importância de conhecer as especificidades do trabalho docente e discordando da afirmativa sobre a possibilidade de pessoas sem formação específica exercerem a docência, reportamo-nos às palavras de Cunha (2004, p. 41), ao afirmar:

[...] ser professor, não é tarefa que qualquer um faz, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especificidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho.

Nesse sentido, pode-se dizer que o papel do professor, como agente formador de opiniões e construtor de conhecimentos, consiste em uma rede de formas de conhecimento contextualizadas e socialmente partilhadas.

É importante, portanto, desenvolver a compreensão da formação docente, de tal modo que partes relevantes em sua trajetória possam ser contrastadas em diferentes perspectivas e levadas em consideração naquilo que perpassa a linguagem, assim como o meio de troca, constituindo assim, uma cosmovisão particular da *práxis* educativa.

1.2. PROBLEMATIZAÇÃO

Diante das intensas modificações sofridas pela sociedade atual, nos mais variados aspectos, percebe-se o agravamento da crise no sistema educacional brasileiro, haja visto que a trajetória da sociedade configura um novo perfil de formação e uma nova atuação profissional do professor, sobretudo, no ensino superior.

Nesse processo de qualificação profissional, é exigida dos professores uma atitude reflexiva e crítica, permitindo, assim, constante ponderação sobre suas ações e proporcionando autoavaliação sobre as ações inerentes a sua prática educativa: uma avaliação que promova a criticidade dos docentes e os caminhos trilhados até o aprendizado permanente.

Considerando a temática abordada nesta pesquisa, o problema a ser investigado se firma nos impactos sofridos pelos egressos do Centro Educacional Moreira de Sousa, após as mudanças ocorridas em 1996, com a nova LDBN, na formação dos docentes que ingressaram nos Institutos de Ensino Superior (IES) Federal e Estadual no Cariri.

Assim, a presente pesquisa apresenta como grande pergunta: como os professores egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte construíram sua identidade e desenvolvimento profissional no contexto das mudanças da Educação e da Formação de Professores?

Para buscar respostas a este questionamento, serão desenvolvidas reflexões que busquem integrar as categorias identidade, desenvolvimento profissional e formação docente, no sentido de compor um quadro de referências que auxiliem lançar luzes sobre o objeto de estudo e apreender a dinâmica de relações existentes entre estes e o contexto educacional mais abrangente.

Comungando com as ideias de Lima (2005), admite-se que a formação contínua realiza-se nas condições e possibilidades de acesso aos espaços formais de conhecimento, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, para que o

docente, além de ascender profissionalmente, tenha a fundamentação teórica necessária à reflexão e à análise da realidade, indispensáveis à construção de sua *práxis* docente. Considerando os níveis de ensino, entende-se existir aparente contradição na diferenciação entre professores com formação em nível de Escola Normal e professores com formação universitária, levantando a hipótese de que a exigência do grau maior pode, muitas vezes, leva os profissionais a adotarem uma postura individual e competitiva. É preciso, então, estabelecer a relação indivíduo + professor + instituição escolar + universidade.

Nesse contexto, a problematização desta pesquisa se efetua a partir das relações entre a formação recebida e as práticas vivenciadas através de experiências/vivências perpassadas, ora pelo meio acadêmico, ora por espaços da educação continuada, levando-se em consideração os seguintes questionamentos:

- Como se materializaram as ideias pedagógicas da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, em seu percurso histórico?
- Que reflexões os autores da literatura referente à educação trazem como base teórica para a discussão sobre formação docente e profissional?
- Como os egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro compreendem as transformações ocorridas no cenário educacional brasileiro, no período compreendido entre seu processo de formação inicial e os dias atuais? De que forma vêm buscando seu desenvolvimento profissional dentro do contexto acima mencionado?

Tais indagações conduzem investigar a hipótese: a construção do perfil dos docentes egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte se efetua a partir de suas práticas que, aperfeiçoadas no fazer diário, transformam-se em elementos significativos no processo de aprendizagem permanente.

A relevância dessa investigação se relaciona às possibilidades de reflexão que a mesma suscita, destacando a importância sociohistórica dos sujeitos frente às transformações e mudanças que se processam nos contextos sociais, no sentido de reafirmar que as determinantes sociais, políticas, culturais e econômicas interferem na trajetória dos sujeitos, mas é incapaz de promover determinações. Assim, busca-se valorizar o sujeito e sua trajetória no processo de desenvolvimento profissional

docente, em tempos de desrespeito e perda de direitos, de precarização das condições de trabalho que se traduzem como as formas mais evidentes de desprofissionalização docente.

2. OBJETIVOS

2.1. GERAL

Compreender como as mudanças ocorridas na educação no final do Século XX influenciaram na formação e na prática dos professores egressos da Escola Normal de Juazeiro do Norte e nos processos de (re)construção identitária vivenciados por estes docentes.

2.2. ESPECÍFICOS

- Identificar as principais ideias pedagógicas que nortearam os processos formativos desenvolvidos pela Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, em seu percurso histórico;
- Refletir, a partir de revisão de literatura, sobre a formação docente e profissional, enquanto fenômeno social, no contexto histórico de transformações e mudanças vivenciado no decorrer do século XX;
- Identificar, a partir das narrativas dos egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro, o desenvolvimento profissional e a (re)construção identitária sob a influência das transformações do cenário educacional brasileiro.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM JUAZEIRO DO NORTE: A ESCOLA NORMAL RURAL E AS PERSPECTIVAS DO ENSINO RURALISTA

A História da Educação brasileira não é uma História difícil de ser estudada e compreendida. Ela evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas.

(BELLO, 1988)

O presente capítulo tem como objetivo identificar as principais ideias pedagógicas que nortearam os processos formativos desenvolvidos pela Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte no decorrer de seu percurso histórico. Para tanto são apresentados registros e reflexões acerca do contexto de criação da Escola Normal Rural de Juazeiro, suas formas de pensar e materializar a formação de professores, sua estrutura organizativa, assim como valores e crenças presentes na instituição, que foram gradativamente modificados em decorrência das transformações do contexto sociopolítico, econômico e cultural brasileiro, entre o ruralismo e a pós-modernidade.

Buscou-se verificar, ao longo das reflexões, a pertinência do pensamento exposto por Bello (1988), ao apontar as rupturas vivenciadas nas formas de pensar a formação de professores no Brasil, que se fizeram presentes na travessia histórica da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

3.1. CONTEXTO INICIAL DA DISCUSSÃO: O SURGIMENTO DO ENSINO NORMAL NO BRASIL

Preconizada por Comenius (1592-1670), criador da Didática Magna, no século XVII, surge a primeira instituição com o nome de Escola Normal, instalada em Paris, em 1795 (REIS FILHO, 1981). Pelo desenvolvimento histórico do Brasil, como

colônia portuguesa, não havia grandes expectativas quanto à educação, e ainda mais quanto à educação rural. Destarte, deve-se buscar as primeiras tentativas e reflexões sobre a educação e sua necessidade no interior da época do Império. E, mesmo nesse tempo, o direcionamento das preocupações à educação e à organização política e econômica no Brasil (SOUSA, 1994).

Seguindo as reflexões de Sousa (1994), com o advento da Independência, a Constituição de 1824 garante a instrução primária gratuita a todos. Propõe a criação de Escolas Normais para a formação do professorado, como forma de minorar a “situação lastimável” em que se encontrava o ensino.

Em 1835, cria-se a primeira Escola Normal no Brasil, em Niterói, e em 1836, a da Bahia, contemporâneas com a da Inglaterra, em 1835, e dos Estados Unidos da América do Norte, em 1838. Em 1846, a Escola Normal de São Paulo é criada e, depois de várias interrupções, é reaberta definitivamente em 1880. A sua importância está na influência que exerceu sobre as escolas que se expandiram por outros estados da federação brasileira.

As Escolas Normais apresentavam-se deficientes pela inexistência de professores habilitados, como também pela inexistência de uma proposta pedagógica para subsidiar sua organização. Além disso, havia a reação negativa da sociedade quanto ao recrutamento da mulher para o trabalho, chegando mesmo a considerar as primeiras normalistas como pessoas de moral duvidosa. Esse julgamento de valor pode ter derivado de as primeiras normalistas pertencerem a camadas sociais menos privilegiadas que sonhavam ascender socialmente. Só bem mais tarde, as moças das camadas sociais abastadas foram atraídas pelas Escolas Normais (SOUSA, 1994).

A real preocupação pelo ensino no Brasil surgiu muito tarde. Em 1880, Rui Barbosa afirmava: “a produção é um efeito da inteligência, está por toda superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as Leis protetoras são ineficazes para gerar a grandeza econômica do país”, e conclui: “todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras” (BARBOSA, 1946, p. 143).

Estas ideias se difundiram e influenciaram significativamente a Reforma do Ensino, em 1882. Surgia a convicção de que o Brasil, para sair do marasmo, teria de desenvolver a instrução pública, fazendo esta a um só tempo a base de sua produção e de sua riqueza. Além da obrigatoriedade do ensino básico e todos os problemas ligados a ele, alguns aspectos de instrução aparecem como importantes. Um deles é relativo ao preparo de professores primários, surgindo assim a necessidade de criação de Escolas Normais que vinham sendo levantadas desde os anos de 1860, mas que somente nas últimas décadas do Império foram multiplicadas. Outros se referem à falta de atrativos para a carreira do magistério, fundamental para o funcionamento de tais escolas, e a falta de estabilidade dos professores, em decorrência das lutas políticas nas províncias que dificultavam a formação de maiores contingentes de profissionais para o ensino de 1º grau, provocando o fechamento de algumas escolas (SOUSA, 1994).

Na província do Ceará, coube ao Presidente Padre José Martiniano de Alencar criar a primeira Escola Normal de primeiras letras na capital. Por insuficiência financeira, a escola não entrou em funcionamento, despertando ideias, tentativas e preocupações relativas a essa questão, uma vez que se admitia a educação como investimento indispensável, que não poderia ser obstaculado pela falta de recursos. Esse aspecto foi destacado, em 1850, pelo Presidente Fausto Aguiar, em pronunciamento à Assembleia Administrativa (SOUSA, 1994).

As dificuldades do Tesouro Imperial continuaram a atuar impossibilitando o funcionamento da Escola Normal, criada pelo Governo Provincial, em 28 de dezembro de 1878, agora em decorrência das dificuldades causadas com a Guerra do Paraguai (SOUSA, 1994).

Nova tentativa de legislatura surge em 1880, por iniciativa do Presidente Provincial do Ceará, Dr. Júlio Albuquerque e Barros, mais tarde nomeado Barão de Sobral, por meio da sanção de Lei aos 28 dias do mês de dezembro, ordenando a criação da Escola Normal da Província. Apesar da expedição do regulamento da Lei, aos 23 de agosto de 1881, e da sanção da Lei nº 1.790, que estabelecia bases de estruturação para a Instrução Pública, autorizando, em seu parágrafo primeiro, o Poder Executivo criar na capital uma Escola Normal para habilitar os candidatos para o magistério público, a situação de descaso perdurou (SOUSA, 1994).

Durante toda a primeira fase da República, os discursos não priorizaram os problemas com relação à capacitação de docentes, embora a educação estivesse sempre presente nos programas governamentais e exigências constitucionais.

Mesmo não conseguindo superar os grandes problemas do ensino nas cidades, na Segunda República surgem vozes em favor da alfabetização e da educação rural para conter as ondas migratórias do campo para a cidade. Eram apenas vozes, pois os ricos não precisavam dela - seus filhos estudavam nas capitais - e os pobres não tinham condições econômicas e mesmo nem força política para reivindicar sua instrução.

Embora a educação rural tenha sido defendida com muito ardor nas décadas de 1910 e 1920, a ponto de a III Conferência Nacional de Educação, em 1929, tratar especificamente do assunto, foi com a Revolução, em 1930, que ela ganha impulso definitivo, apoiada pelo governo.

O ano de 1930 foi definitivo em favor da educação: após a Revolução, intensificaram-se as reivindicações de medidas em favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União pela educação em todos os níveis, através de uma política nacional. Exigiu-se a intervenção do Estado em favor do ensino público obrigatório. Nesse período, merece destaque a direção rural da educação. Sociedades privadas foram fundadas para cuidar do problema. Os interesses pela educação rural se aliaram à solução dos problemas sanitários. Ela poderia ser o prenúncio do caminho de contenção das correntes migratórias do campo para as cidades. Mais tarde, ela foi também percebida como possível solução para o desenvolvimento, por meio de programas de desenvolvimento comunitário (SOUSA, 1994).

A educação foi considerada importante para o governo liberal e a educação rural, uma prioridade (NOGUEIRA, 2008). O Presidente Getúlio Vargas, em pronunciamento em 1933, afirmou a necessidade de voltar ao bom caminho, considerando que o rumo era um só: a volta aos campos, como meio de evitar a atração das classes pobres rurais para a cidade. Segundo ele, “encontrados os meios capazes de provocar este retorno, estará resolvido um dos problemas da atualidade brasileira”. Era preciso educar as populações rurais, povoar, sanear o interior. Surge, neste contexto, o lema “instrução para sanear” (PAIVA, 1973, p. 127), uma aliança para educadores e sanitaristas.

De fato, havia interesse na educação rural naquele momento histórico do país. Mesmo assim ela se concretizou de forma lenta. O interesse pela educação rural se traduziu pelos debates teóricos e projetos legislativos, com base na realidade brasileira indicada nas estatísticas. A maioria do povo brasileiro vivia no campo; a maior parte das escolas se encontrava nas cidades; a falta de condições de vida dignas estimulava o movimento migratório, que era bastante intenso (DELLA CAVA, 1977).

Surgiu a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres para divulgar os ideais da educação rural. No 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, em 1933, em Salvador, foi sugerida a ideia da fundação de Escolas Normais Rurais, inspiradas num projeto de Sudd Mennucci, educador paulista. Esta ideia não se realizou em São Paulo, mas em Juazeiro do Norte, Ceará, onde Moreira de Sousa, diretor da Instrução Pública do Ceará, autorizou o funcionamento da primeira Escola Normal do Brasil, em 1934, com o fim de proporcionar e de propagar a educação no campo e de estudar e difundir o folclore e as artes rurais (DELLA CAVA, 1977).

Em 1937, foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Rural. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do qual resultou, quatro anos depois, a instituição de um Fundo Nacional de Ensino Primário. Somente a partir de 1946, fluíram recursos federais para o setor de ensino primário. Esta intervenção do governo federal, embora tardia, teve na educação primária efeito salutar.

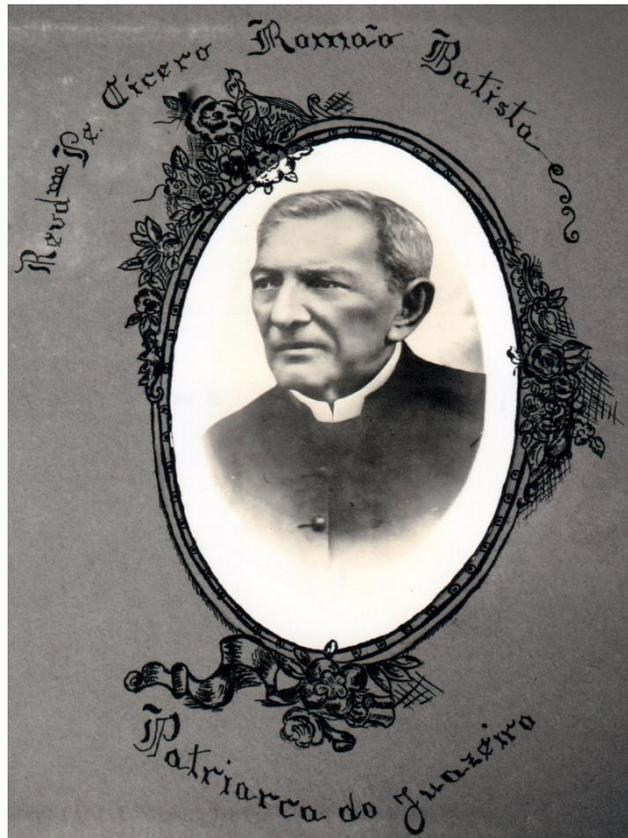
3.2. A EDUCAÇÃO EM JUAZEIRO DO NORTE: CONTEXTO DE SURGIMENTO DA ESCOLA NORMAL RURAL

A história da educação em Juazeiro do Norte deve ser estudada em dois períodos: antes e após a Escola Normal Rural, que foi, inegavelmente, um marco no desenvolvimento cultural dessa cidade (SOUSA, 1994).

A primeira fase teve a atuação marcante do Padre Cícero Romão Batista (Foto 1). Ao chegar ao povoado, no ano de 1872, encontrou já em funcionamento uma escola régia sob a direção do Professor Semeão Correia de Macedo. A partir de então, Padre Cícero passou a ser não só um incentivador da escola, mas também um assíduo colaborador. Com o passar do tempo, surgiram dezenas de

outras escolas, sob sua inspiração, orientação e com o decidido apoio moral e, muitas vezes, também financeiro. Em 1880, foram criadas a segunda escola, regida pela Professora D. Naninha (Ana Joaquina de São José), e, logo a seguir a escola de Dona Carolina Sobreira. Na década de 1890, o Padre Cícero localizou quatro escolas particulares, sendo duas masculinas e duas femininas, regidas por Izabel Montezuma da Luz e Maria Cristina de Jesus Castro (SOUSA, 1994).

Foto 1 – Padre Cícero Romão Batista



Na primeira e na segunda décadas do século XX, surgiram outras escolas particulares por iniciativa dos professores Francisco Belmiro Maia, José Joaquim Teles Marrocos e Raimundo Siebra. Em 1912, registra-se a criação de uma escola pública pela Professora Maria Luiza Furtado Landim. Em 1916, Dr. Floro Bartolomeu instalou algumas escolas municipais nomeando como regentes para três delas: Donata Bezerra de Araújo, Maria Conceição Esmeralda e Angela Rodrigues Soares.

Em 1920, o Município criou mais duas escolas públicas regidas pelas professoras Adelaide Sousa e Melo e Raimunda Lemos, as quais se sobressaíram ensinando e se fazendo presente com os seus alunos nas festas religiosas, sociais e

políticas da cidade. Em 1922, o Professor Lourenço Filho, por demanda do Presidente Justiniano de Serpa, foi nomeado Diretor da instrução no Ceará, iniciou a reforma do curso normal, sendo diplomada a primeira turma da Reforma Lourenço Filho em 1923. Dela fazia parte a juazeirense Maria Gonçalves da Rocha Leal, a quem coube como prêmio, uma cátedra em Juazeiro, em 1924 (SOUZA, 1994).

Em 1925, Padre Cícero e Joana Tertuliana de Jesus (a beata Mocinha) fundaram a primeira instituição para meninos órfãos da região, o Orfanato Jesus Maria José. Em 1927, as cinco cadeiras isoladas existentes na cidade, foram agrupadas e a direção entregue a Professora Maria Gonçalves, que com Stela Pita, Leonina Sobreira Milfont, Adelaide Melo e Elvira Medeiros, construiu o primeiro Grupo Escolar onde os alunos cursavam até o terceiro ano primário (SOUZA, 1994).

Em 1928, retorna a Juazeiro a primeira filha da terra que conseguira um diploma de professora no colégio das Dorotéias de Fortaleza, equiparando à Escola Normal. Era Amália Xavier de Oliveira que, não conseguindo uma cadeira pública para lecionar, abriu uma escola particular que mais tarde daria origem ao colégio Santa Terezinha, hoje denominado Ginásio Monsenhor Macêdo (OLIVEIRA, 1974).

O ano de 1929 foi importante na ascensão educacional juazeirense, pois concluiu o quarto ano primário a primeira turma. Surgiram, nesse ano, mais três escolas particulares: São Miguel, colégio masculino sob direção do Professor Dr. Manoel Pereira Diniz; São Geraldo, colégio misto sob a direção do Professor proprietário Edmundo Milfont e colégio particular do Professor Anchieta Gondim (SOUZA, 1994).

Às expensas do Padre Cícero, educaram-se e formaram-se dezenas de jovens de ambos os sexos em Fortaleza, Salvador, Recife e outras partes do país. Seu grande sonho, presente ainda nos últimos anos de vida, era que a Congregação Salesiana fundasse um colégio para jovens de ambos os sexos. Daí decorreu que, para viabilizar as condições necessárias a que se concretizasse tal obra, legou aos discípulos de D. Bosco, em seu testamento, a maior parte dos seus bens (SOUZA, 1994).

Em 1933, coube ao Padre Cícero grande parcela na criação do patrimônio do Instituto Educacional de Juazeiro do Norte para que se criasse a primeira Escola Normal Rural do Brasil. “As instituições educacionais, na maioria particulares, eram

mantidas pelo patriarca” (DELLA CAVA, 1977), sendo significativa a expansão a partir de 1917, culminando com a criação da Escola Normal Rural, em 1934, e Colégio São João Bosco, em 1942.

A educação em Juazeiro ficou atrasada até a criação da Escola Normal e do Colégio Salesiano em decorrência da existência de instituições escolares importantes na vizinha cidade de Crato (TELES, 1985).

A ideia da criação, no estado do Ceará, de uma Escola Normal Rural, coube ao Dr. Joaquim Moreira de Sousa, Diretor da Instrução Pública no Ceará, que na época em estudo, tinha como objetivo principal contribuir para a progressiva adaptação e fixação do homem ao meio capacitando-o por instrução adequada, de acordo com as necessidades, em consonância com os imperativos mesológicos, técnicos e sociais do Nordeste, a ser um fator positivo de produção e de desenvolvimento econômico. O plano de organização da Escola Normal Rural “orientava-se” fortemente pelas condições particulares de vida do cearense e propunha-se fornecer professores esclarecidos para satisfação das necessidades da região caririense (SOUZA, 1994).

A fim de levar avante a sua ideia, o Diretor da Instrução Pública do Ceará, Joaquim Moreira de Sousa, consultou dirigentes e líderes municipais de algumas cidades do interior, no sentido de localizar a nova escola numa cidade que tivesse prática agrícola (SOUZA, 1994). Desse modo, Amália Xavier de Oliveira que se encontrava em Fortaleza, depois de concluir seu curso de música no Rio de Janeiro, Distrito Federal, ao tomar conhecimento do projeto, interessou-se em implantá-lo em Juazeiro do Norte.

Em 1934, Juazeiro do Norte se destacava pelo seu progresso e características tão originais: o município ocupava a menor área do Estado, na qual se concentrava a maior densidade populacional do interior cearense, na sua maioria constituída por nordestinos de vários Estados e cidades do Vale Caririense, que possibilitaram o desenvolvimento de intensas atividades econômicas, contribuindo com o rápido crescimento, tornando-se a cidade mais importante do interior alencarino, o que converteu a terra do Pe. Cícero em pólo de desenvolvimento¹.

¹ Com uma área territorial reduzida, Juazeiro crescia pela força do trabalho dos habitantes e a inspiração de seu fundador, o Pe. Cícero Romão Batista. Anualmente a cidade é recebe milhares de

Na cidade do Crato, o Colégio Santa Teresa funcionava como escola regional. Embora pertencesse à diocese, era uma escola eminentemente estilista. A própria pessoa do senhor bispo, D. Francisco de Assis Pires, dava, através da Diocese, o amparo para o funcionamento da escola em linhas de educação bem definidas. Caberia a Juazeiro, então, a oportunidade para a viabilização de uma nova proposta educacional sob a inspiração do educador Sudd Menucci, baseada na reforma agrária norte-americana que postulava não se poder fazer reformas sem educar o homem para viver na terra da terra (SOUSA, 1994).

Foi essa cidade que se mobilizou para implantar a Escola Normal Rural. Dr. Plácido Aderaldo Castelo, então Juiz de Direito, ao tomar conhecimento do projeto da Instrução Pública sentiu que a hora era oportuna para Juazeiro do Norte conquistar essa categoria de ensino, entendendo que poderia elevar o nível cultural. Muito entusiasmado com a cidade e acreditando em seu futuro, ao saber da aprovação do Conselho de Instrução Pública e da intenção do Governo do Estado, tomou a decisão de conjugar esforços, reunindo pessoas de destaque na cidade que de pronto contribuíram para atender as exigências financeiras e legais para instalação da primeira Escola Normal Rural no Brasil (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2006).

A situação socioeconômica não permitia à grande maioria da população o acesso à educação. A cidade em plena expansão precisava crescer no setor educacional. O grande marco, porém, nesse campo estava próximo. Amália Xavier de Oliveira, que em toda a sua vida empenhou-se pela causa educacional juazeirense, engajou-se ao idealismo de Moreira de Sousa e à liderança de Dr. Plácido Aderaldo Castelo, que souberam reunir a comunidade para, com seus próprios recursos, instalar e fazer funcionar a primeira Escola Normal Rural do Brasil, em Juazeiro do Norte (SOUSA, 1994).

Devido a seu espírito empreendedor e jovem, o Magistrado bateu à porta de diversos juazeirenses que também desejavam o progresso da cidade. Na Sala de Audiências do Juiz Municipal, Dr. Plácido Castelo, presidiu à primeira reunião do Conselho Escolar. Minuciosamente explicou a finalidade da sessão: formar uma

romeiros que vêm visitar o “Padrinho” e venerar sua Padroeira Nossa Senhora das Dores, injetando recursos econômicos vultosos.

sociedade educacional e encampar a ideia de instalar uma Escola Normal Rural. Todos os presentes concordaram. Quatro dias depois eram lidos, discutidos e aprovados os estatutos e subscritas as cotas necessárias para a constituição do capital de trinta mil contos de réis (SOUSA, 1994).

Os sócios fundadores da entidade que encamparam a instalação e manutenção da Escola Normal Rural foram: Dr. Plácido Aderaldo Castelo, Adília Sobreira, José Francisco da Graça, Francisco Nery da Costa Morato, Amália Xavier de Oliveira, José Bezerra de Melo, José Bezerra de Menezes, Nair Figueiredo, Elza Figueiredo, José Hermínio Amorim, José Pedro da Silva, José Pereira da Silva, Dr. Manuel Belém de Figueiredo, José Geraldo da Cruz para suas filhas Tarcila Cruz e Marieta Cruz, Dr. Jacinto Botelho, Dr. Mozart Cardoso de Alencar, Padre Cícero Romão Batista, Dr. Batista, Dr. Juvêncio Santana e Doroteu Sobreira (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2006; SOUSA, 1994).

A primeira diretoria do Instituto Educacional de Juazeiro do Norte na presidência, Dr. Plácido Aderaldo Castelo, esteve constituída pelo secretário Dr. Jacinto Botelho, tesoureira Amália Xavier de Oliveira, ficais Dr. Manuel Belém de Figueiredo, Dr. Mozart Cardoso de Alencar e Dr. Juvêncio Santana e suplentes Francisco Nery da Costa Morato, José Geraldo da Cruz e Elza Figueiredo (SOUSA, 1994) (Foto 2).

Foto 2 – Murada da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte



No entanto deve-se considerar que os investimentos feitos para criação da Escola Normal Rural não significava que as pessoas estivessem conscientes da importância da proposta do ensino rural, exceção feita a Moreira de Sousa, Plácido Castelo e Amália Xavier de Oliveira. Mesmo assim, o fato não diminui o mérito daqueles que contribuíram com objetos, outros com um provável bom investimento econômico ou mesmo doações de faixa de terreno (Fotos 3 e 4) para se afirmar comunitariamente, possibilitando que se criasse a primeira Escola Normal Rural do Brasil, voltada para a preparação do homem do campo visando o seu desenvolvimento integrado ao meio onde vivia (Foto 5).

Foto 3 – Terreno doado à Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte



Nota: Observam-se alunos em aulas práticas no campo

Foto 4 – Galpão e terreno doados à Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte



Foto 5 – Principais responsáveis pela fundação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte



Nota: Acima: Plácido Castelo; abaixo, à esquerda, Amália Xavier de Oliveira e à direita, Moreira de Sousa

3.3. A ESCOLA NORMAL RURAL: CARACTERÍSTICAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Para Sousa (1994), a vitalidade da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte é originária dos seus próprios objetivos: a progressiva adaptação e fixação do homem ao meio, capacitando-o por uma instrução adequada de acordo com as necessidades em consonância com os imperativos miológicos, étnicos e sociais do Nordeste, a ser fator positivo na produção e desenvolvimento econômico. Foi inegavelmente a mola propulsora de uma instituição de ensino dinâmica sustentada no binômio teoria-prática e cultura (popular e erudita).

A escola foi organizada em dois ciclos: o primeiro em dois anos, após o primário, denominado “Básico” e o segundo, em três anos, denominado “Normal Rural”. O currículo comportava carga horária de 2.420 horas distribuídas em aulas semanais (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição da grade curricular da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte

Ano	Aulas semanais	Ciclo Básico	Ciclo normal
Primeiro	Três	Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Francês, Atividades Rurais	Português e Matemática,
	Duas	Trabalhos Manuais e Educação Física	Geografia, História do Brasil, Atividades Rurais, Desenho, Música e Educação Física
	Uma	Música e Religião	Religião
Segundo	Três	Português, Aritmética, Botânica, Atividades Rurais, Francês, Pré – Orientação	Português, Matemática, História Geral, Antropogeografia, Atividades Rurais, História Natural e Psicologia
	Duas	Trabalhos Manuais, Música, Educação Física	Desenho, Música e Educação Física
	Uma	Religião	Religião
Terceiro	Três	-	Educação Sanitária, Educação Econômica, Psicologia Educacional, Agricultura, Atividades Rurais, Desenho e Educação Física
	Duas	-	Música
	Uma	-	Religião

Para cada aula teórica no período da manhã, a escola realizava no contraturno, à tarde, aulas práticas no campo (Foto 3) ou atividades nas chamadas pequenas indústrias, artes e educação doméstica com cursos de Desenho, Corte e Costura e Arte Culinária.

Merece destaque, na metodologia aplicada pela escola, a obrigatoriedade de os alunos elaborarem trabalhos para a conclusão do curso, conforme está registrado no jornal “O Lavrador” (*apud* Sousa, 1994, s.p.):

Em se tratando de tese, D. Amália, sugeriu-nos a idéia de fazermos em cooperação, uma fazenda em miniatura, o que aceitamos com grande entusiasmo [...] Explicou que cada professoranda fará a parte que lhe couber, e também um trabalho escrito, concernente à parte prática executada. Os trabalhos escritos serão enfeixados num livro, onde os pequenos ruralistas irão encontrar os conhecimentos precisos a perfeita organização de uma fazenda. E, como todas nós demonstramos grande interesse, imediatamente os trabalhos da fazenda ficaram determinados e assim distribuídos: Planta da fazenda e o que se torna indispensável à perfeita organização da mesma, por José Sebastião da Paixão; o fazendeiro por Zilda Figueiredo; os moradores por Ricci Acioli Maia; o roçado por Doralice Soares; o engenho por Nasaré Pereira; a cada de farinha por Nerci Pereira; o açude por Zuila B. de Figueiredo, o pomar por Assunção Gonçalves; a horta por Nanoca Castelo; o curral por Emir Landim; o jardim por Venusia Cabral; o pombal por Maria Germano; a capelinha por

Vinobelina C. Luna; a coelheira por Maria Menezes e a estrumeira por Dona Jácome.

Como inovação resultante da Lei nº 4.410, de 26 de dezembro de 1958, foram introduzidas as disciplinas: Pedagogia Geral, Administração Escolar, Prática de Ensino, História da Educação, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos.

A relação entre trabalho e educação, era uma das marcas da Escola Normal Rural de Juazeiro, que se manifestava não somente na proposta político-pedagógica, mas na própria estrutura e funcionamento. Quem visitava a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, via suas instalações, percorria os campos de experimentações agrícolas e se admirava um estabelecimento de ensino modelar, e, no sertão que atestava o esforço, a tenacidade, o heroísmo dos sertanejos (Foto 6) (SOUSA, 1994).

Foto 6 – Fachada da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte



O objetivo da Escola Normal Rural em formar professores para as zonas rurais foi bastante efetivo. Educou os alunos no próprio ambiente em que exerceriam suas atividades, contribuindo para que posteriormente não se sentissem desambientados, desajustados no recinto em que teriam de viver e trabalhar. Este foi inegavelmente seu grande contributo.

A Escola manteve sua influência durante décadas e ainda hoje, com reflexos em todos os setores da vida cariense, em que pesem as profundas mudanças sociais e políticas. “A influência da Escola está presente na vida religiosa, orientando as idéias, fornecendo conceitos sãos, retos, imprimindo uma diretriz religiosa à cidade fundada sob as bênçãos de Nossa Senhora das Dores, uma das mais devotas à rainha do céu” (SOUSA, 1994, p. 67).

O cultivo de hortaliças, que, no início da escola, era motivo de zombaria, transformou o hábito dos mais humildes em se alimentar de vegetais, aprendendo sua importância na alimentação tal qual o leite, o ovo e a carne. As crianças que antes se envergonhavam de dizer que eram filhas de agricultores, passaram a se orgulhar. A profissão anteriormente era considerada humilde e motivo de recalque e humilhação, tanto assim que, por ocasião da matrícula os meninos omitiam a situação real do pai. A Escola Normal Rural fez com que compreendessem que retirar da terra, com seu próprio suor, o sustento da família, era uma concepção de vida, pois contribuía reconhecidamente para a grandeza e enriquecimento do país.

Formava a Escola uma mentalidade nova contrastante com a busca incessante dos que procuravam os maiores centros para se formarem doutores, letrados, fazendo crescer as cidades superlotadas, enquanto os sertões se despovoavam. Embora o processo migratório não estivesse afeito à escola, ela contribuía enormemente, ao demonstrar que no terreno da administração nacional eram possíveis medidas enérgicas que debelassem o êxodo dos campos, embora competisse à política econômica do país resolver o caso, com um plano bem elaborado, e não simples medidas de ultima hora, muitas vezes eleitoreiras, quando a seca assolava e a miséria batia à porta (SOUSA, 1994).

Tal como ensina Sousa (1994), a Escola Normal Rural, por estar integrada na sua comunidade e ser coparticipativa, se constituiu em grande desafio para o sistema de ensino. A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte enfrentou e conseguiu realizar um trabalho integrado, com o envolvimento de professores, alunos e corpo administrativo nos diversos seguimentos da comunidade cariense. Soube como poucas ocupar seu tempo e espaço e colocar em prática um ensino atuante, dinâmico e realmente adaptado à realidade do meio, sem perder de vista o conhecimento universal.

A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte levava seus alunos para o campo a fim de que exercitassem um estudo mais vivo e participativo. Além das aulas regulares, eles tinham a oportunidade de aprender o ensino teórico e interpretar a realidade sociocultural do campo, podendo vivenciar de maneira significativa a prática do aprender fazendo, e, o que é mais, refazer seu conhecimento, explorando a criatividade e praticando o real cotidiano.

As ações desenvolvidas no programa da Escola se faziam sentir em momentos distintos, porém interligados e constantes, por meio da seleção de conteúdos, adaptação dos conteúdos à realidade, utilizando-se dos recursos humanos, naturais e materiais no próprio meio.

As aulas teórico-práticas, sempre interligadas às atividades de avaliação e reavaliação, foram registradas em curtos textos publicados no jornal da Escola (O Lavrador). Eram relatos de experiências e exposições, que atestavam a perfeita simbiose escola-comunidade – processavam-se os insumos naturais oferecidos pelo meio à escola e devolviam-nos à comunidade, trabalhados, melhorados, próprios para serem assimilados.

Pesquisando no jornal “O Lavrador”, Sousa (1994) concluiu que a Escola desenvolveu intensa atividade não só na cidade de Juazeiro do Norte, como também em diversas localidades do Vale Caririense. Pelas inúmeras atividades exercidas pela Escola, constatava-se que ela praticava intercâmbio cultural salutar, contribuindo de maneira eficaz para o desenvolvimento educacional e proliferação do conhecimento.

Para conseguir por em prática sua proposta educacional, a Escola se estruturou com órgãos simples, integrados democraticamente pelos corpos docentes e discentes, capazes de funcionar em regime integral, não obstante a existência, em seu quadro docente, de profissionais liberais que prestavam serviços à escola, durante poucas horas diárias, contudo sem qualquer prejuízo devido à eficiência administrativa e comprometimento dos recursos humanos envolvidos (SOUSA, 1994).

As atividades anuais, periódicas ou extraordinárias, registradas no seu jornal sob a forma de artigos, reportagens e depoimentos, fornecem elementos elucidativos para uma interpretação da importância da escola, no tocante a sua

metodologia e filosofia educacional. Dentre as inúmeras atividades registradas, no Jornal, estão.

- **Semana Ruralista de Juazeiro do Norte** - anualmente a Escola reunia representantes de diversos setores da sociedade para discutir, estudar e apontar soluções para os problemas do homem do campo e, sobretudo, da educação rural. Nesses eventos, eram sempre convidados grandes nomes da saúde, agricultura e educação, especialmente ligados aos governos estadual e federal. Uma das edições desse evento foi a “Terceira Semana Ruralista, de caráter nacional, realizada em 1948, quando reuniu professores, cientistas e educadores de todo o país com a participação de Secretários e Ministros de Estado” (SOUSA, 1994, p. 82).
- **O provimento financeiro para o funcionamento da escola** – mantida no início pelo Instituto Educacional de Juazeiro do Norte, com capital de 30 contos de réis, a Escola Normal Rural enfrentou sérias dificuldades econômico-financeiras. Os elevados gastos iniciais com aquisição patrimonial de imóveis (prédios e campo agrícola), assim como para pagamento de bens móveis e dos recursos humanos, passaram a exigir novos investimentos. Graças ao sentimento comunitário dos sócios do Instituto, ofertas de terceiros, pequenas subvenções municipais, estaduais e federais, mensalidades pagas pelos alunos cujos pais possuíam recursos, ela manteve o equilíbrio entre receita e despesas.

A escola foi formada dentro de um espírito participativo bastante vigoroso naquela época, em Juazeiro do Norte. Não só professores, alunos, funcionários, sócios e administradores vivenciaram o sentimento de pertencimento da Escola. Na verdade, todo o Juazeiro se integrou ao projeto da Escola Normal e cada cidadão contribuía como podia e da maneira que queria - alguns com dinheiro, pagando contribuições mensais ou fazendo doações avulsas, e outros com prestação de serviços ou fornecimento de materiais. A escola pulsava, vibrava, era propriedade do Instituto, mas todos assumiram seu papel como se fossem proprietários, pois era um projeto para todos (SOUSA, 1994).

A escola, em seu dinamismo, era um convite à participação, ela se integrava a todos os segmentos da comunidade nas realizações de festas com a de São João,

em que as barracas pintadas de azul, verde, amarelo, branco e vermelho transformavam as dependências da escola em autêntico “Arraial”. Tal evento era uma oportunidade excelente para arrecadação de fundos para seu funcionamento, decorrente da venda de arranjos, *souvenirs*, chapéus de palha, rendas, bolos e doces, tudo confeccionado pelos próprios alunos. O acontecimento era rico pela importância do resgate e manutenção das tradições culturais da região e por proporcionar entretenimento para toda cidade, além, é claro de contribuir para a saúde financeira do Instituto Educacional.

As exposições artesanais, com objetos de madeira, barro, metais, tecidos, palhas, etc., as artes teatrais, danças populares e eruditas, costura, bordado, tricô e renda, as feiras de produtos naturais fabricados na escola como sabão, perfume, pastas dentifrícias, etc., eram bem aceitas pela população, que acorria à escola para comprar e passar momentos de lazer. Analisando os balancetes do Clube Agrícola, pode-se constatar o quanto foi importante o envolvimento da comunidade para incrementar a economia da Escola.

O ano de 1939, por exemplo, apresenta os seguintes números: débito pela compra de grãos, materiais para uso no campo agrícola, impressão do jornal “O Lavrador”: prestação de serviços importando em cerca de 1.793\$900; crédito pela venda de verduras, ovos, jornais, donativos e quermesses: 172\$000 e o restante, 1.121\$900, foi conseguido graças às promoções e vendas efetuadas pela escola, tendo sempre à frente o Clube Agrícola (SOUSA,1994).

A “Caixa Escolar”, fundada em 15 de abril de 1936, funcionou até alguns anos depois da encampação da Escola pelo Estado. Foi criada para auxiliar os alunos pobres, emprestando-lhes para seus estudos o material escolar necessário e fornecendo-lhes, gratuitamente, farda, quando dela necessitassem. O fundo da Caixa era constituído por importâncias arrecadadas em festivais organizados para tal fim, graças à venda de material escolar e pela contribuição mensal de \$200 dos associados (todos os alunos da escola e pessoas da comunidade que contribuíam espontaneamente). Analisando os relatórios da Caixa Escolar, obtém-se valiosos dados sobre sua dimensão social e, sobretudo, sobre o envolvimento da comunidade escolar. Tanto assim que um festival rendeu 1.754\$000 de lucro, distribuídos com as diversas instituições da escola. Pode-se afirmar, então, que a Escola vivia um clima de completa integração. Sua prática democrática era uma

verdadeira lição de cooperativismo escolar, que por certo influenciou os alunos em suas comunidades (SOUZA, 1994).

A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte atravessou quatro décadas de ação construtiva no campo social, graças ao espírito dinâmico do Dr. Plácido Aderaldo Castelo, ao ideal do Dr. Joaquim Moreira de Sousa e ao trabalho ativo e persistente da professora Amália Xavier de Oliveira, além do grupo de abnegados juazeirenses que compunha o Instituto Educacional de Juazeiro, entidade mantenedora.

A Escola prestou grandes serviços à coletividade cariense pela ação educacional que desempenhou graças à operosidade do seu corpo docente, o qual pontificava culturas de valor, como autênticos abnegados da causa da educação. Os primeiros professores souberam elevar a missão da cruzada educacional rural, oferecendo-se de corpo e alma ao sacrifício do magistério sem visar a recompensas ou glórias, lutando por um ideal, sem usufruir honorários compensadores. Dentre muitos se destacaram os doutores Plácido Aderaldo Castelo, Jacinto Botelho de Sousa, Manuel Belém de Figueiredo, Mozart Cardoso de Alencar, Genevides Matos, os padres Cícero Fernandes Coutinho e Francisco Murilo de Sá Barreto, os professores José Neri Rocha, Elias Rodrigues Sobral, Alexandre Moreira Passos, as professoras Amália Xavier de Oliveira, Tarcila Cruz de Alencar, Maria Assunção Gonçalves, Elza de Figueiredo Alencar, Generosa Ferreira Alencar, Raimunda Paiva Teixeira, Maria Menezes Pereira, Lúcia Vanda Veloso, Heloisa Coelho Alencar, Teresa Bezerra Machado, Mirian Cruz Pires, Joaquina Gonçalves Santana e muitos abnegados, entregues totalmente aos seus deveres como mestres em benefício da coletividade (SOUSA, 1994).

Some-se à dedicação dos professores o esforço construtivo dos diretores que assumiram as responsabilidades tanto do Instituto Educacional de Juazeiro do Norte como da Escola Normal: Dr. Plácido Aderaldo Castelo, diretor no primeiro ano de funcionamento, que soube superar os obstáculos que se antepunham a um projeto pioneiro, Dr. Jacinto Botelho Sousa, que dirigiu a Escola de fevereiro a dezembro de 1935, e Amália Xavier de Oliveira, que ocupou a direção da Escola em dois períodos.

A Escola Normal de Juazeiro do Norte também deve ao Monsenhor José Alves de Lima e ao Dr. Antônio Xavier de Oliveira que, como Deputado Federal,

conseguiu verba para aquisição do terreno do Campo de Culturas e para a construção de salas de aulas, auditório e quadra de esportes, que ainda hoje formam o Centro Educacional Professor Moreira de Sousa.

Em abril de 1972, foi inaugurado o novo prédio da escola, sob a denominação de “Centro Educacional Prof. Moreira de Sousa”, com a presença do Governador César Cals de Oliveira. No dia 8 de dezembro de 1973, registrou-se a colação de grau da 36ª turma de professores ruralistas, com 80 diplomados, última turma, pois extinto o Curso Normal Rural, por força da Lei nº 5.692. De 1934 a 1972, portanto 38 anos, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte diplomou 1.802 professores, assim como 11.368 alunos do Curso Primário, 14.538, do Curso Ginásial, 3.676, do Curso Colegial e 3.794, do Curso Normal, totalizando 33.376.

No período em que foi extinto o curso normal rural, germinavam no Brasil as sementes político-econômicas, as quais viriam, duas décadas mais tarde, influenciar de maneira significativa a formação de professores no contexto das políticas educacionais brasileiras.

Muitas foram as transformações de ordem legal e epistemológica, assim como de ordem político-pedagógica, vivenciadas pelos cursos de formação de professores. Tais mudanças provocaram verdadeira crise de identidade no contexto educacional brasileiro, tanto em termos institucionais (relacionada a escolas e universidades), quanto em termos pessoais (referente a professores e formadores).

Além das atividades em sala de aula ou no campo, coube aos professores da Escola Normal Rural dar visibilidade ao processo educacional, apresentando os alunos à comunidade em festas cívicas, avivando a chama da participação na manutenção da Escola, como se observa na Foto 7.

Foto 7 – Participação dos alunos da Escola Normal Rural em festa cívica



Essa visibilidade revestiu-se de especial importância porque ocorreu durante 38 anos, com fidelização ao objetivo primeiro da escola: manter o homem no campo com possibilidade de sobrevivência econômica com dignidade e valorização da atividade agrícola.

Esse objetivo exigiu dos professores uma formação docente profissional construída e reconstruída durante o fazer profissional. Esse processo é extremamente relevante quando se considera que, à época, a Academia não se dedicava à formação para a educação agrícola. Daí decorre introduzir-se no próximo capítulo a apresentação de teóricos sobre as principais mudanças ocorridas no contexto brasileiro, a partir da década de 1980, relativas à formação docente e profissional.

4. A FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA

Os saberes são essenciais a todas as profissões e na docência não podem ser separados das outras dimensões.

(Gauthier)

O presente capítulo objetiva refletir, a partir de revisão de literatura, sobre a formação docente e profissional, enquanto fenômeno social, no contexto histórico de transformações e mudanças vivenciado no decorrer do século XX. Tal reflexão permite caracterizar o atual paradigma dos processos de formação docente e contrapô-lo ao paradigma ruralista, no sentido de situar as principais mudanças vivenciadas pelos alunos egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro, no período compreendido entre sua formação inicial e os dias atuais em que desenvolveram seu trabalho.

4.1. A INFLUÊNCIA DOS ACORDOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO: A LDBN E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alterações em todas as esferas vêm ocorrendo ao longo dos últimos anos, com intensificação a partir de 1980. Essas mudanças englobam desde os setores econômicos e políticos até os educacionais e sociais, havendo ampla influência do processo de globalização (MAUES, 2003).

A década de 1980 foi profundamente marcada pela busca de uma reformulação dos cursos de formação de professores, sobretudo, devido às mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo tanto a elevação da produtividade, quanto a eficiência dos trabalhadores e objetivando melhor adequação destes ao mercado de trabalho. Dessa forma, desejava-se a instalação

de uma reforma no processo de ensino-aprendizagem, por meio de um plano político bem definido, que discorresse sobre a estrutura pedagógica e política da escola, a formação de professores e os conteúdos a serem ministrados. Aliado a esse processo, havia a luta incansável por melhores condições de trabalho e qualificação profissional do trabalhador da educação, gerando novas expectativas em relação ao caráter da função pública dos serviços educacionais, assim como da gestão democrática da escola de qualidade para todos. Nesse sentido, afirma SACristán (1996):

A autonomia das escolas é uma reivindicação e uma concessão bem recebida por ideologias contrapostas; indício de que pode satisfazer aspirações muito diversas e que pode ser conduzida e desenvolvida em múltiplos sentidos, nem todos necessariamente estão de acordo com o propósito de democratizar e tornar protagonistas das decisões aqueles grupos e pessoas ao qual a educação afeta (SACRISTÁN, 1996, p.71).

É nesse contexto de globalização que ocorre a intervenção mais direta dos organismos internacionais, sobretudo, nos países em desenvolvimento. Assim, esses organismos obtiveram lugar de destaque na articulação das recomendações para o desenvolvimento das reformas educacionais brasileiras, em especial o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) (MENDONÇA, 1993).

Tais reformas educacionais tiveram como cerne a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos preceitos do Estado, confirmando a centralidade que cercava a formação docente. Fica posto que a flexibilização do perfil dos docentes e das instituições formadoras desses profissionais, no contexto político vigente, deu-se em direção à adequação das novas exigências do mercado de trabalho, impostas pela globalização. Logo, a reforma implantada no Brasil visou a promover uma educação capaz de preparar o país para competir no mercado mundial (SCHÖN, 1992).

Havia a necessidade de modernização dos sistemas de administração educacional, posto que a crise da educação era atribuída pelos governos internacionais não somente à má gestão estatal, como também à ineficiência de aspectos específicos como currículos inadequados, má formação de professores e falta de insumos, dentre outros.

Foi a partir da Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na cidade de Goiânia, que teve início uma mobilização dos profissionais da educação no país. Dessa mobilização em prol da qualidade do ensino e das condições de trabalho e formação profissional, estabeleceram-se duas frentes de debate em torno da questão: a primeira, encaminhada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a segunda pela sociedade civil. Os objetivos de ambas eram interferir nas decisões e garantir a autonomia da universidade na perspectiva de fixar currículo e propor a formação do educador em consonância com os anseios da sociedade (MENDONÇA, 1993).

Em 1983, foi criada a Comissão Nacional de Educação, a partir do Comitê Pró-Formação do Educador, criado em 1980, vindo a se tornar, em 1990, Associação Nacional para a Formação de Professores (ANFOPE), realizando vários encontros ao longo dos anos. Os objetivos desses encontros eram mobilizar os educadores, acompanhar, sistematizar, promover e articular esforços pela reformulação dos cursos de formação de professores, tudo isto sem comprometer sua autonomia frente aos órgãos oficiais (SCHÖN, 1991).

De acordo com Sarmiento (1994), a ANFOPE, ao longo de sua trajetória, desenvolveu a sistematização de propostas para a formação do profissional do magistério, como também a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que abrigasse demandas e anseios dos setores sociais. Desta forma, as “ações governamentais, o movimento de educadores, as mudanças curriculares promovidas pelas IES e as mudanças nos Estatutos, são expressões das diversas forças sociais que se confrontam na sociedade” (SARMENTO, 1994, p.52).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, marcou a institucionalização das políticas educacionais brasileiras, trazendo consigo propostas de modificações em todos os níveis da educação, desde o ensino fundamental e médio até o ensino superior, com ênfase nas universidades públicas e nos cursos de formação de professores (BRASIL, 1996).

Dentre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação em relação ao processo de formação docente, posterior à promulgação da LDBN, em 1996, merecem destaque a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no Art. nº 62, e regulamentada pelas Resoluções CEB nº 2, de 1997 (BRASIL, 1997) e

nº 2, de 1999 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior, para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação e a regulamentação dos cursos sequenciais, que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas.

A partir de 1995, no desenrolar da reforma educacional no Brasil, o interesse em relação à grade curricular dos cursos de graduação passou a ganhar importância com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tinha, entre suas atribuições, a deliberação sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Nessa perspectiva:

Algumas das análises correntes têm considerado essa reforma como a mais orgânica na história da educação nacional dado que promoveu alterações em todos os níveis do ensino, da pré-escola ao superior, a partir de um eixo articulador – conformação à lógica do mercado – perceptível em qualquer dos documentos oficiais expedidos. Tal reforma concretizaria a noção de sistema em razão de sua coerência teórica e política. Parte da suposição de que assistimos a uma reforma “diferente” talvez se origine na insistência do governo em afirmar sua política como marco de uma nova era. É praxe de movimentos de recomposição da hegemonia burguesa iniciativas tendo em vista convencer o público alvo de suas reformas de que elas são “novas”. Tais movimentos operam uma dualização histórica, construindo um antes e um depois. No primeiro tempo estão os projetos atrasados, arcaicos, descolados da realidade; no segundo tempo está o novo projeto a responder às demandas de um presente congelado. Semelhante dualização favorece, simultaneamente, o obscurecimento das conquistas do passado e o modo pelo qual foram apropriadas pelo “novo” projeto educativo, particularmente aquelas dos anos 80 (EVANGELISTA, 2001, p. 2).

Tal interesse tinha por foco o papel central dos professores na reforma educacional, por serem, simultaneamente, os responsabilizados pela crise que permeava a educação e os apontados como alternativa na solução dos problemas educacionais (LIBÂNEO, 2004). Sendo assim, ficou explícito que, para que houvesse educação de qualidade, se fazia necessária a presença de bons docentes. Dessa feita, os Estados nacionais passaram a focar na formação e atuação dos docentes.

Os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

No processo de reforma da formação dos professores, admitia-se ser fundamental que o novo profissional detivesse uma base de conhecimentos gerais, essencial para sua flexibilidade no acompanhamento das mudanças que abrangiam os processos produtivos (SCHEIBE, 2004). Significa dizer que houve um alargamento das funções docentes, como analisa Campos (2002, p. 188):

A ampliação das atividades docentes que observamos no quadro brasileiro, não é fato isolado. Os relatos de experiências internacionais têm indicado que de fato, se vivem na atualidade, mudanças significativas, tanto no âmbito da escola como na formação dos professores [...] Todavia, é preciso considerar que, se por um lado esse “alargamento” traz possibilidades de maior autonomia e de controle sobre as atividades docentes, por outro, produz também intensificação do trabalho contribuindo para degradação das condições em que atuam milhares de professores. Interroga-se se essas condições possibilitam a profissionalização anunciada.

Adicionalmente, a reforma educacional foi baseada em preceitos políticos emanados pelo MEC, em associação com as orientações propostas pelos organismos internacionais.

Também houve avanço significativo na resolução das questões trabalhistas dos professores, sobretudo, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988 (BRASIL, 1988), que gerou novos viveres àqueles que consideravam a educação prioridade nacional e esperavam que, com a perspectiva de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação pública superasse seus problemas já crônicos, em oposição ao movimento de modernização e reestruturação econômica que se esboçava (KUENZER, 1998).

Azevedo (1997) aponta que, com as eleições presidenciais, em 1989, iniciou-se no Brasil, um projeto neoliberal. Com essa iniciativa, foi aprovada uma proposta de LDBN que incluía as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, em detrimento de um projeto de lei que contava com a colaboração e o apoio da sociedade organizada, construída durante o Fórum Nacional em Defesa da Educação, que o debateu durante oito anos na perspectiva

de construir uma LDBN verdadeiramente a serviço do povo brasileiro (FONSECA, 1998).

Nesse mote, percebe-se que, a um só tempo, a nova Lei estreitou o espaço de participação popular na gestão do sistema educacional, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, e as diretrizes políticas neoliberais foram ampliadas, redefinindo o arcabouço jurídico da educação. Destarte é que, antes mesmo da aprovação da nova LDBN, sua implementação já se dava sob a forma de Portarias e Decretos que vieram dar materialidade aos pressupostos nela contidos (GRACINDO, 1997).

A expansão na educação, em março de 1990, acontece em Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era firmar o compromisso mundial com a educação para todos os cidadãos do mundo. Nessa Conferência, foram apresentados distintos posicionamentos pelos organismos internacionais presentes ao debate. Gadotti (2000) relembra alguns dos posicionamentos relevantes ao longo do processo preparatório e durante a Conferência, ao relatar:

[...] A UNESCO destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade [...]. O UNICEF enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade. [...] o UNICEF tentou dar uma conotação mais qualitativas, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Bando Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal aproveitados (GADOTTI, 2000, p. 28).

Torres (1996, p. 16) assevera que os diferentes entendimentos construídos pelos participantes da Conferência deram origem a dois importantes documentos: a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Estes documentos expressaram a preocupação mundial da Organização das Nações Unidas (ONU), UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outros tantos organismos, para com a quantidade

de crianças e adultos sem acesso à educação, à tecnologia e a uma aprendizagem de qualidade.

Neste contexto, as modificações ocorridas no cenário da educação mundial geraram preocupação para com a qualidade da educação e o acesso de todos ao conhecimento. De acordo com Torres (1996), esse entendimento visava a possibilitar ao aluno a garantia da sobrevivência e o desenvolvimento pleno de suas capacidades, direitos que podem propiciar trabalho digno e melhoria na qualidade de vida, dentre outros aspectos.

Segundo Neves (2000, p.83), o campo da educação passou a ser objeto de maior atenção governamental quando se introduziu, embora com várias denominações e diferentes significados, a questão da qualidade do ensino, referenciada na relação entre educação e produção:

Previsto na Constituição Brasileira (Art. nº 214 e Art. nº 212, parágrafo 3º) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) passou a ser o foco das atenções das organizações ligadas à educação, na perspectiva da defesa da concepção de formação de recursos humanos para a educação como uma formação que deveria se dar a serviço da sociedade e como forma de emancipação política e social.

Dentre os planos voltados à educação, o primeiro, denominado Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira (PNE), integrante do Projeto de Lei nº 5.155, de 1998, resultado dos debates organizados nos Fóruns Nacionais de Educação, durante o I e o II Congresso Nacional de Educação (CONED), formulou diretrizes e metas para a educação para dez anos, de forma democrática e participativa (NEVES, 2000). O segundo, elaborado pelo MEC integrando o Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, continha metas para a educação nacional, baseadas na LDBN, na Emenda Constitucional nº 14, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), nas experiências governamentais, além dos seminários realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e das contribuições de entidades como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Por Plano de Educação entende-se o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio da correlação das forças sociais gerais e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação, em uma

determinada formação social concreta e em um determinado momento (NEVES, 2000, p. 147).

A apresentação de dois Planos Nacionais de Educação foi uma evidência clara da interação de forças sociais no campo educacional do Brasil. Neste mote, tanto o PNE da União quanto o PNE da Sociedade Brasileira reconheciam a formação mínima do professor exigida pela LDBN e apontavam para uma desejável formação em nível superior, estabelecendo, para tanto, um prazo de dez anos para que os planos fossem efetivamente aplicados (MARQUES, 1992).

Nesse sentido, Libâneo (2004) adverte que o PNE da Sociedade Brasileira estabeleceu que a formação do professor deveria se dar no âmbito das Universidades, visando à manutenção, na formação docente, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo a relação entre teoria e prática. Além disso, o PNE indicou que os cursos de formação de professores, em qualquer nível ou modalidade, deveriam obedecer às diretrizes curriculares, tendo a docência como base da formação profissional, foco no trabalho pedagógico, sólida formação teórica, além de possibilitar vivências em gestão democrática e em desenvolvimento do compromisso social e político da docência (NEVES, 2000).

É importante ressaltar que a LDBN já retratava o PNE da União como estimulador da formação de docentes nos cursos normais superiores, contribuindo para a ocorrência de mudanças nas políticas educacionais. Para Kuenzer (1998, p. 10), ao se retirar das Universidades a responsabilidade da formação dos professores:

[...] adota-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores, o que, para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação dispensaria o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção de conhecimento em educação.

A premissa do PNE da União feria o objetivo básico da atividade docente, já que, como resalta Gracindo (1997, p. 36), “[...] na educação básica, a exigência de uma atuação docente mais competente nos planos ético-político e cognitivo-técnico constituem-se em imperativo para a construção e transformação do mundo social humano”.

Para Neves (2000), o PNE da União tinha como objetivo a integração submissa dos trabalhadores à lógica capitalista, privilegiando, assim:

[...] as políticas de redirecionamento e uniformização dos conteúdos curriculares em todos os níveis, a reavaliação dos materiais instrucionais, de controle dos resultados instrucionais e de ensino, da formação e da persuasão de novos intelectuais de diferentes níveis e do emprego de novas tecnologias educacionais (NEVES, 2000, p. 178).

Na formação para o trabalho complexo, categoria na qual se poderia incluir o trabalho pedagógico, ao priorizar as atividades de ensino e de extensão, em detrimento da pesquisa, o PNE da União não levava em conta o fato de que:

[...] o conhecimento científico e tecnológico, além de consubstanciar em principal força propulsora da superação da atual crise de acumulação, adquire, mais nitidamente, a dimensão política de reserva estratégica de soberania nacional (NEVES, 2000, p.177).

Assim é que, ao analisar o PNE da União e da Sociedade Brasileira, é possível verificar o conflito de posições ideológicas, concepções de sociedade, de homem e de educação nas diferentes propostas. É importante, portanto, avaliar criticamente as propostas de formação de professores, tendo em vista que, nessa questão, estão em jogo aspectos mais profundos, como a reconstrução do entendimento coletivo dos educadores sobre o que é a educação, sobre o que sejam as tecnologias educativas em seus avanços, não apenas como instrumentalizadores da prática docente, mas também como perspectiva maior definidora da dimensão profissional no mundo de hoje e das concepções que devem embasar a formação de professores.

4.2. A ESCOLA NORMAL E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO DE 1996: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS

A primeira Escola Normal Brasileira foi criada em Niterói, no ano de 1835. Conforme Tanuri (1970, p. 16), a Escola foi regida por um diretor que também exerceria o cargo de professor.

O currículo pouco diferia das escolas primárias, acrescentadas apenas noções de didática e leitura. A formação oferecida pela Escola Normal

compreendia: ler e escrever pelo método Lancasteriano; realizar as quatro operações matemáticas e proporções; conhecimentos da língua nacional; elementos de Geografia e princípios de moral cristã (TANURI, 1970, p.16).

Assim, a Escola Normal devia ser entendida como *locus* da formação de professores da fase inicial da vida estudantil, ou seja, o momento da alfabetização. Todavia, ao longo dos tempos, outros espaços importantes da formação inicial de docentes para escolas elementares foram surgindo, a saber: a Escola Normal Rural e a Escola Complementar (WERLE, 2005).

No final dos anos vinte e início dos trinta do século XX constitui-se o discurso de combate ao urbanismo e valorização da escola rural como campo de experiência e ensaio de processos agrícolas modernos, um discurso de diferenciação entre a escola de zona rural, de zona urbana e de zonas litorâneas. As Conferências Nacionais de Educação traziam para o debate “o grande problema da educação”, sendo importante espaço de proposição, consolidação e disseminação de um ideário de valorização do ensino agrícola (WERLE, 2005, p. 67).

Essas escolas surgiram com o intuito de criar vínculos entre a população do campo e a escola, com vistas a desenvolver a consciência do papel formador da instituição de ensino, tanto na população rural quanto na população da cidade. Neste contexto, surgiram diferentes teses e debates, defendendo a importância da Escola Normal dada sua colaboração na formação de lideranças que assumissem duplo papel de educadores e modernizadores de práticas rurais (WERLE, 2005).

As discussões acerca de uma educação diferenciada ficaram bastante evidentes nessa época, sendo foro privilegiado entre os educadores, com destaque, no cenário nacional, principalmente do Professor Sud Mennucci, que defendia a formação diferenciada para o meio rural, frente à ofertada no meio urbano e litorâneo (WERLE, 2004). Em 1930, Mennucci, em seu livro “A Crise Brasileira de Educação”, defendia a necessidade de uma formação para o homem da cidade, para o homem do campo e para o homem do mar, com a nítida intencionalidade de diferenciação entre cidade e campo e a associação da prática de campo a um tipo específico de formação de professores. Dessa proposta de valorização e idealização da escola e da educação rural, instalaram-se as Escolas Normais Rurais (TAMBARA, 1998).

As Escolas Normais Rurais consubstanciaram a necessidade de criar “uma consciência agrícola contra o sentimento urbanista dominante” (MENNCCI, 1934, p. 118), o que foi possível especialmente pela criação de uma “escola nova”

organizada sob a forma de internato instalado em zona de campo, valorizando a educação rural para enfrentar o “flagelo urbanista” (WERLE, 2006).

Mennucci atribui à herança escravagista e à extrema valorização do mundo urbano, a rejeição e abandono do trabalho no campo, propondo, pela escola rural intimamente articulada ao meio, a reabilitação da zona rural. A criação de condições para que a consciência agrícola se generalizasse e se impusesse frente ao sentimento urbanista, passava pela preparação de professores em um estabelecimento específico: a Escola Normal Rural – ENR (WERLE, 2004, p.10).

Werle (2004) ensina que os professores rurais costumavam narrar sua solidão e as dificuldades que enfrentavam em suas escolas, na maioria das vezes isoladas e afastadas das cidades. Referente a esse assunto, Nascimento (2007) comenta que, embora existisse desde a República Velha, a educação rural, como se propunha:

[...] não legitima a homologação de políticas públicas de Estado destinada aos trabalhadores rurais. A educação era um privilégio das camadas mais ricas da sociedade o que determinava a não-existência de políticas e, muito menos, de vontade por parte dos governantes em oferecer o direito de cidadania da educação aos camponeses que estavam condenados ao analfabetismo e à exploração. Dessa forma, devido ao movimento migratório, a primeira estratégia de educação que surge na realidade brasileira por volta dos anos 1920 é o “Ruralismo Pedagógico” que tinha a idéia de uma escola integrada regionalmente e queria promover a fixação do homem ao meio rural (NASCIMENTO, 2007, p.182).

Nesse contexto, configura-se a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, instituição pioneira na implementação de um método peculiar na formação de professores para o campo no Brasil, inaugurada em 1934. O surgimento da Escola Normal, em consonância às práticas ruralistas no Ceará, está ligado ao movimento migratório instituído pelo “polígono das secas”, condição que concedia à região do Cariri um local de refúgio, por constituir um local com menos efeitos oriundos da estiagem. Adicionalmente, a proximidade da Escola da cidade, era mais um atrativo aos professores, porque a solidão não os afligia.

Com isso, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte surgiu da necessidade de formar docentes capacitados para educar os homens do campo, no intuito de promover sua fixação ao local, mesmo com as condições adversas. Em relação ao contexto de criação da ENRJN, destaca-se:

A redenção estava perto: Carneiro de Mendonça na Interventoria do Ceará; Moreira de Sousa, na direção do Ensino; Lourenço Filho na Direção do Instituto de Educação no rio; Anízio Teixeira na Direção do Ensino no Rio;

Gustavo Capanema no Ministério de Educação; Leoni Kasefi, coordenando cursos de aperfeiçoamento no Instituto de Educação, no Rio, pondo à disposição do Ceará 10 bolsas de Estudo para professores; Moreira de Sousa, enviando 10 professoras para o Curso de Aperfeiçoamento; Sud Mennucci, em São Paulo, estudando as bases dos métodos de ensino pregados por Alberto Torres. Conclusão desse movimento renovador: A Educação que convém ao Brasil é a Educação Rural, pois o Brasil é uma imensa zona rural. A conclusão foi arrojada. Os estudiosos puseram-se em campo, e concluíram: Vamos escolher a Escola para o meio a que destina: Zona Rural – Escola Rural; isto é, Escola que ensine ao homem do campo a “viver no campo, do campo, pelo campo e para o campo”. Tem que ser diferente; estudemos suas bases e vamos pôr em prática. A escola precisa ensinar a viver. O homem para viver não precisa somente aprender a ler, escrever e contar. A Escola que convém é aquela que dá ao homem os meios para viver em seu ambiente, melhorando-o, desenvolvendo-o, orientando suas condições de vida. Enfim é a Escola de acordo com a região a que deve servir. Esta era a Escola sonhada por Moreira de Sousa para o Ceará, realizada por Plácido Castelo no Juazeiro (OLIVEIRA, 1984, p. 17-18).

Acerca das condições iniciais de funcionamento da ENRJN, a formação voltada para as práticas ruralistas, estava composta por três anos de estudos pedagógicos precedidos de dois anos de um curso intermediário, totalizando 2.420 horas. Em 26 de fevereiro de 1934, o Padre Rodolfo Ferreira da Cunha declara sobre a ENRJN:

Examinada em obediência ao despacho supra do Exmo. Sr. Diretor da Instrução o prédio destinado à instalação da Escola Normal Rural de Juazeiro, verifiquei o seguinte; 1º - a escola vai ser instalada, provisoriamente, em prédio locado e para este fim especificamente adaptado; 2º - o instituto educacional fez a aquisição de uma casa e terreno que vão ser definitivamente adaptados para o funcionamento da Escola, satisfazendo assim as exigências do § 3º do art. 4º do Dec. 1.218, de 10 de janeiro de 1934. Já foi requerido ao Governo isenção de impostos de transmissão de propriedade; 3º - A casa em que se vai instalar a Escola se presta perfeitamente bem aos fins colimados. Tem cinco boas salas de aula, uma sala para diretoria e secretaria e duas áreas para recreio de alunos. As aulas providas de 100 carteiras individuais, 6 quadros negros, 9 cartas geográficas, um globo, doze quadros de fauna brasileira, coleção de quadros de História Pátria, uma dita de ensino intuitivo, uma outra de atrás de História Natural, um mapa de iniciação geográfica, uma coleção completa de livros da biblioteca pedagógica de Lourenço Filho e outra dita de Fernando de Azevedo, um contador mecânico, um contador Brasil, uma coleção de sólidos geométricos, quadro do sistema métrico decimal, mapas de Parker, uma coleção Panteon Nacional, duas estantes, três secretarias, uma mesa grande para biblioteca, 20 cadeiras, 6 mesas para aulas, uma mobília, cinco bancos para recreio, coleção completa de material para expediente, tendo ainda o Instituto entrado em negociação para adquirir uma chocadeira e uma criadeira e material necessários para o gabinete de ciências físicas e naturais. Como se vê o prédio satisfaz perfeitamente às exigências da instalação. Se for certo não ter o terreno anexo, também é certo que se não precisa dele no corrente ano, em que funcionarão apenas os cursos complementares. E demais, caso necessidade houvesse, a distância para o terreno que está anexo ao prédio definitivo é apenas de uns 400 metros. O prédio onde será definitivamente instalada a Escola se acha

em uma área de 4.416 metros quadrados, medindo aludido prédio 19 m.70 de frente por 21 m. de fundo. Junto a ele serão construídos dois pavilhões e um galpão ao ar livre para o jardim de infância. Está sendo elaborada pelo engenheiro Vicente Ferrer de Oliveira a planta dessa construção. Contígua a essa área existe um terreno de acordo com o parágrafo 3º do art. 4º do referido decreto (cinco hectares) (CASTELO, 1951, p. 13).

A minuciosa descrição da situação em que seria fundada a Escola Normal Rural justifica-se, como explica Saviani (2000, p. 172), ao comentar o teor da LDBN sobre Educação Rural, detalhando o Art. nº 28 (BRASIL, 1996), porque devia atender aos propósitos e à concepção de escola do campo para defender os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A concepção contida na LDBN configurava, na opinião de Fernandes (1999, p. 65), uma política de educação que ignorava “a necessidade da existência de um projeto para a escola rural”. A essa assertiva, Nascimento (2007) considera como ponto agravante o fator regulador da qualidade de educação vista a partir de uma ótica determinista. Nesse contexto, pode-se inferir que os principais impactos da LDBN, com relação às escolas normais rurais e, sobretudo, à atuação do professor, repousavam no interior do debate acerca da identidade da educação escolar rural.

Para que se possa avançar na exposição sobre a formação de professores, é mister recorrer às asserções de Silva Jr. (2007), referentes à diferenciação entre o paradigma da educação rural do paradigma da educação no campo. O paradigma da educação rural apoia-se em uma visão tradicional do espaço rural no País e não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira:

[...] muito menos incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que exigem a valorização das especificidades do meio rural. Esse modelo de educação rural tornou-se, segundo elas, um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora. Os trabalhadores rurais e suas técnicas são vistos como improdutivos e excluídos, e seus territórios não existem porque não são entendidos como territórios de vida (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 83).

Diferente é o paradigma da educação no campo. Ele admite o campo como espaço de vida e resistência, onde trabalhadores lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. A educação no campo reconhece a diversidade dos sujeitos sociais; valoriza a importância da agricultura familiar ao admitir a diversidade do campo brasileiro (Silva Jr., 2007):

Além disso, no processo de redemocratização do Brasil, fortaleceram-se as lutas e a organização dos movimentos sociais, como, por exemplo, o Movimento dos Sem Terra, MST, cuja agenda de reivindicações prevê a extensão de direitos, como a educação (SILVA Jr., 2007, p. 85).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola no meio rural foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos entre 1980 e 1990, como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica.

De acordo com Leite (1999), a LDBN agenciou a desvinculação da escola rural dos meios e do desempenho escolar urbano, exigindo da escola rural um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo, desurbanizado. Todavia, mesmo diante das mudanças propostas pela LDBN, a problemática ligada à escola rural permaneceu. Leite (1999), comentando essa desvinculação, enfatiza a distância entre os locais de moradia/trabalho/escola e o acesso precário a informações gerais. Essas afirmações convidam ao detalhamento da historicidade que permeou os caminhos da aprendizagem na formação docente entre a escola normal e a universidade.

Considera-se que essa contextualização pode trazer luz à importância da formação do professor reflexivo na educação rural.

4.3. OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE: DA ESCOLA NORMAL À EXPANSÃO DA UNIVERSIDADE

Etimologicamente o termo aprendizagem deriva do verbo aprender, originado do latim (*apprehendere*) e significa “compreender”. Entretanto, faz-se necessário distinguirmos os termos, aprendizagem de formação (BARROSO, 1997).

De modo geral, o termo formação é utilizado para instituir um período de desenvolvimento escolar, que potencialmente, denota expressões comuns do tipo: "sou formado em educação", "estou formada há dois anos", "qual é sua formação?", tais, manifestações, servem para designar o *status*, de uma nova capacitação. Já a formação, cujo sentido está ligado ao termo aprendizagem, designa um processo natural aos seres vivos (ARAÚJO, 2009). Para esta autora, o aprendizado, é uma atividade inerente ao ser humano e ocorre sempre, de diversas formas, com diferentes intencionalidades e com diferentes qualidades (ARAÚJO, 2009).

Considerando que o aprendizado necessita entre outros aspectos de um espaço destinado a execução de atividades colaborativas que visam o desenvolvimento de habilidades e competências, entendemos que a instituição educativa com sua história, estrutura organizacional e as posições hierárquicas que a definem, permite um operar de acordo com o conhecimento tradicional, pois as normas providas da alta administração devem ser respeitadas para fluir a comunicação e o relacionamento, desenvolvendo o que Bourdieu (1992) chamou de "*habitus*". De acordo com o autor,

O *habitus* científico é uma regra feita pelo homem, ou melhor, um "*modus operandi*", científico que funciona em estado prático, segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia de fazer, e menos ainda, a regra que permite gerar a conduta adequada (BOURDIEU, 1992, p. 23).

Sob a articulação do coordenador de curso, os docentes realizam tarefas e ampliam seu desempenho. Este se dá em vários espaços educativos e não só em sala de aula, visto que a IES solicita que todos contribuam ao máximo para a melhoria do processo pedagógico (COSTA; MELO, 2009, p. 6).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 56, 76), são inerentes à função docente as pressões do dia a dia, a organização do trabalho pedagógico, a correção de trabalhos e provas, a emissão de pareceres, a presença em reuniões, comissões, palestras, congressos, assim como a produção de textos e sua publicação em periódicos. Tantas atividades demandam empenho e uma carga extra de dedicação,

neste caso, a construção de um currículo com mais status de produção científica, qualificação e atividades de pesquisa e extensão.

Considerando que a formação docente é vista como um processo de aprendizagem e desenvolvimento contínuo, há que se considerar, igualmente, a questão da aprendizagem dos adultos, como um fator social, pois está diretamente ligada a inclusão, na sociedade, denominada hodiernamente como sociedade da informação e do conhecimento.

De acordo com Castells (2000, p. 98) a expressão “sociedade da informação” passou a ser utilizada, nos últimos anos como substituto para o conceito complexo de “sociedade pós-industrial” e como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico”.

Numa abordagem sistêmica, e ao mesmo tempo análoga em relação à formação docente no Ensino Superior a complexidade do conhecimento construído ao longo do processo de aprendizagem é compreendida por Morin (2001) como o trânsito entre o interdisciplinar e o transdisciplinar, que gera uma questão fundamental na pesquisa acerca da formação docente, qual seja, a religação dos saberes, em sua gênese epistemológica, ou seja, a base da formação superior, critérios potencializados na atual sociedade.

Werthein (2000) argumenta que as transformações em direção à sociedade da informação constituem uma tendência dominante, mesmo para economias menos industrializadas, definindo um novo paradigma, o da “tecnologia da informação”, representante quase que legal da atual situação da sociedade, cuja regra é o uso de tecnologias em busca de acesso a informações.

Embora não haja um consenso acerca da definição da sociedade do conhecimento, Squirra (2005) diz que, sociedade do conhecimento seria a combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação em todas as suas possibilidades. Oliveira (2009) complementa, dizendo que se trata, portanto, de uma sociedade cujos processos e decisões inteligentes traçam o novo paradigma da “inteligência competitiva”.

Considerando, os novos paradigmas desta nova sociedade, pautada na busca por conhecimento como fator de inclusão social, Holzman (2002, p. 98), argumenta, que:

[...] social não significa interpessoal. Interação social não é o que a criança tem de aprender, nem é a interação social tudo o que existe no mundo ou tudo o que é possível conhecer. Para Vygotsky, as atividades dos seres humanos, em todos os estágios de desenvolvimento e organização, são produtos sociais e precisam ser vistos como desenvolvimentos históricos, não como meros desenvolvimentos interpessoais. O social não se reduz ao interpessoal; a atividade social não é mera interação social.

O processo de aprendizagem compreende atividades coletivas compartilhadas pelas pessoas e com o meio. Ocorre de maneira interpessoal e intrapessoal, “conseqüência do constante movimento do pensamento na produção e re-elaboração do saber” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 5). Desta forma, compreende-se que a construção do conhecimento profissional no âmbito pedagógico, se dá em todas as suas dimensões, considerando as concepções que os docentes elaboram e se fazem por meio de interações e mediações consigo, com os outros e com o meio.

Há de se considerar, nesse caminhar do aprendizado, como instrumento para formação docente, o impacto da legislação no campo da educação vigente no Brasil. De acordo com Pletsch (2009), nos últimos 10 anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no país, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema.

Nesse contexto, a formação, no século XXI, vai além do conhecimento pedagógico, envolve o saber ser, o saber conhecer e o saber conviver em processos dinâmicos de aprendizagem, que priorizam a inovação dos métodos e demandam habilidades e competências adequadas.

Neste mote, ao pensarmos a formação pedagógica de um professor no ensino superior, faz-se necessário levarmos em conta os prováveis contextos em que ocorrem a formação e atuação desse profissional, ou seja, nas IES.

De acordo com a LDB nº 9.394, de 1996², esse docente deve ser preparado nos cursos de Pós-graduação, *stricto e lato sensu* não sendo, este um dos requisitos

² Destaca-se como marco jurídico-institucional da Educação Brasileira, aprovada em 20 de dezembro de 1996, cujo objetivo era iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, que foram

obrigatórios. Entretanto, reforça-se, nas políticas e legislação posteriores a importância da qualificação docente para atuar no Ensino Superior, inclusive com peso na avaliação das instituições e seus cursos pelo Ministério da Educação (MEC).

A exigência da legislação de que as IES tenham no mínimo um terço de seus docentes titulados nas pós-graduações (mestrado e doutorado). Mesmo assim, Maciel (2000, p.71) afirma que não existe um espaço formal, em que a formação pedagógica do professor de ensino superior seja privilegiada como condição para o exercício da docência. Para Behrens (1998), a docência universitária tem sido exercida por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, e vem se adequando às novas exigências.

De acordo com a autora, neste momento histórico, encontram-se exercendo a função docente no ensino superior quatro diferentes grupos de professores, a saber (BEHRENS, 1998, p. 57):

Os profissionais de diversas áreas do conhecimento que se dedicam a docência em tempo integral;

Os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;

Os profissionais docentes do campo da Pedagogia e das licenciaturas que atuam na universidade, e paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou médio);

E os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

São estes profissionais que, ao atuarem na docência universitária, nem sempre tem consciência de que, ao atuarem como professores terão que desenvolver as competências e habilidades da profissão docente e corresponder às exigências do mundo moderno, globalizado e tecnológico. Isto traz demandas aos profissionais em novas formas de atuação.

Alarcão (2001, p. 16) define esse contexto como “de profunda mudança, cultural, ideológica, social e profissional”, apontando a educação como o cerne do

desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência em sociedade considerando o entre jogo e desenvolvimento econômico acrescido de uma melhor qualidade de vida.

Maciel (2000, p.56) assevera que o professor universitário não surge por surgir, sem uma motivação, mas nasce de uma docência construída com o agir reflexivo na *práxis*³ pedagógica. Desta maneira, os saberes docentes são tecidos a partir de seus significados e da prática diária.

Freire (2000, p. 34) complementa dizendo que as competências e habilidades do professor tornam-se mais complexas a partir de uma formação constante e linear ao longo de sua vida profissional, o que equivaleria, por exemplo, as assertivas: “ser professor de Direito” é mais complexo do que “ser advogado”, pois existe um trânsito fluente entre o ensino que se projeta, organiza e a aprendizagem, campo simbólico e da *práxis*, que exige autoria de pensamento em uma realidade fenomênica que só poderá ser aprendida através de uma visão sistêmica.

De acordo com Nóvoa (1991, p.73), para que se pense em mudanças, deve-se antes de qualquer coisa, traçar estratégias que visem a transformação do que se entende por ensino, haja vista, que a educação em si, só servirá como instrumento de mudança se for construída em conjunto, ou seja, professores, alunos e universidades. Neste sentido, acerca de uma nova interpretação de seus papéis pelos professores, Nóvoa (1991, p.97) argumenta que:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a que sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos actores seria a surpresa. Depois tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar com o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar os versos, arrastando largas roupagens, em metade de um cenário pós-moderno, cheios de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que oiçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão

³ Do grego, *práxis* significa “ação”, o termo surge antes do marxismo, que o contempla como o Conjunto de atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção; e pratica (HABERMAS, 1990).

a cara. São eles portanto, quem terão de encontrar uma saída airosa, ainda que não vejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas: mas, em qualquer caso, a palavra mal estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo.

Nesse aspecto, percebe-se que as transformações das ações realizadas por professores, em práticas contextualizadas às novas necessidades vigentes na era da pós-modernidade, surgem como reformas eficazes para uma melhoria no processo ensino – aprendizagem, bem como oferecem condições de se formarem profissionais reflexivos, conscientes e críticos de seu papel social (MELO, 2001).

Para Nunes (2000, p. 65), a exigência de um ensino reflexivo traz, no seu bojo:

[...] a indissociabilidade da atitude reflexiva com a atitude de pesquisa como forma potencializadora de tornar o professor (e por extensão o próprio aluno) crítico, reflexivo, consciente de seus limites e possibilidades, inquiridor de sua própria prática social, visto que a ele se pedirá “contas” de seu trabalho.

Nos últimos anos, o professor assumiu um papel que vai além de suas atividades docentes, enquanto educador, ele influencia e é influenciado pelo meio. Desta forma, por extensão, o docente acaba se tornando responsável pela crise na educação, o que seria um reflexo da fragilidade de sua própria formação inicial. Nessa perspectiva, investir em formação permanente, é significativamente importante para equilibrar as relações entre, docentes, discentes e instituições de ensino.

Contudo, é importante salientarmos, as diferenças entre formação continuada e formação permanente. A primeira implica em aperfeiçoamento de diferentes habilidades do profissional, envolve cursos de formação que não estão sendo desconsiderados neste contexto, pois ocorrem em espaços determinados de tempo deixando a desejar na questão da continuidade do processo sem interrupções. Já a formação permanente, envolve uma dinâmica educacional que permite a compreensão e articulação entre as experiências vividas, considerando o contexto social, o cotidiano acadêmico e os novos conhecimentos.

4.4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: A CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DO APRENDIZADO

Ao longo dos anos, vêm se tornando uma constante as discussões acerca do desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 1999, p. 4).

Desta forma, pensar na prática associada à teoria é um aspecto fundamental, sobretudo na profissão docente (PONTES, 1994). A esse respeito, infere-se que a análise dos processos reflexivos socializados em um ambiente formativo tem sido objeto de interesse nas pesquisas sobre o conhecimento docente.

Santos (1995) comenta que independente da área de atuação, a formação de professores, mediada ou não por recursos tecnológicos, necessita de um elemento chave. Tal elemento está centrado numa reflexão metacognitiva⁴ acerca de suas atitudes profissionais, o processo ensino-aprendizagem, a influência de suas crenças e atitudes frente aos novos paradigmas impostos pela atual sociedade, e principalmente sobre suas compreensões e práticas pedagógicas.

Em relação às crenças alimentadas durante anos e que influenciam diretamente na formação docente, pois muitas vezes, o profissional acaba sendo

⁴ Powell e López (1995) argumentam que a metacognição relaciona-se diretamente com a reflexão crítica, através da qual o docente também gerencia uma ação (meta) afetiva para as experiências.

resistente a mudanças por não conseguir perceber na maioria das vezes suas próprias falhas.

Herbert Puchta (1999) concebe, por crença, como filtros de realidade, elementos que movem nossas ações e que, portanto, acabam sendo indissociáveis. Assim, elas fazem com que interpretemos os eventos a partir da perspectiva do que acreditamos. Desta forma, nossas objeções acabam se tornando uma confirmação de nossas crenças. Ao negarmos o que não acreditamos, filtramos nossa realidade e construímos novas perspectivas a partir daquilo que acreditamos (HERBERT PUCHTA, 1999). Ainda em relação as nossas crenças e visões cotidianas no contexto docente, Sadalla (1998, p. 34), comenta que “As crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade”.

Considerando que as crenças fazem parte de nosso cotidiano, é possível estabelecer uma relação íntima entre as crenças e a construção dos saberes, pois Silva (2005, p.78) menciona que estas estão diretamente ligadas à experiência. Assim:

as crenças seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re) construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula.

Nesse contexto, a forma de pensar do professor irá refletir nas suas atitudes e decisões na prática de ensino, uma vez que as crenças e os valores dos professores formam sua “cultura de ensinar” (KUDIESS, 2005, p.43). Destarte, as atitudes dos docentes em sala de aula são resultados de suas crenças e acabam se transformando em um tipo de cultura adotada e aplicada ao ensino.

A autora argumenta ainda que “as crenças afetam a tomada de decisão do professor, além de influenciar a forma de planejar, as decisões curriculares e de ensino” (KUDIESS, 2005).

De acordo com Costa e Melo (2009, p. 138) embora o progresso pessoal seja difícil de ser medido, vê-se, de forma geral, que:

[...] os esforços educacionais produzem frutos, em face as transformações da sociedade, seja pela evolução do conhecimento, pelo número crescente de matrículas e egressos nas IES ou mesmo pela ampliação dos índices estatísticos governamentais. Políticas públicas de implantação de ações afirmativas passaram a ser articuladas e concomitantes à busca de melhoria da qualidade da educação, visando o aperfeiçoamento dos mecanismos de regulação e controle da oferta de cursos superiores.

Uma análise ponderada da evolução histórica e do cenário atual da formação docente demonstrou grande mudança na definição de alvos e estratégias, a fim de garantir o porvir das novas gerações (TORRES, 1996). Desta forma, surgem novos determinantes que influenciam os critérios de formação dos docentes na educação nacional. Incluem-se neste *hall*, as questões relacionadas à elevação do nível de conhecimento com o conseqüente aumento do tempo de estudo (COSTA; MELO, 2009).

Gil (2005) revela que até bem pouco tempo atrás, o egresso de docentes nas universidades era realizado apenas por meio da graduação, do exercício da profissão (em nível fundamental e médio) ou da conclusão do curso de especialização *latu sensu* para que o professor pudesse ingressar no ensino superior.

Hodiernamente, a legislação prioriza a formação por meio da pós-graduação nos programas *strictu sensu* de mestrado e doutorado, sendo necessária a aquisição de instrumental básico para o trabalho no ensino superior, além do domínio do conteúdo, para adentrar numa sala de aula e transmitir conhecimentos aos discentes (COSTA; MELO, 2009).

Ainda na descrição de Gil (2005), o docente precisa estar atento a sua atuação no contexto social, ao papel que desempenha de forma holística, integrada e responsável, cuidando para aprender continuamente de modo a atualizar seus conhecimentos. Na sociedade em transformação, além de se modernizar nos aspectos tecnológicos do processo de ensino-aprendizagem, exigem-se novos saberes.

Confirmando as falas anteriores, Engers e Morosini (2006, p. 539) revelam em sua pesquisa realizada a partir da titulação de docentes nos estados do sudeste do

Brasil, que boa parte dos docentes que atendem ao ensino superior no país, são doutores (29%), mestres (35 %) e (44%) são especialistas e/ou graduados.

É durante o período em que estão na universidade, que os aprendizes passam a tomar decisões importantes, pois é neste momento que estão deliberando acerca de seus futuros profissionais, período em que as discussões em relação à aquisição de conhecimento se consolidam e se revestem de toda importância no processo de formação profissional. Entretanto, parece-nos pertinente refletir sobre as condições necessárias a aquisição de conhecimento que deveriam ser oferecidas pelas IES aos seus alunos e aos seus professores (ENGERS; MOROSINI, 2006).

Para Martinez e Tacca (2009, p.26) o processo de ensinar e aprender, sobretudo, no campo da educação, desempenha um papel fundamental e como tal merece atenção especial. Neste contexto, a aprendizagem pode ser considerada como uma via de mão dupla, pois envolvem, dois atores importantes, quais sejam: professores e alunos.

Então, para que o cenário seja produtivo, argumentam as autoras supracitadas, é necessário que o ambiente escolhido para esta atuação, esteja organizado, para que possa tornar-se produtivo. Com relação ao professor, Paulo Freire (2000, p. 57) destaca que é importante para o professor:

Ter autonomia no seu trabalho; ser um pesquisador crítico-reflexivo sobre a sua prática à luz da teoria que utiliza; ser autêntico, estético e ético; ser flexível e criativo; ser aberto às transformações e ao diálogo; trabalhar encarnado no exemplo; aceitar riscos e assumir-se como profissional; criar condições para que o aluno encontre os seus caminhos e possa engajar-se em experiências, assumindo-se como ser social.

Neste sentido, pode-se dizer que as conjecturas de Freire juntam-se a outras ideias, como na teoria de Vygotsky (1993) cuja proposta pressupõe que o professor deva considerar as realidades e as necessidades dos alunos, tornando possível o processo de aprendizagem a partir da transformação do conhecimento.

Considerando alguns autores na literatura, contempla-se a perspectiva biológica de Maturana e Varela (1995), ao discutirem a autopoiese⁵, pois consideram

⁵ Termo grego que significa produção. A palavra surgiu num artigo publicado por Varela, Maturana

que o aprendiz é motivado a se auto-organizar, como necessidade fundamental, contudo, ao professor cabe a adequação as exigências que lhe são impostas, pois este, de acordo com Paulo Freire, precisa estar preparado para auxiliar os alunos a desenvolver atividades no sentido de auto-organização.

Num olhar mais social, Delors (1996), comenta a importância de apreender a aprender, ou seja, aprender todos os dias a descobrir algo novo, a conviver, a ser e a fazer modificações em seu cotidiano. Condições básicas para o convívio em sociedade.

Numa perspectiva mais organizacional, Pozo (2002, pp. 268-274), reflete sobre a cultura da aprendizagem, e desnuda seus dez mandamentos. Para o referido autor, o professor precisa estar atento para o fracasso da aprendizagem que se tem revelado em diferentes realidades na atualidade e sugere atenção especial do mestre (ENGERS; MOROSINI, 2006, p. 541) que deve considerar:

os interesses e motivos dos aprendizes, considerando a motivação como causa e consequência da aprendizagem, estimulando a cooperação e a compreensão;

os conhecimentos prévios dos aprendizes, com base naqueles já adquiridos, a fim de vincular tarefas do interesse dos educando, de forma progressiva e cooperativa, no contexto da aprendizagem, ou ainda, utilizando a zona de desenvolvimento proximal;

a nova informação, sempre procurando dosá-las e relacioná-las com os conhecimentos anteriores para, deste modo, atrair a atenção do aluno para o novo;

os conhecimentos básicos, fazendo com que os alunos condensem e automatizem aqueles que forem necessários para aprendizagens futuras, selecionando os mais importantes para aplicação em novos contextos;

a diversificação de tarefas e dos cenários de aprendizagem para um mesmo conteúdo, motivando os aprendizes com diferentes atividades e rotas para facilitar novas conexões e transferências de conhecimento para outras situações;

o planejamento de situações em função dos contextos e tarefas em que os aprendizes devam recuperar o que foi aprendido, multiplicando e diversificando as atividades eficazes em semelhantes contextos aos anteriores, para com isso, facilitar a recuperação e a transferência de aprendizagens;

e Uribe, com a finalidade de definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoieticos, porque recompõem seus componentes desgastados. Portanto, um sistema autopoietico é ao mesmo tempo produtor e produto. Conforme Maturana, "*autopoiese*" traduz o que ele chamou de "centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos". Em outras palavras, trata-se de um paradoxo (Maturana e Varela, 1980).

a organização e ligações de aprendizagens de forma que o aprendiz perceba relações explícitas entre elas fomentando o significado e incentivando a reflexão para que eles possam tecer redes de significados organizadas para alcançar transferência de conhecimento e uma aprendizagem eficaz e duradoura;

a promoção de tarefas reflexivas para os aprendizes na retomada de seus próprios conhecimentos despertando conflitos cognitivos, para então, proporcionar-lhes instrumentos conceituais como ajuda na solução dos conflitos, bem como, propiciar atividades de comparação com os saberes de seus colegas para ativar a cooperação entre os alunos;

a promoção de problemas de aprendizagem ou tarefas abertas de cooperação entre os aprendizes para que eles encontrem a resolução de problemas motivando-os com tarefas competitivas e dando-lhes, de modo progressivo, o controle de decisões para que alcancem uma aprendizagem comparativa;

a instrução dos aprendizes no planejamento e na organização de suas próprias aprendizagens, utilizando estratégias adequadas para transformar a aprendizagem em atividades dirigidas à construção, elaboração e organização de técnicas voltadas para a aprendizagem construtiva e cooperativa.

Para Pozo (2002, p. 275), os 10 mandamentos findam em dois fundamentos basilares, onde o professor deve: “1) refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e buscar meios adequados para ajudá-los a superar problemas; e 2) transferir para os alunos, progressivamente, o controle da aprendizagem”.

Quanto às relações interpessoais existentes na convivência aluno-professor, Morin (2001, p. 47) revela o complexo pensamento do ser humano e de suas relações. Aponta os sete saberes necessários à educação do futuro que designou de: as cegueiras do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Seria pensar e conviver de forma responsável e consciente de seus direitos e deveres, conforme o pensamento de Sacristán (2002, p. 89), que diz que:

Educar para a cidadania é respeitar valores culturais e identidades e, ao mesmo tempo, o autor sugere que sejam criadas usinas, em vários pontos das comunidades, para elaborar e transformar conhecimento, isto é, construir saberes em conjunto, cooperativamente.

Assim, a construção do aprendizado, docente envolveria atividades interdisciplinares cuja presença do professor torna-se condição *sine qua non* para que se faça o elo entre emissor e receptor.

Neste sentido, o professor não iria apenas transmitir os seus conhecimentos, mas poderia construir outros saberes transitando pelos diversos tipos de conhecimentos, adquirindo um novo perfil baseado nas novas redes de interações geradas em sala de aula. “A partir da construção de uma nova prática pedagógica, onde existe a possibilidade de reorganização e refinamento das ideias, concepções e saberes desenvolvidos pelo grupo” (BOLZAN, 2002, p. 14) favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico.

4.5. CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA RECONCEITUALIZAÇÃO DO SUJEITO DOCENTE: PARADIGMAS DE UMA NOVA SOCIEDADE

Por conhecimento Squirra (2005, p. 45) certifica que é o “ato de saber” algo, de tomar consciência de determinado fato ou objeto, experiência ou relato. Também pode ser considerado como “familiaridade ou estado de consciência que se obtém com a experiência de estudar” determinado fato. Pode ainda ser entendido como a “[...] soma da extensão/percurso/área do que tem sido encontrado, percebido ou aprendido e, ainda a específica informação sobre alguma coisa”.

No contexto da sociedade contemporânea, deter conhecimento representa a combinação de configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação em todas as suas possibilidades, tornando o indivíduo que adquire novos conhecimentos mais competitivos. Neste sentido, o escopo de abrangência do conhecimento rompe as barreiras da internet e está redefinindo a economia global, trazendo consigo a transformação do mundo inteligente em todas as suas dimensões. Traz, em seu bojo, referenciais definitivos e irrefutáveis do domínio do mundo dos “negócios” a partir dos gigantescos bancos de dados, onde se encontram armazenados todos os tipos de agrupamentos de informações (SQUIRRA, 2005).

Para Silva (2008), o conhecimento se tornou a principal força produtiva das organizações, os produtos da atividade social não são mais produtos de trabalho cristalizado, mas de conhecimento cristalizado. O capital humano, dentro desse

contexto, passa a fazer parte do capital da organização, os trabalhadores passam a fazer parte do processo de produção com toda a sua bagagem cultural.

Assim, as principais características da sociedade do conhecimento onde se insere o conhecimento adquirido e disseminado pelos novos perfis de docentes elencadas por Squirra (2005) são representadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Características da sociedade do conhecimento

Características da sociedade do conhecimento
Os produtos são valorados pelo conhecimento neles embutido. Assim, o poderio econômico das organizações e dos países está diretamente relacionado ao fator conhecimento
A pesquisa científica tornou-se fundamental para o desenvolvimento dos países
A criação de conhecimento organizacional tornou-se um fator estratégico chave para as organizações, sendo fonte de inovação e vantagem competitiva
O conhecimento, a comunicação, os sistemas e usos da linguagem tornaram-se objetos de pesquisa científica e tecnológica, sendo o estado um agente estratégico para o desenvolvimento científico
Os fluxos de informação e conhecimento entre países são acrescentados aos fluxos de capital e de bens já existentes, tornando-se uma economia transnacional
Ocorreu uma mudança no paradigma de comunicação, a lógica comunicacional de “um para muitos” foi substituída pela de “muitos para muitos”, impulsionado pelo surgimento da Internet como meio de disseminação de informações e pelas novas tecnologias motivadas pela digitalização de documentos

Fonte: Adaptado de Squirra (2005).

Entretanto, há de se esclarecer algumas dúvidas acerca do conhecimento, visto que este pode ser tácito, explícito, ou científico. É de conhecimento geral, que em grande medida, parte do nosso conhecimento não é científico e surgiu muito antes da ciência ou mesmo da própria civilização. A este conhecimento damos o nome de tácito, ou senso comum.

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento tácito e o explícito não são entidades totalmente desvincilhadas, mas, mutuamente complementares. Para os autores, ambos interagem e realizam trocas nas atividades criativas dos indivíduos.

Para os referidos autores, o conhecimento explícito está formalizado em diferentes meios, ou seja, é o conhecimento registrado em (livros, sistemas, bases de dados, manuais, artigos, aulas, simpósio, congressos, etc.) e pode ser transmitido na linguagem formal e sistemática.

Por sua vez, o conhecimento tácito é mais difícil de ser externalizado, é individual podendo ser socializado ou não. É aquele conhecimento que adquirimos durante nossas vivências, na vida social, na faculdade, decorrente do aprendizado permanente que desenvolvemos ao longo dos anos.

Já o conhecimento científico diferencia-se dos demais, não por seus objetivos, mas pela forma como é adquirido. De acordo com Trujillo (1997) “a ciência é todo um conjunto de atitudes e de atividades racionais”, dirigidas sistematicamente na construção de conhecimentos, com objetivos limitados e capazes de ser submetido à verificação. Desta forma, o conhecimento científico, seria aquele adquirido ao longo de nossas atividades acadêmicas, sendo realimentado a partir da formação permanente.

Nesta perspectiva, considera-se que o docente tem a tarefa de monitorar o crescimento cognitivo e o amadurecimento pessoal de seus aprendizes, contribuindo para a construção, individual de um conhecimento científico, com a dupla característica de ser semelhante ao conhecimento científico estabelecido e ter continuidade com a própria ecologia conceitual (STRIKE; POSNER, 1992). Para Viennot (1979, p. 76) essa construção de conhecimentos, afastaria automaticamente a concepção de senso comum, ao menos no tangente as dimensões da sala de aula.

Schön, na obra, *“The reflective practitioner: how professionals think in action”*, de 1984, destaca sugestões em relação às expectativas dos formadores de novos docentes que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras ideias no campo da educação. O componente da reflexão passou a ser imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor.

Villani e Pacca (1997) fazem uma reflexão com base no construtivismo, acerca das relações possíveis entre ensino e da aprendizagem, onde os autores destacam a competência disciplinar - o domínio do conhecimento científico do ponto de vista heurístico-conceitual, experimental e formal e a habilidade didática, que seria a capacidade de proporcionar aos aprendizes as situações mais apropriadas ao desenvolvimento intelectual e emocional, além de sustentá-los em seu processo de aprendizagem específica, constituindo, assim, um binômio em contínua interação com resultados variáveis.

Nesta perspectiva em relação às competências disciplinares os autores dizem que o domínio do conhecimento científico por parte do professor o qual é de fundamental importância para a execução das seguintes tarefas, representadas no Quadro 2.

Quadro 3 - Competências disciplinares exigidas ao docente

Competência	Descrição	Característica
Reconhecer as variáveis relevantes e as relações significativas	Analisar um determinado fenômeno ou solucionar um problema e ao mesmo tempo avaliar o grau de implicação e de aproximação na solução do particular problema	A localização e utilização das relações significativas são essenciais para poder tratar e compreender os fenômenos do ponto de vista disciplinar; a consciência do grau de simplificação da representação adotada é fundamental para direcionar uma discussão rumo ao aprofundamento do conhecimento científico
Compreender a diferença entre a estrutura lógica do conhecimento científico e a organização histórica de sua produção	A primeira constitui um produto acabado, cujas ambigüidades e os conflitos foram, na medida do possível resolvidos e os elementos se relacionam numa forma recursiva. A segunda constitui um processo no qual os pontos essenciais são o aparecimento e a superação das rupturas e dos conflitos, numa situação de coexistência entre o conhecimento velho e o novo	O domínio desta diferença é um instrumento indispensável para o monitoramento do processo de desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, que apresenta características em boa parte semelhantes, rumo a apropriação final do conteúdo disciplinar
Distinguir as características do saber científico e do senso comum, sobretudo no que diz respeito a suas estruturas, a suas organizações, a suas questões fundamentais, a seus objetivos e a seus Valores	De um lado o reconhecimento da estrutura do conhecimento científico é uma condição para a identificação dos pontos-chaves a serem ensinados. De outro lado a aprendizagem estável de um conhecimento científico exige por parte do aprendiz, uma mudança conceitual que não se limita aos conceitos e relações entre as grandezas	Um passo importante rumo à mudança conceitual é fornecido pelo reconhecimento da inteligibilidade, da plausibilidade e da fertilidade do novo conhecimento (POSNER et al., 1982). O docente terá alcançado essa compreensão somente após ter elaborado um conjunto organizado de razões teóricas, experimentais e heurísticas a respeito dessa diferença
Identificar as relações incompatíveis com o conhecimento disciplinar, e caracterizar as situações e os contextos nos quais mais facilmente estas concepções são utilizadas	Esta característica da competência do professor não costuma ser explicitamente considerada	Consequentemente a identificação dos estudantes não tem utilidade prática, e a resolução dos problemas não exige uma grande competência disciplinar, por parte do professor. Ao contrário, as formulações são ambíguas para permitirem o aparecimento das concepções alternativas dos estudantes
Produzir e/ou selecionar um conjunto de problemas, experimentos textos e material pedagógico adequado à promoção de conflitos cognitivos entre o conhecimento científico e o alternativo manifestado pelos estudantes Elaborar analogias, exemplos e imagens que facilitem a apropriação do conhecimento científico por parte dos estudantes, e simultaneamente estabeleçam uma ponte entre esse conhecimento e suas ideias	Relaciona-se a tarefa de promover e desenvolver conflitos cognitivos Gerar subsídios de aprendizagem permanente	De um lado o reconhecimento das contradições implícitas no discurso ou nas ações dos estudantes e de outro lado a escolha de atividades que tornem tais conflitos explícitos para os próprios estudantes (SCOTT et al., 1992; VILLANI; ORQUIZA, 1995) Tais pontes permitem de um lado diminuir a distância entre a situação inicial dos estudantes e a meta a ser alcançada e de outro lado permitem que o caminho dos estudantes possa ser articulados em etapas com conquistas

espontâneas	provisórias, controladas de perto pela observação contínua (avaliação)
-------------	--

Fonte: Adaptado de Villani e Pacca (1997); Brown e Clement (1992)

Quanto às imposturas que prejudicam a eficiência didática de transmissão e aquisição do conhecimento científico os autores supracitados destacam as atitudes de subestimar as dificuldades que se apresentam aos estudantes que não possuem a mesma estrutura conceitual e a mesma cultura do professor. Para este, as relações abstratas e gerais da ciência aparecem quase evidentes, porém tal evidência deriva do conjunto de informações, valores e métodos que sustentam a utilização das mesmas relações; Ser incapaz de abandonar o rigor das formulações, durante o processo de ensino, e de trabalhar com conceituações provisórias e parciais, mais próximas do conhecimento dos estudantes (DYKSTRA, 1992; LEMEIGNAN; WEIL-BARAIS, 1994).

Neste sentido, o privilégio atribuído pelo professor ao conteúdo em detrimento de sua inteligibilidade parece derivar simultaneamente de uma concepção da aprendizagem como recepção passiva e da indiferenciação entre o processo de produção do conhecimento e seu resultado final (VILLANI; PACCA, 1997, p. 45).

Naturalmente quem trabalha diariamente com conhecimento tende a esquecer os materiais científicos trabalhados anteriormente. Na maioria das vezes, isso ocorre, devido às sérias limitações e contradições, que somente são superadas com abissal esforço intelectual e que, para isso, necessita-se de tempo prolongado.

Em relação às Habilidades Didáticas a serem desenvolvidas, vale ressaltar, que independente do método, o aprendizado é significativo quando gera no aprendiz o desejo de saber mais. Entretanto, para que isto seja possível, faz-se necessário o investimento em recursos didáticos, tecnológicos e a habilidade particular do docente em lidar com situações de conflitos e desgastantes. Assim, de acordo com Villani e Pacca (1997, p. 48) a habilidade didática pode ser expressa como a capacidade de executar com sucesso as seguintes tarefas:

Definir, pelo menos implicitamente, as metas específicas a serem atingidas em cada aula. [...];

Elaborar uma representação dos conhecimentos prévios dominados pelos aprendizes, sejam eles espontâneos ou científicos. [...];

Planejar o desenvolvimento das aulas, ou seja, propor uma sequência *a priori* de atividades coerentes com a representação das capacidades dos estudantes e com as metas a serem atingidas[...];

Fazer com que os alunos deem *a priori* um significado favorável à experiência didática [...];

Conduzir as aulas de *maneira eficaz* continuamente e 'on-line', o planejamento às respostas concretas dos estudantes.

Considerando, que a tarefa de encantar o aprendiz e mantê-lo atento às palavras e interessado no conteúdo a ser trabalhado não é fácil, mesmo com grande habilidade didática, a falta de conhecimento adequado por parte do docente para contornar determinadas situações de alerta, pode acarretar entraves como: manter as metas de aprendizagem sem modificações, não se preocupando em renovar ou aprimorar seu conteúdo, pode ser resultado de uma grande segurança metodológica do professor e produzir situações artificiais, que estão muito longe de se sustentarem sozinhas na ausência do orientador.

A competência do professor é uma soma bastante equilibrada de conhecimento específico da disciplina e do processo de aprendizagem. Dentro da concepção de ensino que considera o estudante protagonista da sua aprendizagem e o professor organizador e orientador deste processo, o planejamento consequente e as avaliações devem ser tomados como instrumentos de promoção e de controle da aprendizagem.

Este papel está garantido quando o docente é capaz de apresentar em sala de aula comportamentos coerentes com uma interação dialógica contínua entre ele e seus aprendizes, tais comportamentos seriam (VILLANI; PACCA, 1997):

- a) Monitorar o progresso de aprendizado dos alunos de forma a identificar os elementos e/ou aspectos que são modificados no sentido de aproximarem-se ou afastarem-se das metas almejadas;
- b) Interpretar as ações e o discurso dos estudantes, objetivando identificar as expressões 'erradas' utilizadas pelos alunos, corrigi-las e oferecer alternativas que equivalham as suas concepções. Em contrapartida, sinais concretos devem existir para identificar tanto o grau de envolvimento intelectual e emocional com cada atividade como os significados por eles atribuídos;

- c) Promover a conscientização nos alunos acerca das modificações que ocorrem ao longo dos processos de aprendizagem. Neste sentido, a percepção, por parte dos alunos, tanto dos aspectos de seus conhecimentos modificados durante esse processo, quanto das suas intenções, projetos e seu grau de satisfação, que se alteram, resultando numa maior ou menor identificação com as atividades didáticas, constitui um importante auxílio para uma seleta negociação sobre os rumos do trabalho acadêmico;
- d) É responsabilidade do docente, desenvolver discussões autênticas e abertas com os alunos, para, dessa forma, estimulá-los tanto a exprimir e detectar seus questionamentos, como a promover discussões abertas. Assim, os aprendizes serão capazes de tomar decisões referentes a seu envolvimento intelectual nas tarefas escolares.

Neste sentido, pode-se inferir que a complexidade da aprendizagem tanto do docente, quanto do aprendiz, implica num longo caminho a ser trilhado, onde, resultados, expressões e considerações progressivas dos aprendizes, devem ser valorizados, uma vez que, ao serem analisadas com atenção e rigor, dificilmente serão satisfatórias do ponto de vista científico.

Por esta razão, é *mister* afirmar, que a necessidade em identificar quais as modificações nas concepções dos aprendizes devem ser encorajadas, porque apresentam sinais de semelhança com o saber disciplinar (LEMEIGNAN; WEIL-BARAI, 1994). De qualquer forma, tanto o reconhecimento quanto o encorajamento e o questionamento exigem uma grande capacidade de entrar em consonância com os detalhes do conhecimento científico e de seu desenvolvimento histórico.

Destarte, boa parte das competências profissionais dos docentes, repousa na reflexão acerca da clareza das metas científicas a serem atingidas bem como da sensibilidade referente à situação dos aprendizes, considerando aspectos como o grau de envolvimento; seu conhecimento e suas possibilidades efetivas de evolução.

Nestes termos, os autores Gil e Carvalho (1992) e Villani e Pacca (1992) parecem concordar que o tempo reduzido que o docente tem para elaborar uma síntese entre suas percepções e seus objetivos, tornam sua profissão essencialmente artesanal e profundamente dependente de suas intuições concretas.

Parece ser consenso entre os autores da literatura em Educação, Administração, Psicologia, Sociologia e Filosofia, que a prática está diretamente ligada às teorias aprendidas durante o transcurso das atividades acadêmicas. A este casamento – teoria versus prática dá-se o nome de *know-how*, ou seja, é o saber fazer. Pensando neste casamento, Therrien (1995, p. 3) já se pronunciava quanto à insistência na dissociação entre a formação e a prática cotidiana, para ele,

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Reforçando o pensamento de Therrien em relação à construção dos saberes a partir da *práxis*, Caldeira (1995, p. 8) considera que:

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma "relação de exterioridade", ou alienação, porque já os recebem determinados em seu conteúdo e forma [...] Portanto, esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. [...] Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma "relação de interioridade". E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Nesta perspectiva, as ações direcionadas a formação docente, envolvem, capacitá-lo, de modo que esteja apto, a lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam o ambiente acadêmico, seja em nível de graduação ou pós-graduação.

De acordo com Damasceno e Silva (1996, p. 3) estas ações envolvem aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola e/ou universidade se propõem a transmitir. Contudo, Villani e Pacca (1997) complementam que em relação à formação inicial do docente, no sentido de gerar e descobrir as competências do profissional na educação faz-se pertinente uma análise mais detalhada desse problema. No que concerne à competência científica alguns caminhos são sugeridos:

- a) É necessário, em primeira instância, que o docente iniciante tenha a capacidade de perceber a importância da aptidão disciplinar no momento da atuação didática, ou seja, aquilo que é proposto como problema deve ser por ele reconhecido como significativo em relação à sua futura atividade didática. Isso implica, por exemplo, deixar de lado suas crenças e passar a incluir em suas práticas a construção de conhecimentos úteis a partir de um contexto científico (VILLANI; PACCA, 1997);
- b) Faz-se necessário haver um equilíbrio, de forma que, a competência científica do futuro docente que ser a consequência de uma construção pessoal e escolha para que possa reelaborar e programar planejamentos didáticos pessoais (VILLANI; PACCA, 1997);
- c) A promoção de reflexões sobre os *resultados das pesquisas* referentes às concepções alternativas e à mudança conceitual. Parece extremamente útil que o futuro professor conheça detalhadamente, os problemas e os testes utilizados para a obtenção de informações sobre as concepções "erradas", e as atividades e estratégias que possivelmente levam os estudantes a diferenciar suas expressões das concepções científicas (HEWSON; THORLEY, 1989);
- d) Um esforço sistemático, ao longo de toda a formação, para que os futuros docentes questionem, exemplifiquem, levantem dúvidas, proponham experimentos, e, o mais importante, sejam capazes de discutirem tudo isso diante de suas possibilidades e conhecimentos (VILLANI; PACCA, 1997).

No quesito habilidade didática parece-nos que o aspecto essencial a ser desenvolvido no processo de formação docente repousa no monitoramento sensível do processo de planejamento didático. Neste aspecto, torna-se indispensável oferecer ao futuro professor a possibilidade de experimentar, mesmo que em pequena escala, a elaboração e execução de um planejamento didático, incluindo sua adaptação aos suportes digitais disponíveis em rede.

Neste sentido, a vivência torna-se fundamental tanto para a construção do currículo, quanto para o desenvolvimento docente de boa qualidade, uma interação dialógica, colaborativa com outros docentes e profissionais com mais tempo de atuação no sentido de trocar experiências vivenciadas, elencando aspectos positivos

e negativos, permitem entre outros aspectos a valorização do profissional, que passa a refletir sobre sua condição de sujeito formador de opiniões e construtor de conhecimentos. A esse respeito Pimenta e Guedin (2005, p. 19), refletem que:

A formação não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O professor assim formado, conforme a análise de Shön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer ainda não estão formuladas (PIMENTA; GUEDIN, 2005, p. 19).

Conscientes de que o discurso teórico se distancia da prática quando se tem que enveredar no mercado de trabalho, refletir criticamente sobre a sua prática e servindo para norteá-la, é condição necessária para a preparação do docente capaz de se distanciar do discurso: “Na prática! A teoria é outra”.

Desta forma, a construção dos saberes exige dos formadores um “saber-fazer”, estando para eles, neste quesito, todo o sucesso do curso. Bottega (2000) chama isso de “ilusão de formação”, e complementa que quando os objetivos de tais cursos forem apenas a prática, são, então, meros cursos de treinamento.

Pimenta e Anastasiou (2002) confirmam que atualmente existe uma preocupação maior com a qualidade dos resultados do ensino superior, principalmente da graduação, aponta para a importância da preparação do professor, tanto no campo específico quanto no campo pedagógico.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Brito Filho, Oliveira e Brito (2005) ressaltam que no ensino superior os professores vivem, ainda, o paradoxo de serem selecionados pela comprovação do domínio de conhecimento em uma área especializada e, logo após o ingresso, serem exigidos quanto ao desempenho na docência para a qual, geralmente, não foram preparados.

Portanto, a valorização da prática pelos docentes é tão importante que, para Demo (2004, p. 39), o professor “induz a enclausurar-se em atividades pequenas como simplesmente dar aulas”. Assim, os professores agarram-se ao ato de dar uma “aula, que é na prática seu palco e sua chance”, ao passo que se beneficiariam da busca de equilíbrio da prática atrelada à análise das teorias, a fim de capacitá-los

para encontrar respostas necessárias aos desafios que enfrentarão, uma vez que a fundamentação teórica os levará a uma prática reflexiva (DEMO, 2004, p. 63).

Desta forma, compreendemos que a busca constante por conhecimento faz parte das atividades docentes, assim, como ensinar, o envolvimento com as atividades de pesquisa e extensão, o colocam em conexão o mundo acadêmico de forma sistêmica e reflexiva, pois priorizam o entendimento dos aspectos cognitivos relativos às práticas docentes, quais sejam, as inseguranças, crenças, saberes universais e a percepção individual que cada um tem de si próprio.

4.6. RECONCEITUANDO O PERFIL DO NOVO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Ao longo dos últimos 20 anos, o Brasil vem passando por modificações significativas no campo científico. Dentre as mudanças percebidas, evidenciou-se que a docência no ensino superior exigia mais habilidades e competências próprias, do que previam os planos e diretrizes implantados anteriormente, superando assim, a visão simplista de que ensinar é muito fácil, com a falsa ilusão de obter *status* com o título de professor universitário, seja para ganhar prestígio, ou para complementar o salário, ou ainda para preencher o tempo vazio e aumentar a renda de um profissional atuante em determinada área do conhecimento (MASETTO, 1998).

Considerando a emergência imposta pela Era do conhecimento, com bases sólidas na diversidade de informações e constantes atualizações tecnológicas, surgem incertezas e questionamentos quanto aos padrões estabelecidos anteriormente, admitindo prever quais soluções devem ser propostas a tempo e à hora, dependendo do contexto de cada situação, demandando dos docentes, iniciativa, criatividade e trabalho em equipe.

Tendo em vista a necessidade de aprofundar a pesquisa e o conhecimento sobre os objetivos organizacionais da IES, diante das mudanças solicitadas pela sociedade, torna-se urgente repensar estratégias e formular estudos sobre modelos e teorias de gestão aplicadas no ambiente acadêmico, com vistas à reconceituar o novo perfil do docente a partir de suas próprias experiências.

Pensando na construção de um novo perfil profissional, onde o docente passa por novos processos de aprendizagem cujo objetivo é aprimorar técnicas e (re) descobrir competências, onde só havia lembrança. Neste novo trajeto, o docente, precisa refletir acerca de suas práticas, dificuldades e necessidades informacionais, para que possa tornar-se cada vez mais competitivo e para que possa atender as novas demandas.

Nesse contexto, Behrens (1998) aponta como requisitos para a requalificação pedagógica dos docentes do ensino superior, para tanto, elenca aspectos pontuais a boa formação docente. No Quadro 4 verifica-se os principais aspectos da formação docente:

Quadro 4 - Aspectos da formação docente no ensino superior

Sujeitos	Características
O professor	Deve ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulado, interdisciplinar, ter domínio das teorias que propõe aos seus alunos, vivenciando a unidade: teoria-prática
O aluno	Precisa adquirir ares de pesquisador, ser curioso, criativo, reflexivo, questionador, crítico e desenvolver o hábito da leitura
Opções metodológicas	Precisam de novos pressupostos, com forte tendência para as relações dialógicas, o trabalho coletivo, as discussões críticas e reflexivas aliadas ao ensino superior, com pesquisa para a produção de conhecimento
Orientações epistemológicas, curriculares e cognitivas	Que caracterizem um pensamento sistêmico, considerando a pessoa em suas competências múltiplas como pessoa e profissional humano, ético e competente, aliado às tecnologias da informação e comunicação, como recursos culturais fundamentais

Fonte: Adaptado de Behrens (1998).

Com base nos aspectos apontados por Behrens (1998), pode-se inferir que uma boa atuação profissional e conseqüentemente a obtenção de resultados positivos em relação às atividades realizadas em sala de aula, dependem em grande medida da preparação do docente, da forma como ele se enxerga e das habilidades inerentes a sua formação.

Confirmando nossa ideia, Massetto (1998) assevera que para ingressar na carreira docente são necessárias algumas observações, sobretudo, em relação as competências e saberes referentes a docência no ensino superior, a este respeito são exigidas algumas características, a saber, como por exemplo: ser competente em uma determinada área do conhecimento; ter domínio dos conhecimentos

básicos relativos à sua área de atuação e que sua prática profissional seja atualizada constantemente, por meio da participação em cursos de aperfeiçoamento, seminários, simpósios, congressos, etc.; saber relacionar sua área de saber com as demais ciências; que a pesquisa, realizada por meio de seus estudos e suas reflexões sobre temas teóricos, reorganize seus conhecimentos, dando-lhes novos significados e finalmente, que o professor conceba-se sujeito pesquisador, no processo didático-pedagógico, em sala de aula, de ação-reflexão-ação, orientado pela pesquisa.

Neste cenário, compreende-se que o papel do docente se amplia e, torna-se, certamente, mais empolgante do que a simples transmissão de informações, pois nesse contexto de reconceitualização, passa-se a se colocar no lugar do outro e pensar colaborativamente, e se questionar, o que eu gostaria de saber? Como eu posso melhorar meu desempenho? É possível construir novos conhecimentos a partir da troca de experiências? (D'AMBROSIO, 1996).

Libâneo (2004) finaliza dizendo que o professor, necessita adotar novas atitudes, haja vista, que o estado da arte do ensino superior hodiernamente, requer um profissional dotado de diversos saberes, com características interdisciplinares, multidisciplinares e porque não dizer pluridisciplinares? Para tanto, sugere algumas atitudes.

Nesta perspectiva a primeira delas seria assumir o ensino como mediação, ou aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor. A segunda atitude estaria em modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinares (LIBÂNEO, 2004).

Cabe, ainda, ao docente, segundo o autor, conhecer as estratégias do ensinar a pensar e a aprender a aprender; empenhar-se no auxílio aos alunos, no sentido de buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva, para assumir a atitude interdisciplinar.

Como podemos perceber, várias foram as transformações registradas nos campos da formação e do trabalho docente a partir da década de 1980, regidas pelas articulações entre política, economia, cultura e ciência que se consolidam de

forma cada vez mais constante, ressignificando o papel do docente e das instituições de formação, quer sejam de ensino básico ou superior.

Tem sido esse o percurso trilhado por educadores ao longo das últimas décadas. No entanto, a apropriação subjetiva, desses ditames de ordem coletiva, necessita ser investigado, de forma que se percebam as interferências que tais transformações tem ocasionado nas trajetórias do desenvolvimento profissional docente. Em nosso caso particular, dos docentes egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

No capítulo que se segue, apontamos as trilhas metodológicas a serem percorridas no desvelamento da realidade desses sujeitos.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos a trajetória metodológica percorrida no desvelamento dos percursos de formação, identidade e desenvolvimento profissional dos professores egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro.

Anteriormente apresentamos um quadro geral de referências que inicialmente situou o contexto de surgimento da Escola Normal Rural, assim como destacou suas principais ideias pedagógicas, que marcaram a história da formação inicial dos sujeitos da pesquisa; e posteriormente apresentou o atual paradigma em que se inserem a formação e o trabalho docente. Tais referências foram apresentadas de forma ampla, necessitando, portanto, adentrar no universo das significações dos sujeitos, acessando os significados construídos por cada um nessa travessia (vida, trabalho e formação) percorrida de forma singular por cada um.

As formas de acessar essas experiências individuais, analisá-las e compreendê-las encontram-se pormenorizadas nas páginas a seguir.

5.1. O MÉTODO CIENTÍFICO: COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

No campo das ciências empíricas desenvolveu-se uma concepção da construção dos conhecimentos científicos fundada no positivismo. A peculiaridade do positivismo caracteriza-se pelas seguintes ideias: o empirismo (o conhecimento parte da realidade de acordo com a percepção dos sentidos, ajustando-se a ela), a objetividade (o objeto de estudo não deve sofrer influência ou intervenção do pesquisador), a experimentação, a validade (mensuração com precisão) e as leis e previsões (MARSULO; SILVA, 2005).

Aristóteles (2005) dizia que Ciência é conhecer as quatro causas: 1) uma causa material, a substância concreta de que um objeto é composto, como o bronze

de uma estátua; 2) uma causa eficiente, o processo que produziu o objeto em questão, como o trabalho do artista ao esculpir a estátua; 3) uma causa formal, a estrutura interna que determina a realidade de um objeto; 4) uma causa final, a finalidade para a qual uma coisa nasceu ou foi produzida.

De acordo com Aranha (1993), o método científico sempre foi motivo de discussão na Filosofia e até o século XVII nunca havia sido tão explorado como pelos filósofos desta época. No entanto, é na Idade Moderna que os estudos se voltam mais para o método científico, quando as questões do conhecer passam a ter um significado marcante nas pesquisas deste século.

Neste sentido, o método científico significou uma verdadeira revolução, pois foi naquele momento que a ciência rompeu com a Filosofia e passou a buscar seu próprio caminho a partir do que conhecemos atualmente por método.

Para Almeida e Magalhães (2002), a filosofia da ciência cria o método científico para excluir tudo o que tem natureza subjetiva e, portanto, não é suscetível de fazer parte do que se denomina conhecimento científico. Já Vieira Pinto (1979), argumenta que a pesquisa científica constitui um tema cuja consideração o homem de ciência, de modo geral, e o pesquisador, em particular, não podem deixar de se dedicar. Para este autor, em qualquer campo de atividade em que o pesquisador atue:

Faz-se necessário a reflexão sobre o trabalho que executa os fundamentos existenciais, os suportes sociais e as finalidades culturais que o fundamentam, bem como o exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido do mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, e tantas outras questões desse gênero, que se referem ao processo da pesquisa científica e da lógica da ciência, não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho (VIEIRA PINTO, 1979, p. 3).

Neste sentido, a pesquisa científica deve ser a mediação e a construção de uma sociedade melhor, seu objetivo absoluto. Nesta perspectiva última, “a criação de uma sociedade justa e humana é o objetivo imediato, final, incondicionado, para o qual o pesquisador tem de contribuir com seu trabalho de estudo e descoberta” (PINTO, 1979, p. 535).

5.2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: CONCEITOS E OBJETIVOS

A proposta metodológica desta pesquisa visa associar um conjunto de técnicas de análise, quais sejam: análise de conteúdo e uma observação minuciosa mediante a categorização dos resultados obtidos. Em tempo, a pesquisa em destaque caracteriza-se por ser *a priori* do tipo exploratório, cuja finalidade é proporcionar maior familiaridade com o problema tornando-o explícito ou construindo hipóteses (GIL, 1999) envolvendo levantamento bibliográfico.

Quanto à abordagem, classifica-se como qualitativa, pois de acordo com Minayo (2007) responde a questões muito particulares, sendo largamente utilizada nas ciências sociais, uma vez que, ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis ou categorias (OLIVEIRA, 2009).

Para este argumento, Valentim (2005, p. 19) complementa que nesta abordagem:

é possível obter uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos.

Ainda de acordo com Valentim (2005), a pesquisa qualitativa é um método que enfatiza as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

4.2.1 Tipologia da pesquisa quanto aos procedimentos

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que busca compreender por meio das narrativas dos docentes egressos da Escola Normal

Rural de Juazeiro do Norte as formas pelas quais estes profissionais vêm buscando seu desenvolvimento profissional dentro do contexto das transformações ocorridas no cenário educacional brasileiro, no período compreendido entre seu processo de formação inicial e os dias atuais,, para que desta forma possamos reconceitualizar o processo de formação docente a partir de suas próprias leituras.

A presente pesquisa é também considerada de levantamento bibliográfico, pois explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos (CERVO; BERVIAN, 1983) e será realizada por meio da leitura de documentos produzidos pelos próprios sujeitos envolvidos no processo investigativo.

Também é documental porque de acordo com Gil (1999) baseia-se em materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, “a pesquisa documental” a ser realizada irá valer-se, conforme Helder (2006, p. 122) de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor.

Para melhor compreender e validar os dados coletados adotar-se-á a análise de conteúdo no sentido de legitimá-los. Neste caso, em especial, a análise será feita nas falas dos sujeitos, com vistas a identificar novas dimensões na formação docente, ou mesmo formular novos conceitos conforme os achados da pesquisa.

5.3. DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

O cenário de nossa investigação é a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN) e os sujeitos da investigação os professores egressos dessa instituição, reconhecida pelo pioneirismo na construção de um modelo próprio de formação de docentes para o campo no Brasil. A escola foi fundada aos 13 de junho de 1934, através do Decreto nº 1.218 de novembro do mesmo ano.

No ano de 1946, a escola sofreu algumas modificações em sua estrutura, principalmente após a instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, ocorrendo

mudanças na estrutura curricular da referida escola (MAGALHÃES JÚNIOR; VASCONCELOS, 2001).

Em 1973, a ENRJN passou a ser denominada Centro Educacional Professor Moreira de Sousa, tendo como personagens importantes de sua fundação Amália Xavier de Oliveira e o Sr. Plácido Aderaldo Castelo, na época Juiz Municipal de Juazeiro do Norte, personagens reconhecidos como destaque entre os que são nomeados como fundadores do primeiro estabelecimento educacional para formação de professores no meio rural no Brasil (MAGALHÃES JÚNIOR; VASCONCELOS, 2001).

De acordo com o autor supracitado, a Escola Normal Rural, é destinada a contribuir com o desenvolvimento do meio rural através da ação educativa do “homem do campo”, este era o entendimento predominante na época sobre o ruralismo pedagógico.

Neste sentido o Centro Educacional Professor Moreira de Sousa, teve uma função importante na formação de professores, que eram preparados para atuar não somente com características específicas da vida no campo, além de pensar em medidas profiláticas no trato com a higiene e educação doméstica propalada desde o final do século XIX. A escola de formação no meio rural estava consorciada com os ideais do que se passou a chamar de ruralização do ensino, pensamento este propagado na primeira metade do século XX por pensadores sociais.

No caso de Juazeiro do Norte, a Escola Normal Rural surgiu como proposta de fixação e desenvolvimento do homem no campo, principalmente em consequência ao movimento migratório ocasionado pelo que se costuma denominar de “polígono da seca” (MAGALHÃES JÚNIOR; VASCONCELOS, 2001, p. 4).

De acordo com Neves (2004), o semiárido está caracterizado por períodos de estiagem que ocasionam, entre outras coisas, o deslocamento de populações para o meio urbano, causando conflitos sociais que marcaram, e ainda estão presentes, no cotidiano da história dos cearenses. A seca tornou-se um fator importante de integração política, passando a incorporar, ainda hoje, a imagem que se tem do Ceará, contexto mais abrangente no qual se situava a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

5.4. DETERMINAÇÃO DO UNIVERSO E AMOSTRA: A SELEÇÃO

O universo de uma pesquisa é de acordo com Richardson (1999, p. 36) “o conjunto de elementos que possuem determinadas características”. Já a amostragem é entendida como o subconjunto do conjunto universal ou população. Assim, o universo desta pesquisa constitui-se os docentes egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, Ceará, que vivenciaram a condição de alunos e professor.

5.5. CORPUS DE ANÁLISE DOS DADOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

O *corpus* de análise desta pesquisa é composto a priori por duas técnicas que juntas serão capazes de reproduzir de forma mais complexa os conteúdos das mensagens geradas por meio das narrativas. Para a primeira fase da análise dos dados utilizaremos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). De acordo com esta autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2010, p. 40).

Neste sentido, a análise do conteúdo será feita nas entrevistas realizadas com os docentes, que serão gravadas e analisadas na íntegra, permitindo-nos fazer inferências dos conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), esta inferência ocorre normalmente a partir de indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 2010).

Essa análise preconiza que o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as Unidades de contexto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as represente (SOUZA, 2010).

Minayo (2007) afirma que esse é o método mais adotado no tratamento de dados de pesquisas qualitativas, com a finalidade de produzir inferência, trabalhando

com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

Conforme dito anteriormente e de acordo com as fases da análise de conteúdo, os elementos localizados referentes ao processo de formação docente serão selecionados e anotados em planilha, com vistas a atender os requisitos da Análise de Conteúdo, que preconiza a leitura minuciosa como instrumento para a busca textual e temática dos recursos utilizados.

Em relação aos elementos que sirvam para construir um novo perfil, a partir dos relatos feitos pelos docentes, serão recortadas dos textos originais e identificadas como “unidades de análise” em concordância com a proposta de Bardin (2010) estas unidades ficaram expostas em quadros, evidenciando os aspectos relativos aos temas de interesse desta pesquisa. Neste sentido, para cada unidade de análise, será feita uma análise descritiva, com o objetivo de extrair das mensagens o máximo de informações possíveis a cerca do assunto investigado.

Respeitando os princípios da ética na pesquisa, ressaltamos que não serão considerados os nomes, dos sujeitos. Com a finalidade de preservar a originalidade das falas dos atores, os elementos descritivos serão mantidos, entretanto, consideraremos apenas, sexo, faixa etária e titulação, haja vista, que não faz parte de nossos objetivos expor os nomes dos sujeitos da pesquisa.

Em conformidade com as fases propostas na Análise de conteúdo, que utiliza a leitura analítica como instrumento, faremos a busca, a leitura e por fim a inferência do conteúdo identificado. Por fim, organizaremos os trechos que contenham os elementos de nosso interesse. Depois de organizadas em quadros, chamaremos estes elementos de unidades temáticas conforme prevê a análise de conteúdo e organizamos por ordem cronológica de entrevista e de área do conhecimento.

No intuito de representar fidedignamente os aspectos concernentes à formação dos entrevistados através de suas *práxis* docentes, utilizaremos o mapa conceitual das narrativas, com vistas a compreender as relações existentes entre os conceitos abordados pela literatura, e as falas dos sujeitos.

5.6. DOS INSTRUMENTOS E MATERIAIS PARA A COLETA DE DADOS

Quanto aos instrumentos para coleta dos dados, faremos uso da entrevista narrativa, que de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002) trata-se de um método de coleta de dados, que discute em detalhes o procedimento, a indicação para seu uso e os possíveis problemas ligados a esta técnica.

Roland Barthes (1993, p. 251) comenta que a narrativa é “intencional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida”. É como contar a própria história, e envolve estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

As narrativas podem ser aplicadas a qualquer grupo, pois contam histórias com palavras e sentidos que são características das vivências, e do modo de vida de cada indivíduo ou grupo. Neste sentido, pode-se dizer que as narrativas “preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica”, por preservarem os conteúdos tal e qual são narrados por seu interlocutor (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

A escolha da narrativa como instrumento de coleta de dados, deu-se *a priori*, em dois momentos: primeiro pela premissa de que esta pesquisa deveria abrir espaço para ouvir a voz do professor e num segundo momento por considerarmos a propriedade da teoria das narrativas de abrir novo horizonte para as investigações interpretativas ao revelar as intersecções entre aspectos sociais, culturais, pessoais e políticos (RIESSMAN, 1993).

Além, disso a entrevista narrativa é um método de pesquisa qualitativa, considerada não estruturada, de profundidade com características específicas, que possibilitam ao informante, despir-se de qualquer medo ou pudor, pois neste tipo de entrevista, não são feitas perguntas elaboradas, é dada ao informante a liberdade de “contar sua história”, haja vista, que sua ideia básica está centrada na reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível.

Por apresentar uma estrutura flexível, a narrativa permite ao pesquisador investigar “a qualidade de abertura presente na mente discursiva e o descobrimento das formas multifacetadas de discursos culturais em que elas se realizam” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 534). Essa perspectiva vem sendo explorada de uma forma mais expressiva pela pesquisa científica nas últimas décadas, quando foram elaborados diferentes modelos de análise de entrevistas para pesquisas qualitativas.

Assim, a narrativa caracteriza-se pela forma de estimular o entrevistado a contar alguma situação importante tanto na sua vida pessoal, quanto na sua vida social. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91): “Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal”.

Desta forma, nossa intenção com este tipo de entrevista, é descobrir quais as concepções dos docentes acerca de suas formações, como construíram suas histórias, seus anseios, frustrações, arrependimentos, dificuldades, pontos positivos e negativos do processo de desenvolvimento profissional docente.

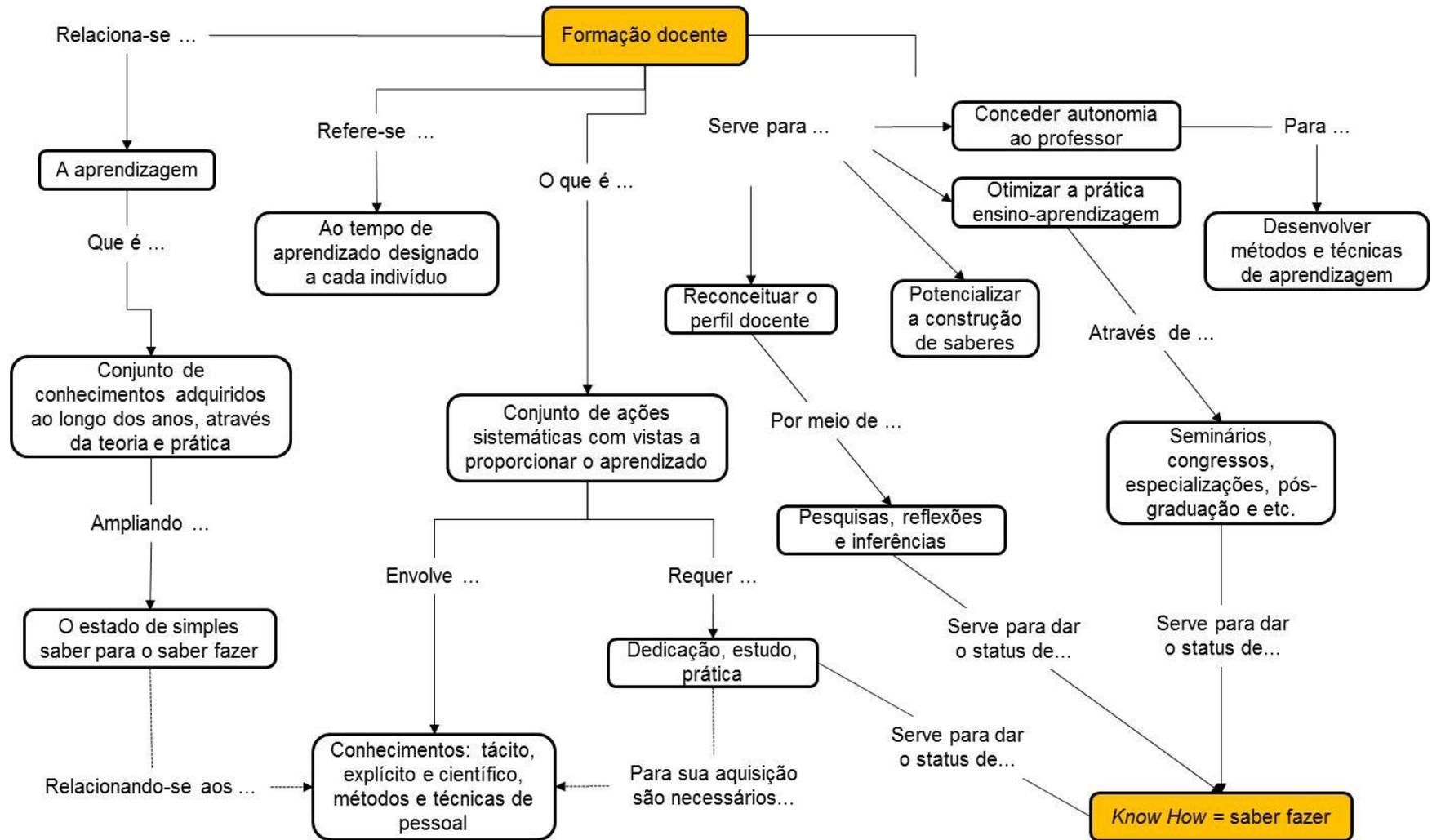
5.7. TEIA CONCEITUAL DA PESQUISA

A teia conceitual desta pesquisa tem o objetivo de apresentar os mais variados conceitos abordados no referencial teórico com o auxílio do mapa, com vistas a apresentar de forma sucinta os aspectos pertinentes aos conceitos, aplicações, objetivos e relações entre as mais variadas áreas do conhecimento que dão sustentação ao processo de formação docente no ensino superior, perpassando pela aquisição de conhecimentos, até as práticas relacionadas a aprendizagem docente, com vistas a estabelecer uma relação dialógica entre os capítulos, procurou-se relacionar, além dos conceitos, as palavras consideradas chaves para compreender as ligações entre: Escola Normal, desenvolvimento profissional, formação docente e *know-how*.

Deste modo, nosso intuito em apresentar este mapa, que também será utilizado na metodologia para conceituar o processo de aprendizagem e reconceitualização da formação docente, a partir da análise dos conteúdos identificados nas narrativas que se seguem, no decorrer da pesquisa, logo após o processo de qualificação.

Outrossim, a Figura 1, representa todo o trajeto conceitual formado a partir das leituras de livros, artigos, teses e dissertações de autores renomados do campo da educação para fundamentar e balizar os objetivos propostos, bem como fortalecer os resultados obtidos.

Figura 1 – Representação do trajeto conceitual



Fonte: A autora, 2011

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

6.1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O presente capítulo aborda a caracterização dos professores mediada pela análise do perfil dos entrevistados, assinalando os aspectos que possam contribuir para elucidar uma compreensão aprofundada da dissertação. Posteriormente abordaremos por categorias, objetivando responder aos interesses da pesquisa, que consiste em compreender o desenvolvimento profissional e o significado da trajetória de vida dos professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, Ceará.

A caracterização dos entrevistados foi obtida de acordo com os achados referentes a idade, formação, significado de ser aluno e professor da ENRJN, papel da professora Amália Xavier de Oliveira e o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa demonstra que, dos dez professores entrevistados, 20% encontram-se atualmente na faixa etária entre 40 a 50 anos, os 50 e 60 anos somam 50%, de 60 a 70 anos somam 20%, e apenas 10% está com 70 anos. Pelos resultados, podemos perceber que parte destes professores dedicaram suas vidas à formação da educação do Cariri, em especial ao ensino ruralista. Percebemos que o ensino era voltado para a educação no campo, e o foco maior era atender a população feminina, preparando-a para o magistério e para o matrimônio. As mulheres davam os primeiros sinais de iniciação às suas atividades profissionais no Brasil.

Esses dados, na forma em que se apresentam, são ilustrativos e bastante representativos, apresentando um perfil geral do nosso objeto de estudo e servindo de subsídio para análise de muitas outras questões pertinentes à pesquisa.

Embora saibamos que as amostras intencionais se tornam mais vulneráveis à subjetividade e à influência do pesquisador, elas representam, de acordo com Minayo (1996), vantagens na pesquisa de cunho qualitativo, pois os dados são obtidos com mais rapidez. O critério adotado para a escolha dos sujeitos foi que eles tivessem sido alunos da escola normal de Juazeiro do Norte, Ceará, e, após sua

trajetória profissional, tivessem sido professores. A escolha dos dez foi decidida em reunião com um grupo que concordou em participar da pesquisa.

Consideramos que, na abordagem qualitativa, o critério de representatividade não está calcado nos números, mas na preocupação com o aprofundamento e a abrangência da compreensão do fenômeno estudado, pois, para Minayo (op. cit 102), a amostra ideal “é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões”.

Almeida (1991, p. 26) diz que:

Entre as mulheres e educação o que sempre se esculpiu nas vidas femininas foi um entrelaçamento de destinos incorporando sujeitos históricos aspirando por um lugar próprio no tecido social e uma profissão que se adaptou perfeitamente aquilo que elas desejavam, aliando ao desenvolvimento de um trabalho remunerado as aspirações humanas e efetivas que sempre lhes foram definidas pela sociedade.

Almeida (1991, p. 28) reforça esse pensamento, afirmando:

O magistério primário, como ocupação essencialmente feminina revelada já nesse período, possibilitou às mulheres notadamente da classe média que se alicerçava no panorama sócio econômico do país a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho. A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social.

No primeiro contato com os sujeitos, tivemos o cuidado de esclarecer os objetivos e os propósitos que nos levaram a realizar este estudo, ressaltamos as possíveis contribuições que a pesquisa ora desenvolvida poderia dar para o resgate da história da educação no Cariri e para a memória da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, Ceará. Assumimos o compromisso de mantê-los no anonimato, para preservar a identidade de cada um.

Dos dez sujeitos que participaram das entrevistas, todos foram alunos da Escola Normal e posteriormente professores dela. Nas suas trajetórias de vida, apenas um deles não exerceu outros cargos exceto o de professor; cinco deles foram diretores administrativos; quatro coordenadores pedagógicos e orientadores; e três hoje são professores universitários.

As entrevistas foram realizadas individualmente, ocupando um tempo de aproximadamente duas horas; foram gravadas e transcritas; socializadas em momento posterior com os entrevistados para que pudessem avaliar o resultado de suas falas. Ressaltamos assim a grande colaboração que os sujeitos deram contribuindo para a qualidade dos dados.

Após a coleta dos dados, realizamos a pré-análise, a fim de categorizá-las e tematizá-las à luz dos pressupostos técnicos que embasaram o estudo, fazendo o confronto com a verbalização dos sujeitos.

Nessa perspectiva, trabalhamos com a técnica de análise de conteúdo, tendo como aporte teórico os estudos desenvolvidos por Bardin (1979), Vala (1999) e Franco (2003).

Segundo Bardin (1979, p. 42), a análise do conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na perspectiva de Vala (1999, p. 104):

O material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou varias dessas condições de produção.

O autor acrescenta ainda que, na técnica de análise de conteúdo:

Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar as condições de produção de análise (p. 104).

A análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferência e produzir inferência. Conforme Franco (2003, p. 25), é “La raison d’être da análise do conteúdo” e acrescenta que “é a análise de conteúdo que confere a esse procedimento relevância teórica; uma vez que implica, pelo menos, uma compreensão, já que a informação puramente descritiva, sobre o conteúdo, é de pequeno valor” sobre qualquer elemento da comunicação. Franco (2003, p. 21) ressalva que a técnica de análise de conteúdo nos possibilita entender “quem diz o que, a quem diz, com que efeito diz e por que diz”.

Essas questões podem ser consideradas em termos de uma pesquisa planejada, para diferentes propósitos. Conforme ela, o pesquisador pode e deve analisar mensagens a fim de produzir inferências sobre as características do texto, as causas e/ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação. Acrescenta ainda que:

Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor, suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações e expectativas (p. 21).

Consideramos ainda que estudos desenvolvidos por Minayo (1992) são bastante elucidativos para a compreensão do fenômeno por nós investigado. Adotou-se no processo da análise dos dados uma concepção dialética, considerando que essa perspectiva de trabalho situa os sujeitos em seu contexto de vida, reconhecendo os aspectos sócio-históricos e político-culturais como fundamentais em qualquer contexto.

6.2. REFLEXÕES ACERCA DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Questionados sobre os dados de sua profissão, os professores compartilharam sua experiência no início da carreira e suas principais funções na trajetória docente.

Seis professores afirmaram que iniciaram a profissão como professores particulares. Outros três disseram serem contratados como professores primários; e apenas uma por concurso público.

Quanto às funções exercidas na trajetória profissional, percebemos que a grande maioria passou de professor a cargos administrativos ou coordenadores pedagógicos. Apenas um firmou-se como orientador educacional; três deles são professores do ensino superior. Revelam assim a valorização quanto à docência no ensino superior e a cargos de gestão educacional em comparação com a docência com a educação básica.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 35) lembram-nos dessa valorização da docência no ensino superior e afirmam que “o título de professor”, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

6.3. REFLEXÕES ACERCA DO SIGNIFICADO DE SER ALUNO DA ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE - CE

Procuramos compreender através do questionário sobre o significado de ser aluno na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Nas falas, foram considerados dois aspectos: importância da Escola Normal para suas vidas e aquisição de conhecimento e formação de valores.

- a) No primeiro item, consideraram que a Escola Normal foi o maior patrimônio de suas vidas, onde se prepararam como pessoa e como profissional docente;
- b) No quesito aquisição de conhecimento, percebemos que o professor recebeu a formação inicial e continuada e que atualmente alguns são professores da educação superior, dando então forte contribuição para a região do Cariri. Nas suas falas, percebemos a gratidão à Escola Normal.

Indagado sobre o período em que foi aluno da Escola Normal, questionamos os seguintes aspectos: organização da escola, atuação de D. Amália Xavier,

trabalho dos professores e festividades religiosas. Desses, subtraímos as seguintes narrativas:

Quanto à organização da escola, as respostas foram unânimes em citar organização e limpeza. Já a atuação de Dona Amália foi considerada a dama de ferro, forte e autoritária, rígida e dinâmica. Referente ao trabalho dos professores, expuseram que era sistemático e planejado com rigor, baseado no modelo tradicional ruralista. Evidenciavam todas as festividades cívicas e religiosas, dando ênfase ao mês de maio e ao sete de setembro. Um dos artigos publicados pelo jornal *O Lavrador* e outro texto produzido por uma das alunas da Escola asseveram esta asserção:

Mas, como em tudo há uma perna forte, uma cabeça orientadora para enfrentar as dificuldades da situação, aqui também, em nossa Escola, temos D. Amália Xavier de Oliveira, esteio forte do saber e do querer que, fonte erguida, marcha sem ver, sem ouvir e sem ligar aquilo que lhe não convém. Sua abnegação é completa – auxiliando a uns, aconselhando a outros. Mesmo quando castiga, mostra o amor que seu coração reto e puro consagra aos alunos.

(JORNAL O Lavrador, 1938, nº 29, p. 1) (Grifos nossos)

A nossa Diretora, é a personificação de todas as qualidades que podem ornar a qualquer alma de escola.[...] Consagrando-se maternalmente aos filhos alheios, preparando as novas gerações para os caprichos misteriosos do destino, vem heroicamente, cumprindo os ditames da Providência Divina. Silenciosamente exerce uma inquebrantável autoridade, impondo rigorosa disciplina ao seu rebanho em via de formação [...] Severa e maternal, é ela a formadora dos caracteres que aqui chegam embrião. [...] Generosamente vive a cada instante ministrando ensinamentos para a vida espinhosa que nos aguarda mais tarde fora deste recinto, quando tivermos que fazer campanha a ignorância, ao desenvolvimento do mau. Querida Diretora, com a simplicidade do meu coração, teço-lhe aqui singela grinalda da minha gratidão e amizade.” (ESCOLA, 1938 - Francisca Pereira, aluna do II Ano complementar) (Grifos nossos).

Indagando sobre os desafios enfrentados pelos professores de Juazeiro do Norte na busca da qualificação, os entrevistados apresentaram, conforme suas vivências formativas, o discurso segmentado em duas dimensões: o difícil acesso às unidades de ensino e o incentivo financeiro do governo para a educação continuada.

Dos dez professores entrevistados, um não respondeu ao questionamento. Quanto ao acesso às unidades de ensino, dois professores expressaram através de seus discursos que para efetivar a qualificação profissional era necessário ir para

outras cidades, pois em Juazeiro do Norte não havia unidade de ensino superior para acolher a demanda.

Sobre o incentivo do governo para a educação continuada, sete professores, representando a maioria dos entrevistados, anunciaram que a questão financeira representou a maior barreira para o desenvolvimento profissional docente.

Questionados para uma melhor compreensão do contexto, indagados como esses professores ingressaram na Escola Normal e por serem ex-aluno, os próprios professores fizeram indicações. Observamos que não havia outra metodologia de ingresso.

Marques (1999) afirma que as fontes de saber têm se multiplicado e se diversificado. Aceitam impossibilidade de ensinar e aprender tudo e tudo fazê-la dentro dos limites e dos espaços de um sistema educativo formal exige redimensionar seu papel, redefinir o papel do professor, enfatizar o aprender a aprender, portanto a necessita de uma educação permanente, flexível e versátil.

Ao responder sobre o tempo em que foram professores da Escola Normal, expuseram que era um espaço de muita disciplina, limpeza e higiene. Declararam que a escola tinha uma boa apresentação, apesar das muitas mudanças ocorridas, principalmente na relação entre professor e aluno. Um dos professores declarou que, no início de sua carreira, a organização da escola era excelente e foi declinando com o tempo.

Marques (1999, p. 42) aponta que rápidos processos de mudanças impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de aprender e ensinar, e novos espaços de aprendizagens são criados para além dos muros da escola.

Averiguados quanto à atuação de Dona Amália Xavier, as falas foram unânimes em disciplina, organização, atitudes rígidas e a presença dela no cotidiano escolar, com pleno envolvimento pessoal. Outro resultado marcante: ela era uma mestra controladora, com acompanhamento sistemático.

Considerando a indissociabilidade do professor pessoa e profissional – “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15) – pensamos que a formação desenvolve-se fundamentalmente a partir da superposição dos planos pessoais e profissionais. Desse modo, o professor

carrega traços formativos desde seus primeiros momentos de vida, quer sejam no âmbito familiar, escolar ou social.

Quanto aos professores indagados sobre o sistema autoritário da Escola Normal, a grande maioria não era insatisfeita com as normas estabelecidas, uma vez que incorporavam as políticas educacionais vigentes e defendiam com veemência os valores de compromisso, responsabilidade e civismo.

Por outro lado, os entrevistados responderam que os alunos respeitavam os valores éticos e morais, o compromisso e a responsabilidade com os estudos, e não havia reflexão, nem mesmo o exercício crítico. No entanto valorizavam a hierarquia, a família e as atividades religiosas.

Realizado o questionamento aos entrevistados sobre o que ficou do tempo da Escola Normal que ainda hoje permanece na sua identidade pessoal e profissional, observamos que, apesar de todas as respostas se caracterizam por aprendizagens que interferiram na construção da personalidade de cada professora, os discursos se segmentaram em duas dimensões.

Sobre as características e a reprodução do modelo docente da Escola Normal aplicados nas práticas atuais em sala de aula, apenas dois entrevistados se abstiveram da resposta.

Sobre as características identitárias apreendidas na Escola Normal, cinco professores afirmaram que, no tempo da Escola Normal, diversas características identitárias foram formadas, ressaltando o compromisso, a disciplina e a ética. Estas foram as palavras-chave mais citadas entre as respostas: ética, respeito, eficiência, disciplina, organização, solidariedade e compromisso.

As respostas revelam a contribuição da Escola Normal para a formação identitária de cada ex-aluno entrevistado, fazendo uma referência à afirmação de Pimenta (2004), quando afirma que a identidade vai sendo construída com as experiências e histórias pessoais.

Corroborando nesta linha de análise, DURKHEIM (1995, p. 314) afirma que

Não há dúvida, com efeito, que o ensino só é educativo na medida que for de natureza a exercer sobre nós mesmos sobre nosso pensamento a uma

ação moral,isto é,se ele mudar alguma coisa no sistema de nossas idéias, nossas crenças e nossos sentimentos.

É notável, pelos discursos, que o ensino da Escola Normal não foi meramente sobre o conhecimento das coisas, mas contribui para a vida pessoal dos alunos, já que eles identificaram suas características identitárias relacionadas à conduta moral como requisito da Escola Normal.

Sobre a reprodução do modelo docente da Escola Normal aplicado nas práticas atuais na sala de aula.

Respondendo ao questionamento sobre o que ficou do “tempo da Escola Normal”, três entrevistados afirmaram que aprendizagens obtidas com relação à sua conduta moral foram solidificadas pelo exemplo de professores da Escola Normal e que serviram como modelo docente para a prática atual de lecionar.

Segundo Ghedim (2007) a moral é o conjunto de normas, regras e leis destinadas a orientar ação e relação social e revela-se no comportamento prático dos indivíduos, embora a configuração dos costumes seja diferenciada e se modifique no tempo. A partir da intervenção dos indivíduos, a moral tem um caráter universal: todas as sociedades têm uma moral, é o que se costuma dizer.

Os professores fizeram referências justamente aos comportamentos sociais de organização, respeito, amor à profissão, compromisso, entusiasmo, vontade de aprender, capacidade de servir e construção de sólidos laços afetivos. As respostas expressam que as vivências na Escola Normal resultaram em aprendizagens que direcionaram não apenas a identidade pessoal, mas fizeram parte da formação docente dos professores em questão.

Freire (1996, p. 21) discorre sobre a prática docente com resultado de vivências anteriores. O autor afirma que

Se sou puro produto da determinação ou cultural de classe, sou irresponsável pelo que faço ,no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética.Isto não significa negar os condicionamentos genéticos,culturais e sociais,a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mais não determinados.

De acordo com o discurso de Freire (1996), esclarecemos a razão de os professores estarem hoje reproduzindo as vivências anteriores, isto é, seguindo uma linha de comportamento já adotada anteriormente por professores de décadas passadas. Isto não quer dizer que os professores sejam retrógrados, pois seguir um modelo não é fator determinante para a prática docente, mas apenas um fator condicionante para a formação profissional.

Quando solicitamos que os investigados deixassem “um recado final”, as respostas se segmentaram em três dimensões: educação tradicional, escola enquanto instituição e repercussão da Escola Normal na vida pessoal dos sujeitos. Apenas dois professores não responderam a esta questão.

Em relação à educação, dois professores se reportaram aos valores da educação tradicional e humanista, ressaltando o desejo de que sejam retomados na escola atual, reconhecendo a importância dos valores na formação e no exercício da cidadania.

Acredito na educação tradicional, nos valores que são passados e orientam os jovens para a vida (Prof. 2).

As respostas revelam credibilidade e desejo de uma educação tradicional. Esta, de acordo com Mizukami (1986) situa-se na centralidade da ação do professor. O aluno tem acesso ao conhecimento e realizações da humanidade.

Para a autora, “trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob formas diferentes” (MIZUKAMI, 1986, p. 11).

Nesta direção, Cortella (2008, p. 125) explica que:

Quando, em Educação, se analisa o passado, é preciso fazer uma distinção entre o tradicional e o arcaico. O tradicional é o que deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas; já o arcaico é o ultrapassado, o envelhecido negativamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias.

A segunda dimensão, nos “recados finais”, foi direcionada à Escola Normal e seus benefícios para a cidade de Juazeiro do Norte, como explicam os professores. As professoras entrevistadas ressaltaram em suas mensagens a importância da Escola Normal para a Educação no contexto social e na formação de novos profissionais do magistério para a região.

Sobre essa questão, Libaneo (2006. p. 307) afirma que

A escola é o local do trabalho docente, e a organização escola é espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho.

Entre os ditos do autor e dos entrevistados, a escola cumpriu com a sua missão formadora no tempo histórico em que esteve inserida na cidade de Juazeiro do Norte.

A questão subjetiva em relação à Escola Normal se revela nas respostas de quatro professores, por meio de manifestações de admiração e saudade que ficaram gravadas em suas histórias de vida.

A escola Normal tem o reconhecimento de todos os alunos que nela estudaram e, onde quer que se encontrem, eles testemunham isso. Observamos que o reconhecimento, a formação ética e rigorosa voltada para libertação e a autonomia de trabalho docente, com orientação de grandes mestres como Ms. Murilo e D. Amália Xavier, entre outros, possibilitaram a consolidação dos valores necessários à formação profissional dos docentes.

Como explica Franco (2012) a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas.

Dessa forma, a influência da ação formadora da Escola Normal ultrapassa seus muros e seu tempo. O “celeiro da educação”, significando a influência da

formação ruralista no cenário educacional da região, está reconhecidamente nos professores pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do presente trabalho permitiu a reconstrução do percurso histórico aliado ao desenvolvimento profissional da mais antiga instituição de formação de professores do estado do Ceará, a identificação dos objetivos a cada nova implantação e as modificações legais e a explicação da predominância feminina.

A pesquisa possibilitou uma riqueza imensa de informações obtidas em fontes escritas e orais, estabelecendo assim uma complementariedade para a compreensão do contexto no qual esteve inserida e escola normal e as relações estabelecidas com a sociedade nos diversos períodos de sua história.

Os estudos sobre desenvolvimento profissional utilizados neste trabalho foram importantes para compreensão dos vínculos entre Nacional e o local no processo de institucionalização da Escola Norma Rural de Juazeiro do Norte-CE.

A evolução do ensino Norma no Brasil mostra que as primeiras iniciativas foram de responsabilidade das províncias dentre elas o Ceará, de criar a Escola Norma como medida de solução para o caos estabelecido com a expulsão dos jesuítas e conseqüente derrocada do ensino de primeiras letras. Os ensaios que foram feitos atribuídos aos liceus competências para a formação de professores ou anexando a eles as escolas que não prosperam por falta de identificação com o propósito para o qual eram criadas. As regulamentações e reformas que São Paulo e Rio de Janeiro e Minas Gerais adotaram medidas para melhoramento do Ensino Normal e que ultrapassaram seus limites territoriais.

As reformas educacionais de caráter nacional que se fizeram a partir da Proclamação da República e as leis que contemplaram o Ensino Normal (Lei Orgânica de 1946, a LDB, de 1961, a Lei nº 5.692/71 a e nova LDB, de 1996).

A escola normal Rural de Juazeiro do Norte teve seu início no ano de 1934 e neste trabalho seu percurso histórico foi dividido em três períodos para melhor organização e compreensão.

O primeiro período de 1934 a 1935, destacando-se na historiografia educacional como o primeiro estabelecimento de ensino voltado para a formação docente especializada para as Escolas Rurais no Brasil. Idealizando por Joaquim Moreira de Sousa, tendo como primeiro Diretor o Dr. Plácido castelo e como auxiliar Amália Xavier de Oliveira. O ano de 1946 apresenta-se como marco limite por se tratar do momento em que é instituída a Lei Orgânica do ensino Normal, ocorrendo na estrutura curricular na referida escola.

A partir da década de 1950, ocorreram mudanças significativas na educação Brasileira com a criação da campanha nacional de Educação Rural, em 1952, que visava promover o desenvolvimento interno de comunidades da zona Rural do Brasil, aprovação da Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional, em 1961, 1971 e a atual 1996 que possui o objetivo de discutir acerca de todos os pontos importantes do sistema educacional, incluindo a formação e as diretrizes para os profissionais do setor, a própria Constituição, de 1988, a e criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação, cuja função é distribuição de recursos e responsabilidades entre o Distrito Federal, e os Estados e seus Municípios.

Por fim a Escola Normal Rural passou a denominar-se, no ano de 1973, Centro Educacional Professor Moreira de Sousa, devido a reforma do ensino em 1973, concluindo assim a última turma de professores especializadas para a zona rural.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- ALMEIDA, M. F. B.; MAGALHÃES, D. S. **Introdução às Ciências Físicas** – Módulo 1 – O método científico e o modelo geométrico para a luz. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2002.
- ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. Filosofando. In: ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. **Introdução à Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: construindo a prática profissional na educação para todos, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABRAPE/Universidade Mackenzie, 2009.
- ARISTÓTELES. **Órganon**. 2. ed. São Paulo: Edições Ouro, 2010.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, J. L. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARBOSA, R. **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946, v.10.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANARIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, p.65-74, 1997.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In:

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

BELLO, J. L. de Paiva **História da Educação do Brasil**. Rio de Janeiro: 1998.

Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb01.htm>. Acesso em 15/08/2012.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 dez. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Resolução nº 2, de 19 de abril de 1997. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio**.

BRASIL. Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal**.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n.3, p.525-535, 2003.

BROWN, D.; CLEMENT, J. Classroom teaching experiments in mechanics. In: DUIT, R.; GOLDBERG, F.; NIEDDERER, H. (Orgs.). **Research in physics learning: theoretical issues and empirical studies**. Kiel: IPN, 1992. p. 380-397.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Florianópolis, 2002. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2002.

CASTELLS, M. A era da educação: economia, sociedade e cultura. In: CASTELLS, M. (Org.). **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELO, P. A. **O ensino rural no Ceará**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1951.

CASTELO, P. A. **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza: Imprensa do Ceará, 1970.

COSTA, M. C. T.; MELO, M. C. O. L. Novos olhares sobre as relações de poder entre docentes na gestão universitária. In.: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, 2009. **Anais...**, 2009.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In.: MARTINS, P. L. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal** pesquisa didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42.

DAMASCENO, M. N.; SILVA, I. M. Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação. In: 19º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 1996. **Anais...**, Caxambu, 1996.

DAY, C. Developing teachers. **The Challenges of Lifelong Learning**. London: Falmer Press, 1999.

DELLA CAVA, R. **Milagre em Juazeiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Portugal: Edições Asas, 1996.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. Educação superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 60, p. 537-549, sep./dez. 2006.

EVANGELISTA, O. **Política de formação docente no Brasil**. Florianópolis: Mimeo, 2001.

FERNANDES, B. Por uma educação do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 1999. pp. 53-70.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. et al. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS FILHO, J. R. Mapas conceituais: estratégia pedagógica para construção de conceitos na disciplina química orgânica. **Ciência e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p.86-95, 2007.

GADOTTI, M. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GIL, D. P.; CARVALHO, A. M. P. Tendencias y experiencias innovadoras en la

formación del profesorado de Ciencias. In: **Taller Subregional Sobre Formación Y Capacitación Docente en Matemática e Ciencias**, 1. Caracas, 1992.

GRACINDO, R. V. Estado, Sociedade e Gestão da Educação: Novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos-velhos problemas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v.13, nº 1, p. 9-23, 1997.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HOLZMAN, L. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, p.121-133, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e aprendizagem de LE no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, v.8, n.2, p.39-96, 2005.

KUENZER, A. Z. **A formação dos profissionais da educação**: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Mimeo, 1998.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEMEIGNAN, G.; WEIL-BARAIS, A. A developmental approach to cognitive change in mechanics. **International Journal of Science Education**, London, v.16, n.1, p. 99-120, Jan. 1994

LIBÂNEO, 2006

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências

educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua de professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo, 2001. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

LIMA, M. S. L. Vida e trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Formação contínua de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MACIEL, A. M. R. **Formação da docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da universidade de Cruz Alta**. Santa Maria, 2000. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; FARIAS, I. M. S. **Ruralismo e práticas cotidianas na primeira e Escola Normal Rural do Brasil: a escola normal rural de juazeiro do norte – CE (1934 – 1946)**. In.: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, 2006. **Anais ...Goiânia**, 2006.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G.; VASCONCELOS, J. G. (Org.). **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

MARQUES, M. D. S. Saberes escolares: para além da escola. In.: OSOWSKI, C. I. (Org.). **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MARQUES, M. O. **A formação do Profissional da Educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

MARSULO, M. A. G.; SILVA, R. M. G. Os métodos científicos como possibilidade de construção de conhecimentos no ensino de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Rioja, v.4, n. 3, 2005.

MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **A Complexidade da aprendizagem:**

destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **Autopoiesis and cognition: the organization of the living**. Boston: Reidel, 1995.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, p.89-117, mar. 2003.

MELLO, S. S. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática docente**. 2001. Belém, 2001. Originalmente apresentada como monografia de especialização, Universidade da Amazônia, 2001.

MENDONÇA, A. W. P. C. **Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora**. A “Universidade de Educação” de Anísio Teixeira, 1993. Rio de Janeiro, 1993. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1993.

MENNUCCI, S. **A crise brasileira de educação**. 2. ed. São Paulo: Piratininga, 1934.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/ Brasília: Cortez/Unesco, 2001.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NASCIMENTO, C. G. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Travessias**, v. 4, n. 7, p.178-198, 2007.

NEVES, F. C. A seca na história do Ceará. In. GONÇALVES, A.; SOUZA, S. (Orgs.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

NEVES, L. M. W. (Org.): **Educação e Política no Limiar do séc. XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NOGUEIRA, D. L. **Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**:

registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo. Fortaleza, 2008. 200 f. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2008.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua: O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. São Paulo, 2000. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

OLIVEIRA, A. X. **História da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1984.

OLIVEIRA, A. X. **O padre Cícero que eu conheci**. Fortaleza: Henriqueta Galeno, 1974.

OLIVEIRA, D. A. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, D. A. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIVA, V. P. **Educação popular e de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Prefácio. In: LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**

São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação. **Educar**, Curitiba, n.33, p.143-156, 2009.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Atlas, 1981.

RIESSMAN, C. K. Narrative Analysis. In: ATKINFON, P.; DEALMONT, S. (Orgs.). **Qualitative research methods**. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In.: GENTILI, P. (Org.). **Quem ganha e quem pede no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SARMENTO, D. C. **Caracterização da formação do pedagogo**. MEC/SESU. Comissão de Especialistas de Ensino-Educação. Juiz de Fora, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas:

Autores Associados, 2000.

SCHAFFRATH, M A S. **Escola Normal**: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. 2009. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf. Acesso em: 22 de abril de 2010.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n.24, p.177-193, 2004.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: 1 Editors, 1984.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

SILVA JÚNIOR, A. F. **Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais** (um estudo no município de Araguari, MG, Brasil). Uberlândia, 2007. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

SILVA, A. M. **A informação da compreensão do fenômeno e construção do objeto científico**. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007.

SOUSA, J. B. **Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte** – uma experiência pioneira. Juazeiro do Norte: URCA/IPESC, 1994.

SQUIRRA, S. Sociedade do conhecimento. In: MELO, J. M.; SATHLER, L. **Direitos de comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo: UESP, 2005. p.255-265.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Santa Maria, v. 2, n.3, p. 35-58, 1998.

TANURI, L M. **Contribuição para o estudo da escola Normal no Brasil**. São Paulo: CRPE, 1970.

TELES, A. **Nas pegadas do mestre**. Recife: Oficinas Salesianas, 1985.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: 18ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 1995, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1995.

TORRES, C. **Estado e educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Cortez Editor, 1996.

VIENNOT, L. Spontaneous Reasoning in Elementary Dynamics. **European Journal of Science Education**, London, v. 1, n. 2, p. 205-222, 1979.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. [Internet]. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, já./dez. 1997.

VILLELA, H O. S. **A primeira Escola Normal no Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. Niterói, 1990. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WERLE, F. O. C. Formação de professores para o ensino de primeiras letras na zona rural, Brasil, final do século XIX. In.: VII Congreso Iberoamericano de Historia de La Educación Latinoamericana, 2005, Quito. **Anais...** Quito, 2005.

WERLE, F. O. C.; CORRÊA, F. O. Contextualizando a Escola Rural: RGS final do século XIX e início do XX. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, v. 20, p. 97-110, 2004.

WERTHEIN, J. R.; C. C. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

ANEXO – Entrevistas na íntegra

Perguntas	Entrevistado								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Identificação									
Iniciais	MT	CAS	CLTB	TMGNA	RFGB	PFB	LRA	MLL	
Idade	60 – 70 anos	Mais de 70 anos	40 – 50 anos	50 – 60 anos	60 – 70 anos	60 – 70 anos	60 – 70 anos	50 – 60 anos	EMBM
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	60 – 70 anos
Formação									
Curso Normal Rural	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Graduação	Letras	Pedagogia	História	Letras	História	Bacharelado em Ciências Políticas e Sociais	Letras	-	Letras
2ª graduação	-		-	Direito	-	Licenciatura em Pedagogia	Direito	-	Pedagogia
Pós-graduação	Políticas Públicas e Língua Portuguesa	Administração Escolar	Planejamento Educacional e Avaliação e Gestão da Educação	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Metodologia do Ensino Fundamental	Planejamento Educacional	Especialização em Formação Socio-Econômica do Brasil Especialização em Gestão escolar Especialização em Metodologia do Ensino Superior	Língua Portuguesa	Docência Superior Gestão Escolar Planejamento educacional	Língua Portuguesa Planejamento Educacional
Mestrado	-	-	-	Ciências da Educação	-	Sociologia	-	Ciências da Educação	-
Doutorado	-	-	-	-	-	Educação	-	-	-
Dados de profissão									
Como iniciou a profissão de professor?	Dando aula particular, em seguida recebi contrato	Iniciei com aulas particulares em casa. Logo depois trabalhei em uma escola	Concurso público, séries iniciais	Iniciei minhas atividades em 1975 como professora primária.	1973 – professora	-	Iniciei minhas atividades como professora particular	Ministrando aluno no 4º ano	Como professora particular

		particular na educação infantil		Lecionei até o ano de 2008					
Quais as principais funções exercidas em sua trajetória profissional docente?	Professora	Educadora e orientadora de uma juventude sem limites. Exerci os cargos de Diretora, Vice-diretora e professora	Professor séries iniciais, ensino médio, ensino superior	Professor do ensino superior, assessora da Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte, consultora da UNESCO, tutora da UAB, assessoria jurídica da FSN	Professora, diretora, vice-diretora	-	Sempre como professora de Língua Portuguesa. Atualmente trabalho em uma sala de multimeios	Delegada Regional de Educação Secretária de Educação do Município de Juazeiro do Norte Secretária de Assistência Social de Juazeiro do Norte Secretária de Administração de Missão Velha Coordenadora do Núcleo de Graduação do Curso de Licenciatura do Magistério URCA	Chefe de setor de planejamento, professora coordenadora pedagógica, vice-diretora, diretora, assessora técnica, redator e revisor
Sobre o significado de ser aluno da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte									
A organização da escola	Recebi o maior patrimônio humano. Tudo era muito organizado. Dá muitas saudades.	A relação aluno-professor-escola era sistematizada, mantinha os estudantes disciplinados na instituição	Foi uma experiência muito rica que contribuiu muito para minha formação integral	A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte para a época era modelo, não de grandes bens materiais mais pela organização e limpeza	A escola era muito organizada. A família participava muito. Havia uma disputa para conseguir uma vaga na escola	-	Um sentimento de saudade e gratidão pelo que lá aprendi. Limpa – organizada – muito disciplinada na sua estrutura física	Aprendizagem de conteúdos, aquisição de conhecimentos gerais, formação de valores	A escola era muito organizada, limpa, não havia aulas vagas
A atuação de D. Amália Xavier de Oliveira	Uma mulher disciplinada e muito honesta	Uma educadora tradicional, prezava pela disciplina dos alunos. Tenho a lembrança de uma rigidez	Rígida; autoritária; organizada	Atuava como uma verdadeira educadora, dentro dos modelos daquela época	Atuava como uma “dama de ferro”, ela era forte, liderava com autoridade	-	Dinâmica, exercendo a função de diretora com autonomia e liderança	Ótimo perfil na estrutura organizacional. Primava pela postura do formando no processo de cidadania	Ela era muito forte, impunha muito respeito, sua gestão era com muita disciplina
O trabalho dos professores	Todos com muita disciplina	Por se tratar de uma educação tradicional, os professores	Organizado; cobrava muito dos alunos	Bem planejados, com muita disciplina	Os professores trabalhavam com rigor. Mantinham um	-	Acompanhavam as regras e a disciplina e normas da	Para as abordagens educacionais do período em que	Como falei anteriormente, era uma gestão disciplinada, os

		eram rígidos, não deixavam os alunos participar do processo de aprendizagem			carinho especial pelos alunos. O respeito era vivenciado		direção	eu era estudante, existia uma coerência. Disciplinadora e de uma responsabilidade notável	professores trabalhavam com muita dedicação. Os resultados era satisfatórios
Os alunos	Pensavam na aprendizagem. Estudavam com responsabilidade. Os conteúdos precisavam ser memorizados	Nós éramos passivos nesse processo	Dedicados; organizados	Obedientes e seguindo as normas	Os alunos eram disciplinados, obedientes e participantes	-	Obedientes, esforçados, respeitando a família e os professores	Atenciosos na maioria, estudiosos, com outra educação diferente muito dos dias atuais, em que a escola não está tendo habilidade para interagir com os desafios	Alguns alunos tinham um certo medo de D. Amália, obedeciam com prontidão. Lembro-me que ela esperava os alunos na porta para observar o fardamento completo dos mesmos
Os valores	Morais e cristãos eram vivenciados	Respeito, disciplina	Uma escola de qualidade; alunos, professores e grupo gestor respeitavam-se mutuamente	Respeitados com ética e moral	Bom convívio, respeito, solidariedade e religiosidade	-	Morais, religiosos e educativos	Considerados importantes. Era a outra metade da escola	-
Festividades e religiosidade	Para todos tinham muito significado. Celebrávamos o mês de maio na escola. No final do mês a coroação de Nossa Senhora	A religiosidade estava intrínseca dentro do processo de educação e as festividades eram comemoradas com disciplina e organização	Organizadas; contava com a participação de todos	Todas as festividades eram comemoradas em especial mês de maio, e as datas cívicas	Comemorava-se todas as festas	-	Vivenciávamos todas as datas comemorativas, como 7 de setembro	Eram manifestadas com estudo, leitura e apresentações de grupos ou individualmente, valorizando a cultura	Comemorávamos todas as datas religiosas, com ênfase ao mês de maio, no final havia uma grande festa da coroação que era a culminância de amor a Maria, também havia uma reverência ao santo Antonio por ser padroeiro da escola
Sobre o significado de ser professor da Escola Normal									
Fale sobre o seu ingresso como	Quando recebi meu contrato era como se	Foi uma surpresa ser contratada para	-	Fui indicada pelo Padre Murilo muito nova para	Meu ingresso começou como contratada, e	-	Adquiri ao ingressar na Escola Normal,	Era motivo de vaidade e muita responsabilidade	Consegui um contrato na Escola Normal

professor da Escola Normal	estivesse no céu. Pois era uma escola de prestígio	lecionar onde estudei antigamente. Iniciei esse trabalho tendo como modelo os meus professores da Escola Normal		ministrar aulas no curso normal	logo depois contratada		competência e compromisso		através de um amigo, não iniciei recebendo salário, D. Amália, através deste amigo, recebi-me como professora posteriormente, contrato-me muitos anos depois passei a ser efetiva do estado
Fale sobre o tempo em que você foi professor da Escola Normal								Foi através de uma avaliação realizada por alguns professores e D. Amália	
A organização da escola	A organização no início de minha carreira era excelente, no final já não posso dizer o mesmo	Muitas mudanças ocorreram, principalmente nas relações professor/aluno	Organizada; o seu funcionamento era bom	Organizada e limpa	Muito organizada	-	Continuava bem organizada	Continuava com um bom perfil	Muita disciplina, todos departamentos, sala de aula e dependências administrativas, limpa e com muita higiene
A atuação de D. Amália Xavier de Oliveira	Ela era muito forte, trabalhava e cobrava resultados. Acompanhava tudo de perto	-	Ativa; rígida em suas atitudes	D. Amália atuava com rigor e disciplina	Atuante, forte, organizada e justa	-	Controladora, exigente e muito responsável	Acompanhava o dia a dia da escola, se envolvendo com todas as ações	Sempre presente dando exemplo apesar da autoridade, nos ensinou como vencer pela disciplina e amor à educação
Os professores	Era uma equipe que gostava de fazer a diferença. Trabalhávamos muito e com afinco	Seguem outra linha de educação, deixam os estudantes soltos e com uma autonomia nunca vista anteriormente	Dedicados; amigos	Disciplinados com compromisso e responsabilidade	seguiam a linha da diretora	-	Acompanhavam as normas	Comprometidos, porém já vivenciando uma mudança de teorias	Todos seguiam as normas se estavam insatisfeitos não deixavam transparecer
Os alunos	Os alunos respeitavam os	Os alunos não são	De excelente qualidade	Buscando o conhecimento	Seguiam a mesma linha. Os	-	Obedientes	Continuavam com interesse,	Mostravam-se um pouco

	professores. Eram obedientes. Não havia indisciplina nas salas de aula	respeitadores como eu fui com os meus		para sua atualização	alunos não eram críticos nem reflexivos			mas a mídia já iniciava através da televisão, o seu trabalho paralelo	temente à diretora, mais o lema sempre foi obediência
Os valores	Eram do respeito, honestidade, justiça e se valorizava a família	Autonomia, desenvoltura e hierarquia	-	Respeitados com ética e moral	Família, respeito, moral e ética	-	Morais	Ainda eram presentes	Os maiores valores foi sempre moral, ético e cristão
Festividades e religiosidades		Religiosidade está fora do processo de ensino. As festividades valorizam o corpo e as futilidades da atual sociedade	-	Todas as festividades eram comemoradas em especial o mês de Maria, e as datas cívicas	Prevalecia a religião católica. Comemorávamos todas as datas	-	Seguiam todas com responsabilidade	Continuavam sendo prestigiadas	Todas vividas com muito fervor