



1838 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

IN MEMORIAM DO CURSO NORMAL? JOVENS NORMALISTAS EM PROFISSIONALIZAÇÃO
Michele Pedroso do Amaral - PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

RESUMO: O presente ensaio é fruto de resultados parciais de uma tese de doutorado em Educação e problematiza reflexões sobre a profissionalização de jovens normalistas. Inicialmente, investimos na retomada de alguns aspectos sobre a institucionalização do curso Normal no Brasil. Após, tencionamos sobre condições juvenis em profissionalização. Por fim, e com o intuito de situar a emergência por outras discussões, apresentamos um estudo inspirado nas pesquisas do "tipo estado da arte", com ênfase na formação inicial em nível médio Normal, onde procuramos verificar, em plataformas de *sites on-line*, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como nas reuniões regionais e nacionais do GT 08, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 2007 a 2016, estudos que enfocassem em possíveis sentidos atribuídos pelas e pelos estudantes a esta modalidade. Para o desenvolvimento destes escritos, dialogaremos com autoras e autores vinculadas(os) ao campo de formação de professoras e professores, da história da educação e das juventudes.

Palavras-chave: Formação de professoras e professores. Curso Normal. Juventudes. Profissionalização.

IN MEMORIAM DO CURSO NORMAL?

JOVENS NORMALISTAS EM PROFISSIONALIZAÇÃO

RESUMO: O presente ensaio é fruto de resultados parciais de uma tese de doutorado em Educação^[1] e problematiza reflexões sobre a profissionalização de jovens normalistas. Inicialmente, investimos na retomada de alguns aspectos sobre a institucionalização do curso Normal no Brasil. Após, tencionamos sobre condições juvenis em profissionalização. Por fim, e com o intuito de situar a emergência por outras discussões, apresentamos um estudo inspirado nas pesquisas do "tipo estado da arte", com ênfase na formação inicial em nível médio Normal, onde procuramos verificar, em plataformas de *sites on-line*, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como nas reuniões regionais e nacionais do GT 08, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 2007 a 2016, estudos que enfocassem em possíveis sentidos atribuídos pelas e pelos estudantes a esta modalidade. Para o desenvolvimento destes escritos, dialogaremos com autoras e autores vinculadas(os) ao campo de formação de professoras e professores, da história da educação e das juventudes.

Palavras-chave: Formação de professoras e professores. Curso Normal. Juventudes. Profissionalização.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: IN MEMORIAM DO CURSO NORMAL?

Se nos anos dourados do curso Normal^[2] ser normalista podia ser sinônimo de certo prestígio social, o que pode ser dito hoje?

É importante explicar que a formação em nível médio, na modalidade Normal^[3] está prevista na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). O artigo 62 da LDB estabelece os critérios referentes à formação docente para atuação na área admitindo-a como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do ensino Fundamental, sendo a única modalidade de educação profissional em nível médio reconhecida e identificada por lei, desde que cursada em instituições oficiais.

Já a Constituição Federal, mais especificamente na seção de Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, no Capítulo I, ao que se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, em seu artigo 5º (XXXVI), assegura a formação no curso Normal em Nível Médio como um direito garantido e patrimônio pessoal incorporado.

Nesta esteira, visando a qualificação em outros níveis de ensino, entre as políticas educacionais sancionadas, há o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, na vigência 2014-2024. A Meta 15 do PNE, por sua vez, tem como objeto de interesse a formação em nível superior, com o objetivo de "(...) que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam." (BRASIL, PNE, Meta 15).

Explicamos que ao anunciarmos nossa preocupação com a formação de jovens^[4] nos cursos Normais, não estamos de maneira alguma subestimando a importância que representa a profissionalização em nível Superior e/ou as iniciativas das políticas educacionais. Mas, por ser esta uma modalidade de formação mínima, entendemos ser relevante refletir sobre as trajetórias das juventudes normalistas, tendo em vista que a formação inicial é uma das etapas mais importantes diante dos futuros desfechos na formação continuada. (GARCIA, 1999).

Para Moita (1992), a profissionalização enquanto processo dinâmico não está a parte de quem se forma, assim como da formação social da profissão, de seu estatuto, da cultura de pertença profissional e ao contexto sociocultural em que se constrói.

Os diferentes efeitos que geram porosidades ou fechamentos ocorridos nesses universos de pertença podem apontar pistas que ajudam na compreensão de como o papel da profissão está associado ao da vida; e o papel da vida está associado ao da profissão. (MOITA, 1992, p.137).

Ainda, a profissionalização no Normal, situada como mínima é em alguns casos a única realizada por profissionais atuantes no País. Em dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica (2017), dos 2,2 milhões de docentes atuantes na educação básica, aproximadamente 10,4% atuam somente com a formação em nível Normal com Magistério completo. Destarte, no intuito de nos aprofundarmos nas questões pinceladas anteriormente e de pensarmos a atualidade, retomaremos a seguir, alguns momentos históricos da institucionalização do curso Normal. Após, tencionaremos sobre condições juvenis em profissionalização. Por fim, apresentaremos um estudo inspirado nas pesquisas do “tipo estado da arte”, com foco na formação inicial do Magistério, onde procuramos verificar pesquisas com ênfase em possíveis sentidos atribuídos pelas e pelos estudantes a esta modalidade.

CURSO NORMAL: AVANÇOS? RETROCESSOS?

A criação de escolas para a preparação de professoras e professores, relaciona-se com a institucionalização da instrução pública moderna, ocorrida junto à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário à população em geral. Além do mais, foi com a Revolução Francesa que a ideia de uma escola normal para a formação de professores leigos, a cargo do Estado, estabeleceu-se e encontrou meios de efetivação no século XIX, alinhada à consolidação dos Estados Nacionais e à implementação de sistemas públicos de ensino.

Quanto à Escola Normal, Campos (2005-2006) argumenta haver divergências diante de onde teria surgido a nomeação *normal*. Ao citar autores como Luzuriaga (1961)^[5] e Reis Filho (1995)^[6] afirma que para o primeiro teria surgido na Alemanha em 1794, recebendo o nome de Escola Normal porque servia de norma ou modelo a outras instituições interessadas pela formação nesse nível; somente depois foram criadas outras escolas, como na França, e em outros países europeus, chegando à América. Porém, para o segundo autor, a primeira escola nomeada *normal* teria sido criada na França, por meio da convenção em 1774.

Para Foucault (2015, p.148), a terminologia “normal” seria em razão de instituir a todos professores o mesmo tipo de formação. Já, Pablo Pineau (2012, p.33) explica que a ideia de instituir uma normalização à formação de professores teria se originado durante a Revolução Francesa, de modo a ser implantado uma norma a qual regeria o sistema de ensino, e que serviu de inspiração para a criação das escolas Normais argentinas para a formação de profissionais que atuariam no ensino primário.

No Brasil as primeiras iniciativas de criação das escolas Normais alinharam-se aos projetos políticos da hegemonia de grupos conservadores que se encontravam no poder. (TANURI, 2000, p.62-63). A primeira Escola Normal brasileira foi criada na cidade de Niterói, Província do Rio de Janeiro, em 1835, que serviu de escola-modelo para outras Províncias e tinha como função inicial ensinar o método Lancaster. (VEIGA, 2007, p.166). Porém, Tanuri (2000, p.63), explica que, antes mesmo de escolas específicas para a formação de professores no Brasil, havia iniciativas de escolas de ensino mútuo,^[7] instaladas a partir de 1820, e que se baseavam no método lancasteriano.

Nesta esteira, a primeira escola Normal brasileira foi criada pela Lei nº 10, de 1835. Esta Lei estabelecia que na capital da Província haveria uma escola Normal para se habilitarem pessoas desejosas de atuar no magistério, com a instrução primária. Além disso, destinava-se também a professores que já lecionavam, mas sem necessária instrução, em escolas de ensino mútuo.

As escolas seriam regidas por um diretor, que também atuaria como professor, e contemplaria em seu currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; aspectos da geografia e princípios da moral cristã. (TANURI, 2000, p.64).

Quanto à criação das primeiras escolas Normais no Brasil, e seu efetivo funcionamento, apresentamos uma possível cronologia no quadro a seguir:

Quadro 1- Cronologia das escolas Normais no Brasil

Cronologia da criação das escolas Normais no Brasil		
Províncias:	Ano de criação:	Ano de instalação:
Niterói	1835	1835
Minas Gerais	1835	1840
Bahia	1836	1841
São Paulo	1846	1846
Pernambuco e Piauí	1864	1865
Alagoas	1864	1869
São Pedro do Rio Grande do Sul	1869	1869
Pará	1870	1871
Sergipe	1870	1871
Amazonas	1872	1872
Espírito Santo	1873	1873
Rio Grande do Norte	1873	1874
Maranhão	1874	1880
Mato Grosso	1874	1874
Paraná	1876	1876
Santa Catarina	1880	1880
Ceará	1880	1884
Mato Grosso	1874	1874
Goiás	1882	1884
Paraíba	1884	1885

Fonte: Criado pela pesquisadora (2018), a partir da cronologia revista por Tanuri (2000).

As escolas Normais em todas as Províncias percorreram uma trajetória incerta, pois eram submetidas a processos contínuos de criação e extinção, e foi a partir de 1870 quando as ideias liberais de democratização, obrigatoriedade do ensino primário e liberdade de ensino lhe associaram algum êxito. O insucesso das primeiras escolas Normais e os deficientes resultados produzidos por elas teria levado alguns presidentes de Províncias e inspetores de Instrução a rejeitar tal modalidade de qualificação docente. Fato que situou o método de base no sistema austríaco e holandês, de professor adjunto, como mais apropriado, em razão de ser mais econômico já que empregaria aprendizes como auxiliares de professores já em atuação, com enfoque na prática, sem base teórica. (TANURI, 2000, p. 64-65).

Nos primeiros 50 anos do Império, as escolas Normais existentes no Brasil, embasadas em “moldes medíocres”, não foram além de ensaios rudimentares e sem sucesso. No entanto, a partir de 1868/70, transformações ideológicas, políticas e culturais, de bases em ideais que situavam o ensino como meio de “iluminar” a sociedade e sua economia, passaram a atribuir importância à educação, o que, por sua vez,

favoreceu para que as escolas Normais passassem a serem desejáveis. (TANURI, 2000, p.66).

Sobre as relações de gênero no curso Normal, é importante destacar, que as primeiras escolas localizadas em Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras, eram destinadas a pessoas do sexo masculino, em razão de: ou simplesmente excluir as mulheres, ou de haver na época a expectativa de que fossem criadas escolas Normais femininas. Este mecanismo de exclusão estaria presente nas escolas primárias, a começar pelos currículos criados com especificidades, conforme o gênero, sendo que ao sexo feminino atribuíam-se ênfase aos trabalhos domésticos e era mais reduzido e diferenciado. (TANURI, 2000, p.66).

Desde sua criação os pré-requisitos para ingressar no curso era ser cidadão brasileiro, possuir 18 anos, com boa morigeração saber ler e escrever. Já, no final do Império, ocorreria a ampliação das escolas Normais às mulheres; mesmo nos últimos anos do regime monárquico, relacionava-se como papel à mulher sua ligação com a infância como prolongamento da maternidade; da conciliação com atividades domésticas, e também, pelo fato de o magistério ser colocado como solução para o problema de mão de obra na escola primária, pois o curso era pouco procurado por homens, devido à baixa remuneração.

Quanto à institucionalização da escola Normal no Brasil e suas nuances de desenvolvimento, Kulesza (1998) ressalta que a Reforma Leôncio de Carvalho, em 19 de abril de 1879, pode ser entendida como marco institucional que expressava a necessidade de renovação política e educacional no País, naquela época, culminando com a abolição da escravatura e a formação de um governo republicano, no final da década seguinte.

A partir do século XIX, as mulheres passaram a predominar as escolas Normais e nos cursos de Magistério. (VEIGA, 2007, p.168). As primeiras escolas Normais eram destinadas às classes desfavorecidas da população, pois em meados do século XIX a educação não era vista como mecanismo de ascensão social, o que favoreceu para uma percepção desdenhada e duvidosa acerca das primeiras normalistas. Além do mais, como as escolas Normais não possuíam as mesmas características dos Liceus ou Colégios Secundários, era vista como uma possibilidade, ou uma das únicas oportunidades para a continuação dos estudos de uma mulher, razão pela qual também podia atrair jovens de classes mais favorecidas economicamente. (NOVAES, 1986, p.21); (VEIGA, 2007, p.191).

Já, na segunda metade do século XIX, passaria a se fixar a imagem de "entre" de que o curso Normal poderia representar: não seria para os burgueses, mas também não seria do povo; não de intelectuais, mas deveria possuir um bom acervo de conhecimentos. (NÓVOA, 1995, p. 18-19). Ainda conforme Nóvoa (1995, p.18), as escolas Normais representaram no decorrer dos séculos XIX e XX uma conquista ao professorado, já que diante disso, haveria maiores exigências para entrada, prolongamento do currículo e melhoramento do nível acadêmico.

No início do século XIX, o público feminino não era contemplado na legislação e ao acesso para a escola elementar. Foi a partir de 1827, com o surgimento da primeira regulamentação para a educação de mulheres, que elas passam a poder frequentar a educação elementar, com exceção de níveis avançados. (COSTA, 1995, p.138).

Sendo assim, Almeida (1996, p.73) explica que, ao final do século XIX, dois terços do total do público feminino era analfabeto, sendo que o acesso à escolarização e à feminização no magistério teria ocorrido em parte aos desfechos do alcance da educação básica a um público maior; e também frente às necessidades financeiras de jovens de classes econômicas desfavorecidas, ao invés dos apelos de mulheres de classes mais favorecidas para cursar o magistério. Como ponto de reflexão, Almeida (1996, p.74) propõe como questão se a feminização no magistério teria sido uma decorrência das lutas feministas ou em resultado da retirada dos homens deste campo, devido aos baixos salários.

Para Hypolito (1997, p.69;76), seria interessante considerar a feminização no Magistério para além de uma análise de submissão fatalista em reação a um modelo patriarcal de sociedade, tomado como ponto para a análise de tal processo, pois este referencial, de certa maneira, pasteuriza as relações entre os gêneros de maneira unilateral, ou seja, de que sempre as mulheres são dominadas pelos homens, de que são vítimas nas relações de poder. Tais análises situam o feminino em posições de passividade, pressupondo aceitabilidade das formas de dominação, por isso a necessidade de relativizar tal perspectiva.

Curso Normal e Licenciaturas

Gatti e Barretto (2009, p.37) destacam que, a partir do século XX no Brasil, a formação de professoras e professores para atuar no secundário, ou seja, ao que hoje são anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com cursos regulares e específicos se torna uma preocupação, fato que gera a criação de Universidades.

Antes a este movimento, o trabalho docente nestes níveis era praticado por profissionais liberais, autodidatas. Desta maneira, neste período, associados com a progressiva expansão da industrialização no País, a escolarização começa a aparecer como necessidade aos trabalhadores, o que provoca o início da expansão do sistema de ensino e a requisição de mais profissionais, pois anterior a isto a quantidade de escolas secundárias, assim como o número de estudantes eram bem reduzidos.

A partir de 1930, a formação de bacharéis, se o fosse acrescida de mais um ano com disciplinas da área da educação, obtinha a formação em licenciatura, que possibilitava a formação docente para o ensino secundário. Modelo ao qual se aplica à Pedagogia, regulamentado em 1939, destinada à formação de bacharéis especialistas na área da educação, e para a formação docente em Escolas Normais, e ainda como possibilidade de ministrar aulas em disciplinas no ensino secundário. (GATTI; BARRETTO, 2009, p.37).

Para Gatti e Barreto (2009, p.38), tais acontecimentos históricos instauram a diferenciação entre a professora ou professor polivalente, para as séries iniciais, e das e dos especialistas nas demais áreas de conhecimento, assim como, seus respectivos salários, carreira, e percepções nas representações sociais, acadêmicas, políticas, e isto mesmo diante das atuais exigências de formação em nível superior. Para as autoras, isto gerou (e gera) dificuldades diante de projetos de inovação na estrutura de instituições e cursos de formadores de professores, pois a representação tradicional, os interesses instituídos podem dificultar que sejam repensadas essa formação de maneira integrada e com outras bases, além da implementação de formatos diferentes e que poderiam qualificar tais formações e refletirem nas escolas.

A partir dos anos 1960, as principais Leis que estruturavam o currículo dos cursos para a formação docente no Brasil, eram: Lei nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e a 7.044/82, assim como as normatizações em âmbito federativo e estadual. A Lei 5.692, de 11/8/1971, instituiu como compulsória a profissionalização nesse nível, ou seja, extinguiu a modalidade escola Normal e o curso de formação de professoras e professores para atuarem nos anos iniciais como única, passando a vigorar em seu lugar a modalidade de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério de 1º Grau.

Para Romanowski (2007, p. 74), até antes das reformas propostas com a Lei 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, o modelo de escola Normal (originado nos anos 1920 e que perdurou até os anos 1970) e que tinha como finalidade formar e titular o professor para atuação no primário era considerado muito importante, pois se valorizava estes profissionais como detentores do conhecimento.

Com a reforma ocorrida após a implantação da Lei 5.692/71, o curso Normal foi descaracterizado, pois deixou de ser profissionalizante, no sentido até então em vigor. O funcionamento do modelo implantado passou a ser organizado em dois núcleos de conteúdos e disciplinas, sendo uma parte propedêutica, conhecida pelo núcleo comum e outra de núcleo profissionalizante. O magistério passou a ser uma habilitação profissional de nível de segundo grau. Quanto ao currículo, a inclusão de diversas disciplinas ocasionou sua fragmentação. Já, a metodologia de formação, baseava-se no enfoque técnico, com a divisão e fragmentação do trabalho, características que demonstraram a preocupação atribuída com a racionalização da atividade docente. (ROMANOWSKI, 2007, p.74-75).

O prestígio das normalistas também entrou em declínio com a Lei 5.692/71, pois limitou o alcance do campo de atuação profissional. As formandas (por serem a maioria mulheres), passaram a poder atuar somente com as Séries Iniciais do ensino de 1º grau, e se caso desejassem ministrar aulas nos próprios cursos de magistério deveriam possuir formação em nível superior, em licenciaturas ou pedagogia, conforme as especificidades da disciplina a ser ministrada. (ROMANOWSKI, 2007, p. 75).

Para Pimenta (1994, p.56-57), a Lei 5692/71, teria sido um dos instrumentos pelos quais a ditadura militar procurou reordenar e manter a ordem da sociedade civil, pois procurava refrear o acesso ao ensino superior e gerou um grande dano na formação de professores primários, contribuindo para a exequibilidade da precarização da formação neste nível. Pois, além de desconfigurar o ensino que vinha até então, não propôs alternativas para sua melhoria, apesar da autora reconhecer que a lei em si não se efetiva e, por isso, a necessidade de pensá-la articulada ao contexto histórico da época e aos grupos sociais que a criaram.

Quanto os possíveis efeitos da Lei 5692/71, Novaes (1986) salienta que se, por um lado houve a expansão dos cursos de Pedagogia, por outro houve, o esvaziamento do curso Normal. Este esvaziamento, por sua vez, não diria respeito somente à quantidade de pessoas que procuravam tal modalidade de formação, mas a um esvaziamento ideológico dos sentidos do Magistério. Pois, diante de outras modalidades de formação, dentre elas a Pedagogia e especialização na área, houve um distanciamento entre o saber do Magistério em relação aos outros cursos, o que criou certa separação entre as professoras que tinham um saber considerado aumentado, e as professoras normalistas, com um saber considerado menor, o que levou Novaes a questionar:

E, interessante, o que é ensinado a mais à diretora e à supervisora é feito em nome de uma melhor orientação e condução do trabalho da professora e diz respeito ao seu trabalho cotidiano [...] por que não se modificou o currículo dos cursos de formação de professora, ensinando diretamente à professora aquilo que lhe faltava na formação? (NOVAES, 1986, p.113).

CONDIÇÕES JUVENIS EM PROFISSIONALIZAÇÃO

Considerar as condições juvenis em profissionalização é reconhecer as pluralidades dos modos de ser jovem, pois não se trata de pessoas pertencentes a certa geração e que estão se preparando para, futuramente, exercer uma profissão. A condição de jovem, estudante e em profissionalização é atravessada por inúmeros dilemas e desafios.

Sobre as condições juvenis, Dayrell (2007), explica que do latim, *conditio*, faz referência à maneira de ser e à situação de cada pessoa com sua própria vida na sociedade. A condição juvenil é perpassada por múltiplas dimensões, sendo que considerar o lugar social onde estas e estes jovens estão é importante ao passo que possibilita perceber a abrangência como esta condição juvenil pode se desenvolver. (DAYRELL, 2007, p.1109).

Os diferentes modos de ser jovem são, antes ainda, mutações significativas diante da maneira como socialmente se produzem os sujeitos, e isto tem estreita relação com as instituições tradicionalmente situadas como responsáveis na socialização dos indivíduos, tais como a família e a escola. Isso, por sua vez, demonstra que universos sociais diferenciados, diversos espaços de socialização, podem produzir múltiplos processos de sociabilização, onde as e os jovens, enquanto atores plurais, confrontam valores e comportamentos aprendidos nas diferentes esferas de sociabilidade. (DAYRELL, 2007, p.1114).

Por esta razão, de acordo com o autor, seria necessário levar em conta a maneira como as juventudes se constituem enquanto estudantes, pois o entendimento de quem é e como "deve ser" uma aluna ou aluno é uma construção social, formalizada em determinada ordem com bases em um projeto modernista de educação. (DAYRELL, 2007, p.1119).

Quanto a profissionalização de jovens no contexto social brasileiro, Dayrell (2007, p.1109), argumenta que grande parte das juventudes vivenciam sua condição juvenil, somente em razão de estarem trabalhando e, assim, poderem custear certas atividades de lazer, consumo e namoro, por exemplo. Isso, por sua vez, estabelece influências aos percursos na escola.

Para Carrano, Marinho e Oliveira (2015), as trajetórias das e dos jovens na escola, principalmente das e dos sem condições financeiras favoráveis, e que precisam conciliar trabalho com estudos, são construídas por movimentos desafiantes, pois na medida em que o trabalho possibilita certa independência, o processo de escolarização pode ser desestabilizado e truncado. Dessa forma, o desafio aparece diante da(s) maneira(s) como cada jovem consegue, ou não, conciliar a dupla condição de estudante e trabalhador. (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015, p.1441).

Tendo em vista as reflexões anteriores, no caso da profissionalização no Normal, entendemos que as expectativas, os desafios, as decepções e alegrias vividas nesta modalidade podem confrontar as e os jovens a pôr em xeque a decisão por seguirem ou não nesta profissão; e de procurarem ou não por alternativas de formação continuada.

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (BRASIL, 1999), são anunciadas três funções colocadas como essenciais, "[...] a 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". (BRASIL, 1999, p. 15-16).

As trajetórias de vida não são lineares e ninguém está destinada(o) a continuar os estudos neste campo em razão de ter feito o Magistério. Mas, esta profissionalização habilita e não é neutra, por isso, não podemos subestimar os efeitos que pode provocar em quem o realiza. Há de lembrarmos ainda, que em algumas regiões do Brasil o Normal ainda é necessário por não haver alternativas públicas de profissionalização mínima.

Além do mais, em uma sociedade onde a racionalidade modernista e neoliberal coloca em funcionamento discursos em prol de uma minoria favorecida, a profissão enfrenta crescente desconsideração, desprestígio, desvalorização e precarização. Nesta arena, cada vez menos são as e os jovens interessados em ingressar nesta carreira.^[8]

Diante disso, argumentamos que a formação humana não ocorre no vazio, mas nas múltiplas possibilidades de relações, nas trocas, nas experiências, nas interações sociais, nas aprendizagens. (MOITA, 1992, p.115), independentemente do nível em que se desenvolva.

Um possível recorte sobre os sentidos da profissionalização no curso Normal

Apresentaremos nesta seção, resultados de uma pesquisa do “tipo estado da arte”^[9] com ênfase na formação inicial em nível médio do Normal, onde procuramos verificar estudos que enfocassem nos possíveis sentidos atribuídos pelas e pelos estudantes a esta modalidade de profissionalização. A escolha por este tipo de pesquisa, justificou-se frente a importância e contribuição que proporcionaram à composição de parte da argumentação de nossa tese.

Procuramos realizar um levantamento, com o recorte de tempo de dez anos (entre os anos de 2007 a 2016), em plataformas *desiteson-line*, tais como no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como nas reuniões regionais e nacionais do GT 08, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de Trabalhos de Conclusão de Curso (Monografias), Dissertações e Teses.

Inicialmente, investimos em buscas a partir do descritor: “profissionalização de juventudes no curso Normal”. Porém, quase nenhuma produção retornou e quando retornavam não tinham relação com o que estávamos em busca. Diante desta dificuldade, resolvemos partir de outros termos, os quais pudessem, de certa maneira, abranger a possível questão das juventudes em processo de formação inicial no curso Normal. Para tal, usamos o descritor: “formação inicial de professores”. Optamos por este descritor em razão de que mesmo se retornassem produções cujo enfoque tivessem sido a formação inicial em nível Superior, poderíamos ter uma noção mais específica sobre o que foi produzido ou não sobre a modalidade no Normal.

Primeiramente, investimos em pesquisar *nosite* da ANPED, porém, não identificamos estudos que abordassem a formação inicial a partir da dimensão no curso Normal neste período. Na maioria dos casos, as produções estavam associadas à formação inicial em Licenciaturas, principalmente em Pedagogia, ou, em outros casos, abordavam discussões teóricas sobre questões específicas, tais como políticas educacionais, avaliação, currículo.

Já, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o mesmo descritor: “formação inicial de professores”, tivemos por retorno 266 resultados. No entanto, a única produção que consideramos estar mais associada a ênfase que procurávamos foi a dissertação de Mestrado em Educação de Liliane Sant’Anna de Souza Maria, defendida em 2016 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, denominada: “Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos: narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados-RJ”.

Nesta pesquisa, Maria (2016) procurou refletir sobre as experiências formativas desenvolvidas com futuros professores em Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade Normal. A autora se utilizou de uma proposta (auto)biográfica, e acompanhou narrativas e reflexões desenvolvidas num caderno que ela denominou por “Bordado Formativo em EJA”, por meio de proposições feitas para sete meninas, denominadas professorandas, como: quem sou; tecelagem das aulas da EJA; entrelaces do estágio em EJA. Para Maria, a metodologia utilizada em sua pesquisa contribuiu para o que ela denomina por formação identitária docente em EJA, pois permitiu um processo de autorreflexão e conhecimento individual e coletivo no percurso de formação e dela mesma, enquanto professora pesquisadora.

Em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o descritor “formação inicial de professores” retornou com 238 produções. Todavia, apareceram pesquisas vinculadas com a formação inicial nos seguintes casos: 1º) principalmente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase nas relações entre teoria e prática; com as maneiras como vão sendo construídos sentidos e representações sobre a profissão; 2º) cursos de Licenciatura de maneira geral, que discutem sobre a profissionalização de futuros professores em diferentes áreas, com grande frequência em Língua Portuguesa e Inglês, História, Matemática, Química e Geografia, respectivamente; 3º) estudos decorrentes de programas e iniciativas governamentais, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD).

Em outras tentativas, ao digitarmos somente “formação de professores e curso Normal”, eram muitas as recorrências de estudos que retornavam nas plataformas e, podemos perceber que se relacionavam, principalmente, às linhas de História da Educação, com temáticas sobre histórias de vida e memórias de ex-alunas e alunos normalistas; com a história das instituições escolares que ofereciam e/ou oferecem esta modalidade.

Com ênfase na área das ciências humanas e ciências sociais, principalmente em linhas de pesquisa associadas com os Estudos Culturais e Educação, também procuramos por produções a partir do descritor: “juventudes e profissionalização”. Neste caso, retornaram estudos que partiam do campo sobre juventudes, para focarem em questões mais pontuais, como as condições, situações e culturas juvenis na escolarização; quanto aos sentidos da escola; ao abandono; as avaliações; os modos de viver a condição juvenil em diferentes espaços e instituições, tais como em movimentos sociais, em grupos religiosos; nos modos de habitar a cidade, por exemplo.

Em relação às juventudes na profissionalização no curso Normal, com este último descritor: “juventudes e profissionalização”, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos a dissertação de Rita Severo (2008). Neste caso, a autora era professora, na época, da área de Didática do Ensino Médio do curso Normal, no Instituto de Educação de Porto Alegre. Em sua dissertação (defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), através de uma abordagem de inspiração etnográfica, de inserção no campo empírico e com fotografias, assim como articulando composições gráficas realizadas em sala de aula pelas estudantes e em vivências dessas, como professoras estagiárias, e com entrevistas, interessou-se por problematizar como as estudantes do curso Normal negociavam a condição de ser jovem e de ser professora. Para a autora, as gurias normais, como optou denominá-las, além de se constituírem nas práticas cotidianas, também são atravessadas por várias histórias contadas sobre professoras. Suas identidades, de jovens professoras, constroem-se a partir de referências de velhas práticas pedagógicas, coloridas por outros códigos de transformações, através de outros contornos, nas relações que estabelecem.

CONCLUSÕES EM PROCESSO

Retomando aos achados da pesquisa do “tipo estado da arte”, a ausência de estudos encontrados nas bases de dados *online* aponta para algumas suspeitas, ressaltamos duas: por um lado, pode ter sido em razão do descritor escolhido; por outro, pode sinalizar que a formação inicial tem sido colocada em discussão, principalmente, a partir do ensino Superior nas licenciaturas.

Ora, e a formação inicial nos cursos Normais?

Durante as últimas décadas do século XX, o curso Normal foi contemplado em diversas pesquisas sobre formação inicial. Porém, diante do

fenômeno da universitarização da formação de professoras e professores, hoje, esta modalidade parece estar sujeitada a um “limbo”, equilibrando-se em “múltiplas cordas bambas”.

Retomando a questão inicial deste artigo, atualmente, o que presenciamos não são “gramados verdes e serenos rumo à lápide” do curso Normal, pois com ou sem “áurea” ele continua a pulsar e a profissionalizar centenas de jovens.^[10]

Enfim, o termo em latim *in memoriam* foi propositalmente escolhido para compor parte do título destes escritos. Mas, não em razão de desejarmos anunciar a “morte do curso Normal”, ou algo do gênero. Muito pelo contrário, este ensaio foi uma síntese de nossos esforços que revela algumas de nossas preocupações e compromissos por situar a emergência de olhares com e juntamente a esta modalidade de profissionalização inicial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS – São Paulo, v. 192, n.96, p. 71-78, fev.1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/332.pdf>>. Acesso em 11.fev.2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 12.jul. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Parecer 01/99**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf>. Acesso em: 30.ago.2017.

_____. **Estatuto da juventude. Lei 12.852/2013**. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/00103216.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19.jun. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12.jun. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 03.jul.2016.

CAMPOS, Judas Tadeu de. **As políticas de formação de professores paulistas antes, durante e depois do tecnicismo**. Revista E-curriculum. São Paulo, v.1.n.1, dez. -jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3104/2045>>. Acesso em: 17.out.2016.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. **Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio**. Educ. Pesqui. [online]. vol.41, p.1439-1454. n.spe, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1439.pdf>>. Acesso em: 24.mai.2017.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbiW3xLL_f/view>. Acesso em: 24.abr.2018.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: Siluna, 1995.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n.100, p. 1005-1028- 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em 31 jul. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores- Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, LDA. 1999.

GATTI, Bernadete. BARRETTO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

KULESZA, Wojciech. Andrzej. **A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910)**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez.1998.

MARIA, Liliâne Sant’Anna de Souza. **Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos: narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados-RJ**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4412327>. Acesso em: 03.nov.2017.

MOITA, Maria da Conceição. **Percurso de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto Editora, 1992.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: **Profissão professor**. 2.ed. Porto, PO: Porto, 1995. p. 13-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PINEAU, Pablo. **Docente “se hace” : notas sobre la historia de la formación en ejercicio**. In: BIRGIN, Alejandra. **Más allá de la capacitación**. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2012. p. 29-47.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007

SEVERO, Rita Cristiane Basso Soares. **As gurias normais do Curso Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15511>>. Acesso em: 19.set.2016.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

[1] Em andamento no Estado do Rio Grande do Sul, com auxílio de bolsa integral Capes.

[2] Refiro-me principalmente ao período entre o final dos anos 1920 a meados da década de 1950, época em que ser normalista representava certo *status* social.

[3] Ressaltamos que o curso Normal no Brasil pode ser realizado em Nível Médio regular (aquele em que as e os estudantes fazem juntamente ao Ensino Médio) e o em nível de aproveitamento (aquele em que qualquer pessoa, que já possua o Ensino Médio, pode realizar disciplinas "isoladas" para obter a certificação do Normal).

[4] Nos referimos a estudantes regulares de escola pública desta modalidade de ensino. Conforme o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) são jovens pessoas pertencentes ao grupo de corte de idade entre os 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. (BRASIL, 2013).

[5] Em referência a obra: LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogia. São Paulo: Nacional, 1961.

[6] Em referência a obra: REIS FILHO, Casimiro. A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

[7] Quanto ao ensino mútuo e ao método lancasteriano sugerimos a leitura de: BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). História da educação. Pelotas, no 1, v. 1, 1997.p. 115-133. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30631/pdf>>.

[8] Dos 2,2 milhões de docentes, 80% é constituído por mulheres e 52,2% com mais de 40 anos. (CENSO, 2017).

[9] Realizada em novembro de 2017.

[10] Mesmo diante dos casos em que instituições públicas e privadas deixaram de ofertar esta modalidade. Seria interessante esmiuçar as circunstâncias que levaram a tal desfecho.