

UMA REFLEXÃO SOBRE O SENTIDO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA NORMAL EM SANTA CATARINA

Letícia Carneiro Aguiar

Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul
letícia.aguiar@unisul.br

RESUMO

O trabalho apresenta uma reflexão sobre os rumos da Escola Normal em Santa Catarina. Questiona-se: o sentido de manter um curso de formação de professores em nível médio, se, na prática, a política de ingresso na carreira docente exige uma formação em nível superior; quem é o aluno que ingressa na Escola Normal e o que dela espera; qual o mercado de trabalho para os seus concluintes. A política estadual mantém a Escola Normal porque não menospreza uma demanda ainda emergente de formação no âmbito do ensino médio. Os que nela ingressam buscam, sobretudo, qualificação e não possuem interesse em seguir seus estudos em cursos de Licenciatura.

Palavras-chave: Escola Normal; Formação de Professores; Educação Básica.

Introdução

O estudo tem como objetivo discutir a política catarinense para a Escola Normal (EN), quanto a sua manutenção enquanto curso de formação de professores em nível médio. A problemática que norteou a pesquisa voltou-se para o fato de que, na prática dessa política, a exigência de formação e contratação de professores para a rede estadual de ensino tem sido prioritariamente, a da formação em nível superior. Sendo assim, algumas questões serviram para nortear o estudo empírico: Por que manter funcionando um curso de formação de professores em nível médio? Qual a finalidade do Curso Normal (CN) em Santa Catarina? Quem é o aluno que nele ingressa e o que dele espera? Qual o destino da EN e qual o mercado de trabalho reservado para os seus concluintes? A pesquisa desenvolveu-se a partir de estudos documentais, tendo como fontes: a legislação; os Programas da Secretaria de Estado da Educação para a EN. Também foi aplicado um questionário a 52 alunos que frequentavam em 2008, o segundo e o terceiro ano do CN de uma Escola Estadual de Educação Básica da cidade de Florianópolis /SC.

Considerando que a LDBEN/1996 manteve o CN e nível médio como formação mínima para professores da Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). E, considerando que as políticas governamentais vêm priorizando a formação em nível superior em cursos de licenciaturas para a docência neste grau de ensino, consideramos pertinente colocar a EN também no centro dos debates sobre a

formação docente em nosso país. Apesar dessa ênfase da LDBEN à formação em nível superior, não se pode desconsiderar que a formação em nível médio poderá ser, por muito tempo, necessária em muitas regiões do país, tendo em vista que a possibilidade de acesso ao ensino superior ainda ocorre de forma precária ou inexistente. Diante disso, torna-se fundamental compreender o as razões pelas quais ainda há uma demanda pela EN e a manutenção desta escola por alguns governos, como é o caso do estado de Santa Catarina.

A Escola Normal em Santa Catarina

Em Santa Catarina, o primeiro CN foi criado na capital do estado junto ao *Atheneo Provincial*, instituído pela Lei nº 898 de 1880 que reorganizou o ensino público na Província de Santa Catarina, com o objetivo de preparar professores das escolas públicas, sendo também aberto a outros interessados. Em 1883, o Ateneu foi transformado em Instituto Literário e Normal, com a responsabilidade do ensino primário, secundário e normal, devendo este último ser ministrado na EN do Instituto que possuía uma escola primária anexa a finalidade “para nela se habilitarem os normalistas, na prática das maneiras e métodos de ensino”. Em 1886 esta EN possuía 65 alunos matriculados e, no ano seguinte, apresentava apenas 35 alunos. Além disso, a manutenção da EN “era considerada, pelo governo, um pesado fardo orçamentário, pois a instrução pública consumia quase $\frac{1}{4}$ da renda provincial” (FIORI, 1991, p.64).

Considerando que a Constituição de 1891 delegava aos estados a competência de legislar sobre educação primária e profissional, a primeira reforma escolar catarinense foi implantada em 1892 (Lei nº 155 de 1/07), que transformou o Instituto Literário e Normal em EN (criada pela Lei nº 24, de 30/11/1891) e o Ginásio Catarinense (para jovens do sexo masculino, “destinado a distribuir a instrução necessária para a matrícula dos cursos superiores da República”), sendo que a EM, que “[...] preparava jovens de ambos os sexos”, “[...] para aqueles que “se destinavam a seguir a carreira do magistério público primário”, funcionava em anexo ao Ginásio, tinha a duração de três anos e estava destinada ao preparo dos professores das escolas públicas. No início do século XX, esses eram os dois únicos estabelecimentos de ensino secundário em Santa Catarina, e possuíam entre si uma relação orgânica, pois apesar de terem oferecerem instrução secundária e possuírem objetivos curriculares diversos, os laboratórios, equipamentos pedagógicos e a maioria dos professores eram de uso comum.

Em 1911, o governo Vidal Ramos (1910-1914) instituiu ampla mudança nos cursos normais que, sob a responsabilidade de Orestes Guimarães, teria o objetivo de modernizar a instrução pública, sintonizando-a com o que havia de mais moderno nos estados mais desenvolvidos da federação. Orestes inicia sua reforma pelo currículo da EN Catarinense, pois considerava ser esta a base da reforma de toda a instrução pública, propondo a adoção de uma Pedagogia moderna e o uso do método científico: o método intuitivo ou lições de coisas (TEIVE, 2006, p. 228). Nessa reforma foram criadas as Escolas Complementares, de três anos de duração, que habilitavam os egressos a se matricularem no 3º ano da EN. Essas escolas, além de oferecerem estudos pós-primários, na prática, preparavam professores para as Escolas Isoladas do estado. Os cursos complementares tinham uma dupla função: inicialmente foram pensados para “complementar o ensino primário”, tornando-se “uma forma adicional de preparar professores para as escolas isoladas preliminares” (SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 16). Assim, em 1911 já se caracterizava uma dualidade na formação de professores: por um lado, prover o ensino primário de pessoal habilitado; por outro, expandir o sistema de ensino. A escola Complementar, em 1919, permaneceu com três anos e foi definido um novo currículo e a EN passou a ter quatro anos, persistindo essa estrutura até meados da década de 1930.

Em 1935 o Decreto-Lei Estadual nº 713 de 5/01, “seguindo uma tendência não somente no Estado de Santa Catarina, mas também em outros lugares do Brasil quanto à necessidade de munir os professores de instrumentos mais científicos e racionais para exercer sua prática” (DAROS, 2005, p. 14), transformou as Escolas Normais Públicas em Institutos de Educação e exigiu a equiparação das demais Escolas Normais privadas existentes às escolas públicas. O Decreto criou a EN Primária (três anos) em substituição às Escolas Complementares, a EN Secundária (três anos) para os alunos que se diplomavam na Escola Normal Primária, e a EN Superior Vocacional (dois anos) para os alunos que se diplomavam na EN Secundária. A formação dos professores ocorria assim em três níveis sequenciados, onde cada um dos ciclos habilitava profissionais para diferentes atuações, confirmando a intenção de preparar diferentemente o professorado para as escolas primárias do interior e para as escolas situadas nas zonas urbanas.

Para Romanelli (2003, p. 59), a partir dos anos 30, com a substituição do modelo agrário-exportador para uma economia urbano-industrial tornou-se imperiosa “a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o

trabalho a um máximo de pessoas”, levando a Constituição de 1934 a criar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos, indicando uma exigência na criação de mais escolas normais. Entretanto, em Santa Catarina, constatava-se que a formação de professores além de deficiente em matéria curricular (MOREIRA, 1954), estava pouco disseminada nesse estado: até 1930 havia apenas uma EN oficial e outra particular (Colégio São José, fundado em 1898 em Florianópolis, pertencente à Congregação do Sagrado Coração de Jesus). Depois de 1930, foi criada mais uma oficial em Lages (1933) e, depois de 1945, uma em Blumenau e uma em Mafra.

O governo central no período do Estado Novo (1937-1945) adota uma política autoritária e centralista, realizando importantes reformas para o desenvolvimento do país e particularmente no que se refere ao estabelecimento das bases de um sistema nacional de educação. O governo intervencionista catarinense de Nereu Ramos (1937-1945) concentrou sua administração em duas temáticas principais: a educação primária e a saúde pública. Através da nacionalização do ensino, com a extinção das escolas criadas pelas comunidades de imigrantes, Nereu Ramos amplia a rede estadual de educação primária, cabendo à escola socializar os catarinenses num novo ideário de organização social, econômico e político, pautado em princípios definidos e legitimados por um discurso científico e racional, focado nos ideais nacionalistas. Com isto, a formação de professores teve caráter mais científico tendo em vista que o professor passou a ocupar lugar estratégico na implementação das políticas governamentais.

Em 1938 as Escolas Normais Primárias catarinenses voltaram a se chamar Escolas Complementares, por não atenderem a finalidade de formar professores. Em 1939, com o Decreto-Lei nº 306, reorganizaram-se os Institutos de Educação, sendo criado “um curso fundamental de cinco anos, de nível secundário e preparatório para o curso normal, e um curso normal de dois anos” (DAROS, 2005, p.15). Desvincula-se, então, a formação profissional do curso propedêutico, e o Curso Secundário Fundamental torna-se obrigatório para o ingresso no CN.

A ampliação das oportunidades educacionais e o crescente aumento da demanda pelo ensino secundário exigiram do poder pública a estruturação de diretrizes legais que organizassem o sistema de ensino, representando um movimento de centralização e padronização do sistema educativo nacional, sendo a criação das Leis Orgânicas de Ensino, consequências desse movimento. Com a Lei Orgânica do EN nº 8.530/46, cada estado deveria adequar seu sistema educacional às normas dessa legislação federal. A adequação dos cursos normais à Lei de 1946 não foi rapidamente implantada pelos

estados brasileiros. Moreira (1954, p. 80) afirma que “a maioria dos Estados não tomou conhecimento, Santa Catarina foi dos primeiros a cumpri-lo” e, além disso, obedeceu “à risca, a lei centralista”. Em 1946 Santa Catarina expediu sua Lei Orgânica do EN – o Decreto-Lei nº 257. O Decreto-Lei estadual nº 257 cumpriu integralmente as especificações nacionais e consolidou a estrutura já existente desde 1935, e desdobrou a EN o dois ciclos: o Curso de Regente de Ensino Primário (CN Regional, de nível ginásial), com quatro anos, e o curso de formação de Professores Primários (CN), com três anos.

Tanuri (2000, p.75) afirma que aliado à nova conjuntura econômico-social que se estabelecia no país, com o fim do Estado Novo (1945) e a aprovação da Constituição liberal democrática de 1946, na qual se atribui “à educação a função de democratização do acesso aos postos mais relevantes de trabalho”, com a ampliação das oportunidades escolares e da expansão dos cursos profissionalizantes, surge o “movimento ruralista” que propunha escolarizar a população rural em conformidade com as características econômicas de cada região, defendendo a criação de “escolas normais rurais” para preparar professores especializados para o magistério na zona rural. Em Santa Catarina a formação de professores acompanhou o movimento nacional ruralista das décadas de 1930 e 1940, tendo se prolongado até 1969 no estado, quando foi aprovada a Lei nº 4.394, que reestruturou o EN. Entretanto, apesar de utilizar a nomenclatura de EN Regional para o curso anterior à EN, o governo catarinense não fez as adequações curriculares necessárias ao meio rural, pois segundo Moreira (1954, p. 82), o que ocorreu foi uma involução: “As escolas não eram regionais, porque tinham um só currículo e um só programa”. Na época, existia apenas um Curso Normal Regional na capital, não sendo característico do interior, e seu currículo não se adaptava às peculiaridades regionais, pois tinha características intelectualistas.

As oportunidades escolares nos cursos de formação de professores foram ampliadas no período de 1947 (de 149,72%) a 1969 (686,94%), explicitando um processo de democratização do acesso. A manutenção das proporções das vagas oferecidas nos ciclos ginásial e colegial demonstra que durante este período, investimentos foram feitos com a mesma prioridade do início ao fim: o ciclo ginásial de formação de professores. Estes dados confirmam a hipótese de que houve uma ampliação das oportunidades de freqüentar a escola secundária através da expansão dos cursos ginásiais normais, mas ocorreu uma “massificação do primeiro ciclo ou do

ginásio e concentrou no segundo ciclo ou colegial as expectativas escolares das classes médias e altas” (VALLE, 2005, p. 92).

Na década de 1960, a organização do EN catarinense obedeceu às diretrizes da Lei 4.024/61 e foi normalizada através da Lei do Sistema Estadual de Ensino nº 3.191 de 8/5/1963 e pelo Decreto Estadual nº 105 de 22/2/1963. A EN catarinense teve uma estrutura organizada com base no tripé: Normal de 1º ciclo, Normal de 2º ciclo e Instituto de Educação.

Auras (1993, p.19) afirma que a maioria dos cursos Normal Regional ou Ginásial Normal, com o objetivo de formar em quatro anos o professor regente para o ensino primário, funcionava nos prédios dos grupos escolares, no período noturno, ou comprimido nos períodos intermediários entre os turnos da manhã e tarde, ou entre o período da tarde e noite. Esses cursos não possuíam quadro administrativo próprio, e “tinham como docentes os próprios professores da escola primária, do que certamente resultavam pesadas consequências, no que se refere à oferta de uma satisfatória fundamentação teórica e instrumentalização técnica ao futuro professor”. O curso Normal de 2º ciclo (3 anos), que tinha como objetivo formar o professor para o Grupo Escolar, funcionava em melhores condições junto aos ginásios secundários, mas também não possuía “um quadro de professores habilitados, conforme orientação do Sistema Estadual de Ensino” (AURAS, 1995, p. 19). Com relação à formação de professores no Instituto de Educação, o único Instituto que havia em Santa Catarina era o Instituto Dias Velho, em Florianópolis, que apesar de ter sido considerado (Lei 3.191/63) como órgão superior de estudos e de experimentação pedagógica, não foi implantado o Curso Normal de 1º ciclo e o Jardim de Infância, e nele “jamais existiram os cursos de aperfeiçoamento para o professor primário, nem os cursos de nível superior” (AURAS, 1995, p. 20). Ao contrário do preconizado, nesse Instituto “foi implantado [sic] os cursos secundários de 1º e 2º ciclo, que pouco a pouco sobrepujou a oferta do Curso Normal”, descaracterizando o Instituto de Educação como curso de formação do professor. Em 1967, havia 76 turmas do curso secundário de 1º ciclo e 35 do 2º ciclo (4.017 alunos), enquanto o Curso Normal de 2º ciclo possuía apenas 18 turmas (662 alunos). Tal situação ocorria não por falta de demanda, “uma vez que o CN foi, dentre as opções de ensino médio, a que mais cresceu na década de sessenta, representando em ambos os casos mais de 45% do total de matriculados nos demais cursos”. Todavia, esse crescimento, “não concorreu para sequer diminuir o número de professores leigos no estado” (AURAS, 1995, p.20).

Ao final da década de 1960 e início dos anos 1970, a estrutura do sistema de ensino catarinense começou a ganhar nova configuração, após a implantação do Plano Estadual de Educação 1969/1980 e da Lei do Sistema Estadual de Ensino nº 4.394 de 20/11/1969, e posteriormente, em nível nacional, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71). Além do Plano Estadual de Educação, a Lei nº 4.394/69 alterou a estrutura do EN tradicional no Estado, determinando que a formação de professores seria ministrada no “ensino pedagógico” (em substituição ao termo EN), uma das áreas do ciclo médio. Além da mudança de nomenclatura, o curso de formação de professores passou a ser ministrado em quatro graus, sendo que os dois primeiros eram comuns a todo o ciclo médio e teria “um grau exclusivamente profissionalizante, seguido de um ano de estágio obrigatório e remunerado.” (SC, 1969). O ciclo ginásial passou a integrar o ensino de 1º grau, que foi ampliado de quatro para oito anos. Deste modo, já em 1969, a Lei nº 4.394 determinava em Santa Catarina a extinção do ciclo ginásial de formação de professores, sendo que este ciclo passou a fazer parte do ensino de 1º grau, enquanto que no Brasil, apenas com a Reforma de 1971 a nova estrutura de ensino entrará em vigor.

Na década de 1970, o tecnicismo educacional exacerbado pela Lei 5.692/71, atendendo aos interesses do desenvolvimento econômico capitalista, conferiu à escola a responsabilidade de atendimento às necessidades de pré-qualificação de mão-de-obra, o que no âmbito do ensino de 2º grau, oficializou a qualificação para o mercado de trabalho mediante a profissionalização obrigatória. O CN tornava-se, assim, uma habilitação técnica do ensino de 2º grau. Em Santa Catarina a transformação do CN em Habilitação Magistério ocorreu em 1974, através do Decreto SE nº 1.802 de 30/12/74, que dispôs sobre a Habilitação para o Magistério em nível de 2º grau. Segundo o Decreto, esse curso teria a duração de 3 ou 4 anos, conforme a habilitação prevista: 1ª a 4ª séries; Educação Física de 1ª a 4ª séries (3 anos); Escola Maternal e Jardim de Infância; Atividades Complementares; Nutricionista Escolar; para 5ª e 6ª séries em Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências; Alfabetização; Auxiliar de Bibliotecário (4 anos). Estas habilitações eram as mesmas sugeridas para os “Estudos Adicionais a 3ª série”, cujos currículos foram fixados através da Resolução CEE nº 9/74, seguindo à risca todas as proposições legais definidas pelo CFE, “servindo para agravar ainda mais a fragilidade da formação dos professores primários” (AURAS, 1993, p. 99).

Na década de 1980, com a emergência de novas forças sociais mobilizadas em prol da democratização política, econômica e social do país, as oligarquias locais vêem-se obrigadas a liberalizar o seu discurso, suas propostas governamentais. Dentre essas, estava a formulação de um novo Plano Estadual de Educação “empenhado no resgate da qualidade do ensino, concedendo especial ênfase à figura do professor, considerado fator determinante na qualidade do ensino de um país” (AURAS, 1993, p. 106) e enfatizando a educação como fator de democratização social. Assim, propõem-se a “revitalização dos cursos de magistério diversificando-os, de modo a tender às necessidades e peculiaridades do ensino pré-escolar, especial, de 1ª a 4ª série do 1º grau, da zona rural e/ou urbana” (SC, 1980, p.122). E com relação à Habilitação Magistério, a obrigatoriedade da profissionalização em 1971 trouxe para este curso um grande número de alunos que procuravam um curso “mais fácil” para obter o certificado nesse grau de ensino. “[...] a matrícula nessa habilitação subiu de 5.252 alunos, no ano de 1980, para 12.892, em 1983”, sendo que esse “aumento foi significativamente maior na rede particular de ensino [...] de 1.686 alunos no ano de 1980 para 5.034 em 1983, num acréscimo de 198,6%”. Já na rede estadual aumentou “o número de matriculados em 121% no mesmo período”, nos remetendo “mais uma vez para a constatação do quanto o Estado de Santa Catarina está se descomprometendo em assumir a formação dos recursos humanos para a escola elementar [...]” (AURAS, 1993, p.110). A autora destaca que apesar da ênfase da proposta governamental do período (1980-1984) no professor e na sua qualificação, de fato não ocorreu a adoção de uma política de “saneamento dos cursos de formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau”, de modo a obter-se uma redefinição da qualidade desses cursos “a partir das necessidades concretas da escola básica atual”. As mudanças nesses cursos de formação apenas começaram a ocorrer a partir de 1984, na gestão do governador Espiridião Amin (1983-1987) e, mesmo assim, as mudanças tiveram como núcleo de reformulação o currículo enquanto grade curricular (alteração de disciplinas e de carga horária), deixando-se de lado uma discussão mais ampla acerca das necessidades postas pela escola primária. Desse modo, nos anos 1980, esses cursos não sofreram alterações relevantes, de “base, preservando-se seu caráter tecnicista e a desarticulação entre os conteúdos do núcleo comum e da parte profissionalizante, instituídos pela Lei 5.692/71” (AURAS, 1993, p.122).

No ano de 1988, a Secretaria de Educação de Santa Catarina desencadeia em âmbito estadual um processo de discussão coletiva de educadores da Proposta

Curricular, publicando a partir de 1991 vários documentos resultantes desse debate. Em 1998, a Secretaria publica o documento “Proposta Curricular de Santa Catarina: EI, Ensino Fundamental e Médio: Formação Docente para educação infantil e séries iniciais”, na qual apresenta textos referentes às disciplinas curriculares, aos conteúdos de abrangência multidisciplinar e ao curso de magistério, a partir de uma concepção de docência construída com base na teoria histórico-crítica, que compreende a escola como um espaço de produção de conhecimento e os sujeitos como agentes de transformação social, conforme preconizava a Proposta Curricular de Santa Catarina (1991). Em 1995 a Proposta Curricular de Santa Catarina sofre nova discussão e aprofundamento de seus fundamentos teórico-metodológicos. O processo desencadeou a reestruturação da matriz curricular do Curso de Magistério (Parecer CEE nº 527/1995), que passou a oferecer também a habilitação em Educação Infantil, obtendo a denominação de Curso de Magistério com Habilitação em EI e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Outra mudança que merece destaque foi aprovada em 1998 pelo Parecer CEE nº 316, o qual atribuiu carga horária específica para o estágio em EI.

Enfim, sobretudo a partir da promulgação da LDBEN 9.394/1996, a EN tem sido alvo de grandes discussões no cenário nacional, uma vez que a citada Lei admite a formação mínima no ensino médio, mas valoriza a formação dos professores em cursos superiores. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação de Santa Catarina passou a defender que todos os profissionais da educação devem ter como formação inicial mínima os cursos de licenciatura, todavia considerava que não poderia menosprezar uma demanda ainda emergente de formação de professores no âmbito do ensino médio (SC, 2008), pois de acordo com os dados do Censo Escolar do INEP de 2004, esta realidade não está distante, haja vista que 55,82% dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental em Santa Catarina, possuem o curso superior em Pedagogia. Entretanto, pelo fato do CN também habilitar para a Educação Infantil e ser uma possibilidade de profissionalização no ensino médio, ainda persistem as iniciativas para a permanência e a reativação de cursos desta natureza.

Em âmbito nacional, a Resolução CNE nº 2, de 19/4/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da EI e dos AIEF, em nível médio, na modalidade Normal, respalda a continuidade do CN como espaço de formação de professores; bem como, dados de 2008 do INEP que dão conta da existência, em 2007, de 209.449 matrículas de estudantes em cursos normais. Além

dessa legislação e da LDBEN 9.394/1996, o CN da rede pública estadual de ensino, hoje se encontra amparado pelo Parecer CEE nº 316/1997, que propõe uma “alteração curricular do Curso de Magistério – EI e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” da rede estadual.

A manutenção e oferecimento da formação de professores no CN não tem sido uma realidade em todos os estados brasileiros. No final de 2003, o estado de São Paulo extinguiu seus cursos de magistério de nível médio, não sendo o primeiro, nem o único, a tomar essa decisão. Em 1996 havia 5.550 cursos no país todo, segundo dados do Ministério da Educação. Em 2002, eram 2.641 no mesmo período, o número de matrículas caiu de 851.570 para 368.006. A definição do ano de 1996 como parâmetro não é casual. Ele marca a publicação da LDBEN que deu um impulso considerável ao processo de extinção do antigo CN. Com a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, "70% dos professores de educação infantil e ensino fundamental devem possuir formação específica de nível superior" até 2011. O Plano possibilita a implantação progressiva do ensino superior. "É uma necessidade, porque um professor que queira atender com competência e responsabilidade as demandas dos alunos não pode ficar sem o ensino superior" (CURY apud FERRARI; FUSCO, 2004). Segundo este autor, a transição nem sempre tem sido gradual, pois “em algumas regiões mais pobres, a extinção dos cursos normais de nível médio criou um vácuo” e “pessoas que não têm acesso a cursos superiores ficaram desatendidas”, diz ele.

Percebendo as carências específicas das comunidades afastadas dos grandes centros urbanos, alguns estados investiram nos cursos normais de nível médio, em vez de fechá-los. Mesmo num estado em que a população tem, de modo geral, mais recursos, como Santa Catarina, constatou-se que ainda não é hora de simplesmente extinguir o CN de nível médio. "Houve uma pressão muito forte de comunidades do interior do estado para que não fossem desativados", afirma Hentz (apud FERRARI; FUSCO, 2004). O autor faz referência a uma clientela que o governo catarinense não supunha existir. Em primeiro lugar, havia profissionais veteranos da EI que não tinham sequer formação em nível médio — os chamados leigos, que geralmente se espera encontrar apenas em regiões mais carentes. Descobriu-se ainda uma procura pelo CN por pessoas que não pretendem exercer o magistério, mas trabalhar em áreas como de atendimento de pessoal.

O sentido do Curso Normal para os normalistas

Com o objetivo de compreender a visão dos que frequentam o CN, quanto as razões, os objetivos e interesses pelo curso, realizou-se uma pesquisa junto a 52 alunos (49 mulheres; 3 homens) desse curso de uma escola estadual da capital catarinense. Estes sujeitos de pesquisa estão predominantemente situados na faixa etária de 17 a 36 anos (82,69%), atuam na área da educação (46,15%) e 76,92 % tem renda até cinco salários mínimos (44,23% recebem até um salário mínimo). Este último dado nos permite inferir que o *locus* de recrutamento dos professores vem se deslocando das classes médias para as classes populares (MONLEVADE, 2008). Dos alunos que atuam na educação, 50% estão na EI na função de auxiliar de sala em escolas particulares e os demais atuam como professores da EI e AIEF também da rede pública (20,8%) e particular de ensino (29,2%).

Questionados sobre a razão pela procura do curso os alunos do CN afirmam preponderantemente que nele estão por interesse e busca de uma melhor qualificação profissional. No que se refere ao interesse pelo curso, uma afirmação se destacou: “Porque eu gosto de crianças” (6) Observa-se que ainda encontra-se muito presente no ideário daqueles que desejam ser professor a mitificada ideia de que para ser um professor é suficiente ou fundamental ter que gostar de crianças. Nas falas dos normalistas evidencia-se uma questão que tem sido travada há bastante tempo pelos teóricos e que tem tomado várias páginas da literatura sobre formação de professores, que diz respeito à questão de ser o magistério vocação ou profissão.

Para ser professor é possível desenvolver diferentes potencialidades e habilidades, sem “naturalmente” ter “vocação” para isso? A variedade de aspectos que perpassam a profissão docente foge, em muito, ao simplismo de considerar a vocação como principal tendência para a escolha de uma profissão. Para Arroyo (2000) “vocação e profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais que foram configurados culturalmente”, e são ideias difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor. “Isto porque o professor abraça doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação”.

Quanto ao aspecto pela qualificação, podemos perceber que muitos (20) procuram o CN por sentir uma identidade com a área, buscando nele um espaço de profissionalização para o mercado de trabalho e ampliação de conhecimentos, o que é essencial numa profissão que possui muitas e variadas exigências. O professor precisa estar em permanente processo de formação, de busca, de aperfeiçoamento, pois tem a responsabilidade de conduzir sujeitos nos processos de sociabilização e apropriação de

conhecimentos sócio historicamente produzido. Se tomarmos o sentido mais preciso o termo “qualificação” pode ser considerado como sinônimo de formação, veremos que há um vazio de significado. “A formação é definida, em muitos casos, mais pelo que se quer obter do que pelo efeito real que ela exercerá sobre as pessoas que se beneficiam dela.” (ZABALDA, 2003, p. 38).

Assim como Freire (1996), acreditamos que o ser humano é um ser inacabado e como professores somos seres humanos e como tal precisamos estar em constante busca. Considerando que as sociedades passam por constantes transformações e aceleradas mudanças, vemos que a formação básica e contínua do professor é um imperativo, algo que está intrínseco ao ser professor, não sendo possível ensinar e ensinar algo novo sem que este profissional tenha condições para tanto.

Quanto ao aspecto do CN atender as necessidades dos alunos, constatamos que os mesmos de uma forma geral estão satisfeitos com o curso (31) Alguns (4) deixaram transparecer a ideia de que o curso poderia ser melhor, no que se refere a relação teoria e prática, o fato de depender do próprio aluno a ampliação de sua formação, de ser uma formação mais ampla, por ser um curso de pouca duração. Outros (26) apontaram que o curso atende suas necessidades por várias razões: transmitem conhecimentos necessários a área, (15) tem professores de qualidade (3), abre perspectivas para seguir uma carreira profissional (3), permite desenvolver certas habilidades (3), complementa a formação de seu curso de graduação (1) e por ser melhor que a faculdade (1). Àqueles que responderam (5) que o CN não atende suas necessidades, obtivemos afirmações do tipo: “não prepara para atuar na área”, “há ausência de conteúdos” (libras, educação especial), “dissociação entre teoria e prática”, “incerteza com relação a atuação profissional”.

Com o objetivo de conhecer o papel do CN na formação de professores e o fato de atender ou não as expectativas daqueles que o procuram com esse objetivo, solicitamos aos pesquisados que realizassem uma avaliação sobre a sua formação nesse curso. Contraditoriamente ao que afirmaram com relação ao curso atender suas necessidades, na avaliação que apresentaram do curso, os alunos apontaram um descontentamento com relação ao seu desenvolvimento. Os aspectos avaliativos de natureza mais negativa foram as mais destacadas, estando relacionados ao desempenho dos professores (assiduidade, preparo didático, conteúdos “mal preparados”, compromisso) e ao funcionamento do curso (tempo duração, estrutura física), e àqueles de natureza mais afirmativa relacionavam-se ao desempenho do curso no ENEM, já que

foi aquele que apresentou o melhor índice de aprovação entre as escolas de ensino médio de Florianópolis, de “ser um curso melhor que a faculdade de Pedagogia” e de alguns professores serem considerados de qualidade.

Quando o assunto em questão é a avaliação da educação básica, temos constatado em muitos estudos e discursos, principalmente os de natureza governamental, que o professor tem sido considerado o maior responsável pela tão propalada “falta de qualidade” dessa educação. Há algum tempo a formação do professor que atua nesses cursos de formação de professores (CN e Licenciaturas), vem sendo colocada em discussão e apontada como uma das responsáveis pela falta de qualidade do ensino. São enumerados vários aspectos dessa formação, desde a falta de relação entre o que é estudado e a realidade escolar, até a desvalorização da profissão. Em termos de qualidade formal, acusa-se o professor de não possuir uma formação adequada, seja porque é ministrada em instituições de educação superior de idoneidade duvidosa, seja por ter formação apenas na Escola Normal ou porque se consideram que os cursos de Licenciatura continuam “atrasados” em termos de competência técnica.

Com a finalidade de identificar como os alunos da EN visualizam as perspectivas em termos de mercado de trabalho e valorização da profissão docente para os egressos desse nível de ensino, os questionamos a respeito. De um modo geral (25), os normalistas afirmam que há mercado de trabalho. No entanto, esse mercado estaria restrito à atuação como estagiário ou como “auxiliar de sala”, e não como professor responsável pela turma. Outrossim, alguns (4) apontaram que há valorização e outros (14) afirmaram que não existe a valorização do profissional do magistério. É interessante observar que em algumas falas dos alunos, fica evidenciada uma contradição entre o tipo de profissional que a EN pretende formar - o professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e a demanda do mercado de trabalho que, como foi apontada pelos alunos, está restrita à função de auxiliar de sala. Constatamos aqui que os alunos demonstram ocorrer uma desvalorização do seu curso, pois a titulação através deste não tem garantido o exercício profissional naquilo para o qual estão sendo realmente formados. Este fato também contradiz de certa forma, o que está previsto no Artigo 62 da LDBEN/1996 que admite o nível médio como “formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Historicamente a condição de “ser professor” em nosso país sofre um processo crescente de desvalorização, e este processo, como sabemos, vem de longa data. Nas

atuais políticas públicas, existe uma centralidade nos docentes e uma descentralização na formação, observando, dessa maneira, uma dicotomia entre o ser docente e sua formação. “Existe uma tendência de desqualificação e desvalorização da formação docente, que se apresenta de formas diferentes na história”, e em especial nas reformas educacionais a partir dos anos de 1990, “consolidando uma concepção de formação docente que, paradoxalmente, contradiz o que apregoa” (TORRIGLIA, 2004). O professor é uma peça primordial no processo de ser, fazer e aprender da escola, e seus papéis não deveriam ser desvalorizados, nem pela pessoa do professor nem pela comunidade escolar e social. A prática educativa é parte da vida de cada um dos indivíduos participantes desta sociedade, não devendo ser neutra e desvinculada dos assuntos e fatos que rodeiam a escola e a formação, mas ligada a uma prática social global. Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Outro argumento comumente adotado para explicar a desvalorização do trabalho docente é o de ser este um trabalho realizado, quase que na sua totalidade, por mulheres. Tal questão não está apenas relacionada “às expectativas de manutenção e/ou ampliação do status das classes privilegiadas e a formação para o magistério primário” (VALLE, 2006, p.60), mas também compreendem a noção de gênero predominante em nossa sociedade, que nos remete à padrões estereotipados e formas hierarquizadas de classificação social e cultural entre o masculino e o feminino, padrões estes inscritos numa lógica hegemônica.

Sabemos que hoje a formação em nível médio pode cumprir três funções: primeira é o recrutamento para as licenciaturas, a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas e a última, servir como centro de formação continuada, visto que para ser professora lhe é exigido o diploma em nível superior. Sobretudo a partir da promulgação da LDBEN de 1996, esse curso de formação tem sido alvo de grandes discussões no cenário nacional, uma vez que esta lei admite a

formação no ensino médio, mas valoriza a formação dos professores em cursos superiores. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação de Santa Catarina afirma (SC, 2008) que todos os profissionais da educação devem ter como formação inicial mínima os cursos de licenciatura, todavia não se pode menosprezar uma demanda ainda emergente de formação de professores no âmbito do ensino médio. Observamos que do ponto de vista da política estadual, há a intenção de manter em funcionamento a EN, haja vista que considera o governo de estado que existe uma demanda para tanto, apesar de 55,82% dos professores que atuam nos AIEF em Santa Catarina possuírem a formação superior em Pedagogia. Entretanto, pelo fato do CN também habilitar para a EI e ser uma possibilidade de profissionalização no ensino médio, ainda persistem as iniciativas para a permanência e a reativação de cursos desta natureza, como acontece com Santa Catarina que atualmente tem EN em 58 unidades escolares espalhadas por todo o estado.

Referências

ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AURAS, G. M. T. **A formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina**. 1993. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

_____. Política de modernização econômica e formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 23, p. 11-25, jan./jun. 1995.

DAROS, M.D.; DANIEL, L. S; SILVA, Ana C. **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005, pp. 11-22.

FERRARI, M.; FUSCO, K. O curso de Magistério vai acabar? **Nova Escola**, n. 172, 2004.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público**; ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC; SEE/SC, 1991.

MONLEVADE, J. A. C. de. Normal de nível médio: até quando? In: CNTE. **Retratos da escola: formação de professores; impasses e perspectivas**. Brasília, v.2, n.2/3, jan./dez. 2008.

MOREIRA, J. R. **A educação em Santa Catarina: Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão do sistema estadual de ensino**. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CILEME, 1954, 103 p.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. (1930/1973). 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 1969-1980**. Florianópolis, 1969.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino médio**. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br>. Acesso: 20 de out. 2008.

_____. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Cogen, 1991.

SCHEIBE, L.; DANIEL, L. S. Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. (Orgs.) **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002, p. 11-34.

VALLE, I. R.; SCHVAAB, I. C.; SCHNEIDER, J. As finalidades do ensino médio. In: VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto. **Ensino médio em Santa Catarina: história, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, p. 55-83.

_____. O acesso ao ensino médio. In: VALLE, I. R.; DALLABRIDA, N. **Ensino médio em Santa Catarina: história, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, p.85-116.

_____. **Burocratização da educação**: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do estado de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1996.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 61-88, maio./ago. 2000.

TEIVE, G. M. G. A escola normal catarinense sob a batuta do Professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de escolas**; modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis