

A INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM GOIÁS

Fátima Pacheco de Santana Inácio
UFG/Regional Catalão/UAE de Educação

RESUMO

O presente artigo trata das articulações realizadas entre o Brasil e os Estados Unidos voltadas para a formação de professores, após a Segunda Guerra Mundial, dentro dos Acordos MEC-USAID. Os meandros desse acordo são elucidados considerando as palavras do professor Abgar Renault, assim como o contexto de criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de seu funcionamento e posterior influência sobre os Centros de Formação de Professores Primários, criados em Goiás. A preocupação com a formação de professores é engendrada na ideologia do capital humano, forjada para dar sustentação ao modelo tecnicista de sistema educacional, o qual deveria ser efetivado pelos países economicamente subdesenvolvidos, com a promessa do alcance de seu desenvolvimento, via escolarização das camadas populares. A intenção era criar um centro irradiador para a formação de uma nova sociedade brasileira, o que supõe um novo modelo de Homem e, para tanto, um novo modelo educacional, no caso, o modelo tecnicista. O que fundamentava o interesse norte-americano na educação brasileira, prioritariamente, era o aprofundamento das relações econômicas entre os dois países. Palavras-chave: Formação de Professores; Tecnicismo; Desenvolvimento.

INSTALLATION OF CENTRES OF EXPERIMENTAL PRIMARY TEACHER TRAINING IN GOIÁS

ABSTRACT

This article deals with joints made between Brazil and the United States after World War II within the Agreements MEC-USAID, aimed at teacher training. Highlighting the intricacies of this agreement through the words of Professor Abgar Renault; the creation of the Brazilian Program of Assistance to American Elementary School (PABAE), its operation and subsequent influence on the Centers for Teacher Primary, created in Goiás. The concern with teacher training is engendered in the ideology of human capital, forged to give support to the technical model of education system, which should be effected by the economically underdeveloped countries considered, with the promise of achieving its development via education of the lower classes. The intention was to create a radiating center for the formation of a new Brazilian society, which supposes a new model of man and the adoption of a new educational model, in this case, the technical model. What grounded the American interest in Brazilian education, primarily, was the deepening of economic relations between the two countries. Keywords: Teacher Training; technicality; Development.

O mestre é realmente a pedra do toque, o fulero, o fundamento, o fator vital, pois é ele, é só ele, que infunde qualidade ao ensino.¹

Essa exaltação ao professor compõe a fala do professor Abgar Renault, à época, diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro, durante a realização da II Conferência Nacional de Educação, em 1966. Nesse momento, ele justificava a necessidade de Renovação dos Processos de Formação de Professores Primários fundamentando-se no alto índice de analfabetismo brasileiro, centrado principalmente na população jovem, os menores de 19 anos, que representavam 52% da população nacional.

Segundo Abgar Renault, era necessário priorizar duas ações consideradas urgentes para começar a reverter essa situação,

[...] porque atingem a raiz mesma do problema da educação, que é o professor: a) revisão dos processos de preparação dos mestres primários; b) introdução de meios tecnológicos na escola, quer pela ampla utilização dos recursos audiovisuais, quer mediante a do que se convencionou chamar o ensino programado – Enseignement programmé, programmed instruction ou programmed learning, como é denominado na França, nos Estados Unidos e na Inglaterra (RENAULT, Discurso p.3. Grifos no original).

Tratava-se do posicionamento de um Ex-Ministro da Educação Brasileira, o qual havia, em 1956, solicitado assistência técnica para o Ensino Primário à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (USOM-B), o que se concretizou através da criação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) em Minas Gerais².

Em 1966, voltava à ordem do dia a pauta do treinamento de professores, através da criação de Centros de Formação do Magistério. Nesse contexto, as discussões sobre a “participação” dos Estados Unidos nos programas educacionais brasileiros, principalmente durante o período ditatorial militar, começam a tomar corpo, sendo que a partir dos anos setenta e, ainda hoje, essa ocorrência tem sido objeto de muitas pesquisas. Entende-se que esses estudos sobre a formação de professores são singulares para dar visibilidade às primeiras incursões realizadas pelos Estados Unidos no sentido de implantar uma política educacional voltada para a América Latina.

Em consideração a essa conjuntura, não se pode deixar de recorrer a Márcio Moreira Alves, em seu trabalho intitulado *Beabá dos Mec-Usaid*, escrito em 1968, no qual ele afirmou que estava em curso uma “tentativa de dominação do futuro das gerações brasileiras pela imposição de um sistema de ensino baseado nos interesses (sic) norte-americanos” (ALVES, 1968, p. 17). Essa imposição, segundo o autor, ocorreria em decorrência da ignorância do povo em relação às medidas decorrentes dos planos estabelecidos pelos acordos Mec-Usaid. Nessa ocasião, ele ainda exercia o mandato de deputado federal, o que lhe permitiu o acesso a documentos que fundamentaram sua denúncia e legitimaram sua argumentação.

O que estava colocado naquele período era que houvesse um investimento em “formação de gerentes e técnicos, capazes unicamente de aplicarem o *Know-how* importado” (ALVES, 1968, p.26). Nesse sentido, deixava-se a cargo dos países

economicamente desenvolvidos a produção de conhecimentos e tecnologias, que seriam importados pelos países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Vale destacar que esse posicionamento pode ser detectado também nos anos de 1990, fundamentando a ação neoliberal do governo do Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB), resguardadas as devidas proporções.

Outra obra que auxilia na compreensão do contexto da temporalidade em questão é o estudo de José Oliveira Arapiraca, intitulado *A Usaid e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*, de 1989, fruto de sua dissertação de mestrado, defendida em 1979. O autor procurou salientar em sua obra que:

[...] todo o processo de ajuda proporcionado ao segmento educativo pela USAID buscava racionalizá-lo com o projeto político-econômico que se implantava no Brasil a partir de 1964, já mais explicitamente comprometido com o capitalismo internacional em sua forma periférica (ARAPIRACA, 1989, p.11).

Com o objetivo de comprovar essa afirmativa, Arapiraca (1989) realizou um estudo voltado para a compreensão de como se processou, especificamente no Ensino Médio, a busca pela implementação dessa política e quais os seus resultados. Ao fazer a reflexão a respeito da teoria do capital humano, chegou à conclusão de que “toda uma mística neutral foi acionada para negar a luta de classe, ressaltando o individualismo, onde a fórmula do capital humano aparecia como a única capaz de promoção social do indivíduo” (ARAPIRACA, 1989, p.14). Percebe-se que esse é um dos legados do período ditatorial para a sociedade brasileira, cuja permanência, ao ser redefinido, mantém sua gênese.

A necessidade de elaboração de planos de assistência técnica norte-americana para o Brasil e toda a América Latina foi cunhada pelos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. A expectativa era conseguir manter áreas e mercados que se tornavam ameaçados em consequência do fortalecimento dos países de economia estatal. Além disso, era uma medida que buscava garantir a dominação, principalmente econômica, dos países considerados subdesenvolvidos em substituição ao velho imperialismo europeu.

O interesse em relação ao aspecto educacional, suscitado após a Segunda Guerra Mundial, marcou esse período e os posteriores. Nos países periféricos, como o Brasil, a atenção ao campo educacional mostrava-se centrada em questões concernentes à busca do desenvolvimento econômico. Para os Estados Unidos, por sua vez, a disposição voltava-se para a ampliação do domínio norte-americano, muito bem resguardado sob a égide da “ajuda”, para que os demais países atingissem um nível de desenvolvimento tomando como modelo o país.

Entendia-se que esse processo seria possível se houvesse a introdução de novas tecnologias de produção e o aprimoramento da força de trabalho. Para tanto, as novas tecnologias seriam importadas. O aprimoramento da força de trabalho, por sua vez, se daria no próprio ambiente de trabalho, através da vinda de técnicos norte-americanos especializados para atuarem como instrutores dos trabalhadores locais, bem como por meio de um sistema de ensino embasado no conceito de capital humano, em voga a partir dos anos de 1950. Segundo Arapiraca (1989, p.41), um dos pontos centrais desse conceito é a crença de que:

[...] o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento; que a produtividade do indivíduo resulta na maior quantidade de capital humano que venha a possuir.

Sustenta ainda a *teoria* que, na medida em que cresce o nível de educação do indivíduo, cresce também sua renda, partindo do pressuposto de que a educação e o treinamento é que levam ao aumento da produtividade, tudo dentro do suposto neoclássico da teoria econômica de que os fatores de produção são remunerados de acordo com sua produtividade marginal. Desse modo, tem-se que as pessoas são por natureza educáveis (bens com potencialidades produtivas a partir do nível de aprimoramento); a educação tem como função precípua desenvolver habilidades e conhecimentos objetivando o aumento da produtividade; um maior índice de estudos corresponde a um maior número de ganhos de habilidades cognitivas; finalmente, quanto maior for o grau de produtividade, maior será a cota de renda que a pessoa perceberá (Grifos no original).

Nota-se que essa foi uma ideologia forjada para dar sustentação ao modelo tecnicista de sistema educacional, o qual deveria ser efetivado pelos considerados países subdesenvolvidos. A ação reforçava o pensamento liberal de que o indivíduo é o principal responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, entendendo-se que, se fosse esforçado, seria sempre um vencedor, conseguindo, inclusive, ascender socialmente.

Ao Estado caberia a função de possibilitar esse êxito, resguardando as condições iniciais para tanto através da manutenção de um sistema de ensino primário gratuito e obrigatório. Nessa conjuntura, predominava o pensamento de uma alfabetização voltada para as massas populares, que as capacitassem, minimamente, para serem úteis, servis e dóceis aos comandos de seus patrões, de modo a não oferecer “perigo à estabilidade do curso ascensional da comunidade do capital no seu processo de acumulação” (ARAPIRACA, 1989, p.78).

Essa ideologia do trabalhador “capacitado” e do trabalho como um bem inestimável sustentou os vários programas de assistência técnica consolidados entre o Brasil e os Estados Unidos, através de sua Agency for International Development, criada após o lançamento da Aliança para o Progresso.³

Acordos internacionais para a formação de professores

Aqui interessa os acordos voltados para a área da educação, especificamente os que tinham como prioridade a formação de professores para atuarem no ensino primário. Chama a atenção, no primeiro momento, o acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos visando à constituição de programa de assistência ao ensino primário, conhecido como Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), que compunha parte do Programa:

[...] Ponto IV das declarações do Presidente Truman (Programa de Cooperação Técnica do Governo dos Estados Unidos), foram assinados, em 1950, o Acordo Básico para um Programa de Cooperação Técnica e, em 1953, o Acordo para Serviços Técnicos Especiais, abrangendo mais de 100 projetos relativos a educação, agropecuária, e administração, etc (TAVARES, 1980, p.6).

O PABAE, foi assinado em 22 de junho de 1956 pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Governo do Estado de Minas Gerais, na pessoa de José Francisco Bias Fortes, e pelo Diretor da United States Operation Mission/Brasil – USOM/B, William E. Warne. Sua sede foi estabelecida em Belo Horizonte, e sua execução ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao MEC. A previsão era de que

o programa se encerrasse no dia 30 de julho de 1961, porém, mediante novos acordos, acabou sendo prorrogado até 01 de agosto de 1964. Após o encerramento do acordo, o PABAE teve sua continuidade, que alicerçada por ações desenvolvidas pela Divisão de Aperfeiçoamento do Professor (DAP).

A respeito da temática acordos internacionais para a educação brasileira, tem relevância a obra de Paiva e Paixão, *A americanização do ensino elementar no Brasil?*, de 2002. Como objeto de pesquisa, as autoras tomam o PABAE, contemplando-o desde a sua origem e implementação, no ano de 1956, até o final de sua execução, em 1964, analisando-o dentro da conjuntura social, política e econômica do Brasil do período no qual estava inserido.

Segundo as autoras, a execução do PABAE resultou na elaboração de material didático-pedagógico voltado para a formação de professores, como apostila. Ressalta-se que, mesmo o programa tendo sido extinto, enquanto organização formal, no ano de 1964, esse material foi o que deu sustentação ao modelo de formação de professores efetivado nos Centros de Formação de Professores Primários em Goiás durante os anos de 1960.

Pretendia-se que as atividades desenvolvidas pelo PABAE não se restringissem à implantação de um centro piloto, em Belo Horizonte, para capacitar professores. A intenção era criar um centro irradiador para a formação de uma nova sociedade brasileira, o que supõe um novo modelo de Homem, e, logo, demanda a adoção de um novo modelo educacional, no caso, o modelo tecnicista.

Mas é importante salientar que a questão que estava posta não era simplesmente solucionar problemas educacionais locais. Pretendia-se viabilizar, através de uma estratégia articuladora, a formação de alguns elementos em universidades norte-americanas. Desse modo, eles se deslocariam para os Estados Unidos com vistas a receber as instruções consideradas por seus mestres como adequadas para que se tornassem, em seu país de origem, os propagadores, multiplicadores dessa mesma formação.

Outra frente a ser tomada era a da tradução de obras internacionais, principalmente norte-americanas, que possibilitassem o acesso às consideradas novas teorias, que dariam sustentação ao fazer pedagógico dos professores. A questão não se restringia a dar uma formação docente alicerçada em exemplos e experiências de antigos professores, como no passado. Naquele momento, em oposição radical ao exemplo e à experiência, o primordial era criar condições para que se estabelecesse uma formação calçada na técnica, em constantemente aperfeiçoamento, o que se configura como um processo de profissionalização docente, numa tentativa de direcionar a prática a partir de uma teoria.

Cabe ressaltar que, no princípio, as ações do PABAE se realizaram em bases limitadas e locais. Mas, gradativamente, à medida que novos agentes foram sendo formados, a estrutura do programa foi sendo ampliada e organizada por setores, conforme a capacitação desses agentes.

Esperava-se, segundo atestam Paixão e Paiva (2002), que com a implantação do PABAE os brasileiros envolvidos no projeto atuassem como tradutores das inovações às condições locais. Colocava-se, assim, uma clara divisão dos trabalhos: os americanos detinham o conhecimento técnico que o país precisava utilizar, mas apenas os brasileiros podiam tornar viável a aplicação desse conhecimento. A estratégia previa que, na articulação entre norte-americanos e brasileiros, estes fossem se qualificando de modo a assumir, gradualmente, o controle total do programa, o que tornaria a presença dos estrangeiros desnecessária. Essa meta foi considerada alcançada em 1964, quando Lyra Paixão assumiu o controle do programa.

Considerando que o projeto de formação de professores a nível nacional estava articulado às orientações do governo Kubistcheck e, em especial, às perspectivas da

reorganização do sistema escolar, em conformidade com as demandas do plano de desenvolvimento econômico do país, colocar Minas Gerais como ponto de partida do programa significou criar os alicerces necessários para a ampliação. No início da execução do projeto, foram privilegiadas ações voltadas para a formação de professores das escolas normais, aos quais caberia a responsabilidade de aumentar o alcance das novas teorias educacionais. Mas, em seguida, novas possibilidades de criação de cursos em outras regiões do país foram sendo concretizadas.

Nesse contexto, ano de 1961, foi constituída a Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), deu continuidade às ações do Ponto IV, buscando introduzir a implantação de instrumentos de planejamento da educação por meio de especializações em Supervisão e em Currículo, que foram incorporadas ao PABAE.

É importante esclarecer que o que fundamentava o interesse norte-americano na educação brasileira, prioritariamente, era o aprofundamento das relações econômicas entre os dois países, além da garantia da supremacia do primeiro sobre o Brasil. Conforme esclarece o próprio Thomas Hart, diretor da Divisão da Educação da USOM-B, ao avaliar de forma positiva a execução do Programa Brasileiro-Americano para o Ensino Secundário (PABAES), executado durante o ano de 1957,

[...] - o programa cooperativo em educação (...) contribuiria para expandir oportunidades de comércio para os EUA. Tais oportunidades resultariam:

- . do uso de equipamento americano como material vivo de demonstração nas escolas vocacionais brasileiras, juntamente com as práticas e métodos americanos aprendidos por professores e alunos;
- . da assistência à indústria pelos técnicos americanos em educação vocacional, na especificação de equipamentos a serem adquiridos nos EUA, organização e gerenciamento de compras, treinamento de trabalhadores dentro da indústria e fornecimento de uma educação básica nas escolas primárias; a melhoria das práticas agrícolas nas áreas rurais, onde eram desenvolvidos os programas de assistência técnica, resultaria efetiva para a introdução bem sucedida de equipamentos agrícolas (HART *apud* PAIXÃO; PAIVA, 2002, p. 63).

O alcance do objetivo de intensificar as relações comerciais entre o Brasil e os Estados Unidos pode ser constatado nos dizeres de Arapiraca (1982), que menciona a compra de equipamentos norte-americanos para as escolas Polivalentes, nas quais se pretendia realizar o ensino vocacional técnico para a classe trabalhadora do Brasil.

Entende-se que cada ação executada a partir dos acordos vinha subsidiada por informações acerca da realidade brasileira. Nada era feito aleatoriamente, de modo que se tomava como referência estudos a respeito dos problemas a serem enfrentados. Em relação à educação escolar, Thomas Hart, em documentos escritos no ano de 1958, citados por Paiva e Paixão (2002), demonstra ter conhecimento da problemática brasileira, ao mencionar que, no país, a taxa de analfabetismo alcançava a taxa de 50%; a frequência escolar era inferior a 30% da população em idade escolar; e o financiamento da educação pública era insuficiente para garantir sua expansão. Nota-se que a preocupação em relação à educação se vinculava mais ao aspecto quantitativo.

As Escolas Normais e o ofício da docência

A respeito da formação de professores, Thomas Hart assegurou existir centenas de Escolas Normais. Porém, acrescentou:

elas têm um padrão baixo de ensino e estão mal conservadas e com o quadro de pessoal incompleto. É grande o número de alunos que concluem os cursos normais. A maioria são mulheres que logo deixam a profissão para se casarem. Há algumas professoras casadas. Outras usam a Escola Normal para entrarem na Universidade ou para se prepararem para outros campos de atividades. A perda de professores, por vários motivos, é grande, mas o maior é o salário baixo e a conseqüente dificuldade para atrair bons e excelentes profissionais. Os que vão para o magistério são em número tão pequeno, que eles atendem somente 30% da população escolar no Brasil (*apud* PAIXÃO; PAIVA, 2002, p. 64-65).

Percebe-se que esses dados foram coletados de fontes fidedignas, haja vista que a realidade expressa condiz com o que vários estudiosos da história da educação brasileira do período referenciado, como Saviani (2007), Fazenda (1985), Canezin e Loureiro (1987) dentre outros, afirmam.

Outro dado que não pode ser esquecido e que contribuiu com a situação de precariedade da educação brasileira daquele momento é apontado por Bretas (1991, p.605):

[...] a escolha de professores se baseava na coerência partidária, e não na competência ou idoneidade moral, preterindo os diplomados ou os mais habilitados da oposição. Casos absurdos de nomeação de semi-analfabetos para o magistério tornaram-se tão comuns que ninguém mais recebia isto com estranheza.

A manutenção do poder e das relações partidárias eram superiores à necessidade de se criar uma educação pública de qualidade. A população, ao que parece, encontrava-se conformada com esta situação de modo que, percebia o problema, mas não era capaz de identificar e executar ações cabíveis para enfrentá-lo. Esse quadro somente veio a ser parcialmente superado com o advento dos concursos públicos obrigatórios para a contratação de professores, por volta dos anos oitenta do século XX.

Thomas Hart demonstrou ter conhecimento dessa prática e teceu uma crítica a ela, entendendo que o problema encontra-se no modelo centralizador do sistema de ensino brasileiro, no qual prevalecem as determinações da legislação nacional, inclusive sobre o MEC, em detrimento das iniciativas das comunidades em relação às suas escolas. Nesse sentido, afirmou:

O Ministério, seu pessoal e os professores são simplesmente cumpridores de um conjunto de regras e regulamentos federais. Eles não são verdadeiros profissionais no sentido de que possam escolher livros didáticos, mudar e rever os conteúdos dos cursos e dos métodos de ensino e de trabalharem juntos para a melhorarem a escola a serviço da criança e da comunidade (HART *apud* PAIXÃO; PAIVA, 2002, p. 65).

A construção de políticas públicas pressupunha, na regulamentação do ensino, um afunilamento de projetos pedagógicos, inibindo ou dificultando que o ambiente escolar pudesse ser enriquecido por diferentes concepções de ensino, por modos que se filiavam a

maneiras distintas de compreensão/intervenção no social. Sendo assim, o professor, mesmo compreendendo maneiras diferenciadas de estabelecer a relação ensino/aprendizagem, era impossibilitado de optar por essas alternativas diferentes, tendo que considerar aquelas que eram estabelecidas pela intervenção do Estado.

Ao continuar sua crítica, Thomas Hart apontou ainda o problema da inspeção, ao salientar que:

[...] este problema é acentuado pelo método de inspeção em uso. Desde que um conjunto de regras e regulamentos federais devem ser impostos, os inspetores não precisam ser educadores. Eles são indicados por critérios políticos e sua atuação é vista como a de policiamento. Eles atuam impondo minúcias das leis aplicadas à educação. Eles não são educadores imbuídos de um espírito para servir e ajudar diretores e professores nas escolas (HART *apud* PAIXÃO; PAIVA, 2002, p. 65).

Evidencia-se que a precariedade do sistema de ensino brasileiro estava alicerçada em sua composição, desde os mais altos escalões aos mais baixos. Para reverter esse quadro, seria necessária uma intervenção em toda a sua estrutura, o que demandaria um trabalho no qual caberia aos americanos o papel de conselheiros e aos brasileiros os de executores. A supremacia estadunidense evidencia-se pela desvalorização de um trabalho conjunto, no que se refere à interlocução entre os sujeitos envolvidos.

Paulatinamente, o Estado passou a assumir a responsabilidade em relação à escola pública. Esse feito se deu não apenas com o propósito de atender às reivindicações de setores das camadas populares, mas também como resposta à necessidade de escolarização despertada através das teorias desenvolvimentistas, em voga naquele momento. Thomas Hart, em documentos escritos no ano de 1957, demonstrou ter ciência desse fato ao dizer:

O Brasil está sentindo a necessidade de elevar o nível de educação. Considera-se dentro da indústria que um trabalhador educado é mais facilmente treinado que um trabalhador não educado.

A necessidade premente da educação em geral elementar e secundária é a base de toda a assistência técnica que os Estado Unidos possam a vir a oferecer para o desenvolvimento do nível industrial de treinamento, bem como de todos os demais programas do Ponto IV no Brasil (HART *apud*, PAIXÃO; PAIVA, 2002, p. 67).

Ao término dos anos 1950 e início dos anos 1960, a luta pela efetivação do acesso ao ensino, desencadeada principalmente por educadores e estudantes universitários, acabou vindo ao encontro aos interesses dos grupos dominantes. Isso porque, ao mesmo tempo em que se posicionavam a favor do que estava sendo reivindicado, procuravam manter sob seu controle toda a hierarquia que compunha a estrutura da organização do sistema público de ensino, desde os recursos humanos, trabalhadores do setor, até os aspectos de caráter estritamente pedagógicos e curriculares. Nota-se que o interesse era comum, o que divergiam eram os objetivos desses dois grupos.

Aparentemente atendendo às reivindicações pela democratização do ensino, o que prioritariamente o Estado brasileiro pretendia, em articulação com o Estado Norte-Americano, era preparar minime a mão de obra para atender às necessidades econômicas do país, como garantia para a sua ascensão ao patamar de país em desenvolvimento.

A aprovação da Lei 4.024/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - resultou do embate entre os privatistas do ensino, representados na pessoa de Carlos Lacerda, com os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica.

Assim, através de uma política de conciliação⁴ entre os grupos antagônicos, procedeu a permanência do sistema dual de ensino, sendo um público e outro privado, com a possibilidade do Estado financiar também escolas privadas. Foi consagrada a descentralização do sistema de ensino, porém, ao governo federal restou a incumbência da fixação de metas e também a ação supletiva, de caráter financeiro e técnico.

Em relação à formação de professores, a referida lei, no título VII, capítulo IV - intitulado "Da formação do magistério para o ensino primário e médio" - artigo 52, atribuiu ao curso normal "a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância" (BRASIL, 1961).

Nos termos da LDBEN, a escola normal possuía dois graus: o ginásial, de quatro séries, que possibilitava o acesso ao diploma de regente de ensino primário, em conformidade com o artigo 54; e o grau colegial, de três séries anuais, que permitia acesso ao de professor primário. Estes diplomas asseguravam, conforme o artigo 58: "igual direito a ingresso no magistério primário oficial ou particular", ficando a regulamentação a cargo dos estados e do Distrito Federal. Assim, o exercício do magistério estava garantido a todos aqueles que concluíssem o normal ginásial ou o normal colegial. O fato de os estados deterem o poder de regulamentar a lei e adequá-la a sua realidade e interesse contribuiu para demarcar diferenças profundas entre o ensino ministrado em todo país.

De modo geral, a realidade nacional estava marcada pela carência de professores, em decorrência da urgência em garantir a expansão do ensino primário, conforme os ideais desenvolvimentistas da época. Nesse contexto, a LDBEN possibilitou a continuidade dos modelos de formação de professores que estavam sendo implementados em diferentes estados brasileiros, como, por exemplo, a continuidade do PABAE em Minas Gerais.

As políticas públicas para a educação goiana

Conforme Canezin e Loureiro (1987, p. 117), as medidas de descentralização e racionalização do sistema nacional de educação anteciparam a implantação da LDBEN, ao afirmarem que:

[...] em Goiás, antes mesmo de a referida lei entrar em vigor, ocorreram tentativas de descentralização da Secretaria de Educação, a partir de estudos do Centro de Orientação Pedagógica (COPE), tentativas que caminharam no sentido da criação de delegacias regionais de ensino. A estruturação legal destas delegacias ocorreu pelo Decreto nº 145, de 9/12/1961. O Estado foi dividido em 20 zonas educacionais para efeito de fiscalização e orientação do ensino. Essas zonas foram denominadas delegacias regionais de ensino.

Tinha-se em vigor uma lei que propunha a descentralização, mas que criava instâncias de controle do processo educativo no sentido de garantir seu encaminhamento conforme os preceitos determinados pelos órgãos superiores hierarquicamente organizados, como MEC, Conselho Federal de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias de Educação e Cultura, e outros. Ressalta-se que os princípios estabelecidos por esse órgãos deveriam ser condizentes com a racionalidade que se pretendia alcançar também em termos de recrutamento de professores, numa tentativa de romper com as formas arcaicas de apadrinhamento para acesso a esse cargo, algo que Thomas Hart esperava que acontecesse.

A intenção era nomear somente professoras primárias portadoras do diploma de normalista, em conformidade com a Lei 4.024/1961. Entretanto, em Goiás, os

correligionários do governo Mauro Borges, partidários do Partido Social Democrata (PSD), principal partido de sustentação do governo, demonstraram insatisfação em relação ao novo critério, o qual poderia impossibilitar as práticas clientelísticas que eram constantes na política local. Sendo assim, apesar da imposição legal da comprovação da capacidade através do diploma como princípio inicial para a nomeação de professoras, permaneceu, ainda, a indicação política, de modo que as nomeações eram feitas “à base de conchavos políticos, mediante atas de diretório e outras vias de homologação de apadrinhamento” (CANEZIN; LOUREIRO, 1987, p.118). Para além dessas questões, o fato é que Goiás estava muito aquém das reais necessidades de professores capacitados para assumirem as funções requeridas pelo sistema educacional em estágio de formação, o que contribuía para a permanência dos conchavos políticos.

Em mensagem enviada em 1961 pela Secretaria de Educação à Assembleia Legislativa, a qualificação do professor primário e a educação em geral foram apresentadas como a demarcação técnica de caráter salvacionista. O fato era que, entre 3.103 professoras das escolas públicas, apenas 928 eram portadoras de diploma do Curso Normal. Mas, a despeito da precariedade verificada em termos de formação, todas eram necessárias para a manutenção das atividades escolares.

Diante essa situação, as diretrizes que deveriam ser postas pela Secretaria de Educação em relação à docência eram: primazia absoluta para as normalistas no preenchimento de novas vagas; estímulo de ordem financeira às matrículas nos cursos normais; cursos periódicos e intensivos para as professoras leigas, visando absorvê-las, paulatinamente, entre o pessoal habilitado; orientação do trabalho das leigas por diretoras capacitadas e atualizadas nas técnicas didáticas; e fiscalização frequente nas unidades escolares por orientadoras especializadas. Percebe-se que a Secretaria de Educação do Estado de Goiás já se encontrava imbuída das mudanças que deveriam ser realizadas para a elevação do sistema educacional goiano ao patamar estabelecido conforme os apelos de “modernização”, requeridos como garantia mínima de desenvolvimento do país (CANEZIN; LOUREIRO, 1987).

No primeiro plano do governo Mauro Borges, de 1961-1964, conhecido como Plano MB, no quesito formação de professores a ênfase foi dada à realização de convênios com Escolas Normais particulares, à instalação de Escolas Normais em cidades de maior densidade populacional, e ainda, ao desenvolvimento de Cursos Normais Regionais. Por sua vez, o segundo plano de Mauro Borges, de 1962, passou a priorizar a adoção de programas de treinamento de professores em curto prazo, justificada através de uma avaliação negativa da Escola Normal, o que acarretou o seu fim e colocou em cena os Centros de Formação de Professores Primários.

Ao salientar, entre as diretrizes do Plano MB, a preparação de diretoras e a intensificação da fiscalização das escolas por “orientadoras especializadas”, demonstra claramente estar a par da realidade propiciada pelo PABAEE, “da experiência americana”, em Minas Gerais. Conhecia, portanto, os objetivos e resultados dos cursos ministrados através do programa e queria que Goiás não fosse privado dessa dinâmica, considerada de grande importância para a garantia do desenvolvimento da educação escolar, e principalmente pelo papel que deveria assumir em uma sociedade em desenvolvimento. Além disso, representantes do PABAEE já haviam visitado representantes do governo e se colocado a serviço do estado, caso houvesse interesse pela realização de projetos conjuntos. Nesse âmbito, o empenho da Secretaria da Educação se revelou em suas ações junto ao governo do estado para que fossem concretizadas políticas de formação de professores que revertessem a realidade diagnosticada.

Tendo por base a avaliação negativa da Escola Normal, e entendendo que ela não propunha, tampouco viabilizava caminhos para a superação dos problemas detectados em termos de formação e qualificação de professores, passaram a ser tomados como referência para a superação desse quadro os programas intensivos de formação e treinamento do pessoal docente. Esse modelo, que estava sendo adotado pelos países americanos considerados mais adiantados, foi adquirindo dimensões cada vez mais amplas ao longo dos anos 1960 e 1970, desenvolvendo-se sob diversas modalidades e em várias regiões do Brasil, marcando de maneira negativa a formação de professores no país.

No período em questão, o secretário da educação em Goiás era o Pe. Ruy Rodrigues da Silva. Ele defendia a necessidade de “ênfasis a técnica e a competência como parâmetros fundamentais para acelerar o processo de desenvolvimento pela educação” (SILVA *apud*, CANEZIN; LOUREIRO, 1987). Observa-se que ele se posicionou como favorável da ideia de educação como mola mestra no processo de desenvolvimento. Contudo, superestimou a aquisição de procedimentos e valores norteadores provenientes de outra cultura em detrimento da cultura local, como se esta não tivesse valor algum.

O desprezo pela Escola Normal, que pouco a pouco foi sendo deixada de lado, revela traços de uma sociedade marcada pela valorização do outrem, por entendê-lo como superior, em detrimento do que possui. Nesse caso, nota-se uma cultura de reprodução do que é tido como superior em outros países, o que, em grande parte das vezes, se realiza de forma inadaptável à realidade brasileira.

A Instalação dos Centros Experimentais de Formação de Professores Primários

O Projeto para Instalação dos Centros Experimentais de Formação de Professores Primários, em Goiás, tem como justificativa:

[...] o crucial problema do déficit do professor primário, a grande proporção de elemento leigo, militante no magistério, no Estado de Goiás, (79%) e o deficiente preparo pedagógico dos graduados em exercício, impõe-se um tipo de formação de professores que responda às necessidades urgentes do Programa Educacional (ESTADO DE GOIÁS, PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS)⁵.

Para além da justificativa supracitada, o que chama a atenção é o fato o referido plano ter sido elaborado após o início das atividades de instalação dos centros, conforme se identifica na afirmação a seguir:

[...] o presente plano, que objetiva a formação de um corpo docente de emergência, ora proposto do esclarecido Conselho Estadual de Educação, já vem sendo realizado nos municípios de Morrinhos e Catalão atendendo plenamente os objetivos que o nortearam (ESTADO DE GOIÁS, PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

Foi apresentada, inclusive, uma avaliação positiva das atividades que já estavam sendo realizadas. Mas, se os centros já existiam e estavam em funcionamento, para que um projeto voltado para a instalação desses? Ao que parece, a execução antecedeu os aspectos burocráticos, os quais, apenas para efeito legal, foram efetivados posteriormente. Nesse

sentido, uma vez que o projeto demonstrava eficácia, solicitou-se sua legalização, conforme as palavras do elaborador do documento.⁶

O relator do documento ainda fez a descrição estrutural sucinta do projeto, ao afirmar:

Trata-se do preparo de professores, em curso de duas etapas sendo a primeira de dez (10) meses de duração, em regime de internato – o tempo integral de trabalho e, a segunda, compreendendo:

- a) estágio de três (3) anos de efetivo exercício, supervisionado pelo órgão competente desta Secretaria;
- b) relatório anual das atividades realizadas;
- c) exame, único ou parcelado, das matérias de conhecimentos gerais do currículo do Curso Normal Colegial (ESTADO DE GOIÁS, PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

A defesa do regime de internato foi feita mediante a seguinte afirmativa: “tendo em vista a riqueza de vivência pessoais e profissionais que dá um curso intensivo realizado em regime de internato” (Idem). As questões práticas da realização do curso em sistema de internato não foram mencionadas de modo que, nesse momento, é como se a razão pesasse menos que a emoção. Por ser um documento passível de aprovação, sua linguagem se apresenta condizente com o momento. Mas outro documento, voltado para a Renovação dos Processos de Formação de Professores Primários, colocou a questão do regime de internato considerando que ele:

[...] oferece oportunidade a uma consagração de todas as horas ao estudo, a prática do ensino, a observação, a frequência regular da biblioteca, dos laboratórios, etc. e, talvez mais importante do que tudo, ao ensino dirigido, a aprendizagem da utilização de livros em geral e particularmente dos livros de consulta, imbecilmente denominados entre nós livros de referência: mais importante do que ministrar aulas é ensinar a estudar (RENOVAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS, p. 5).

Nesses termos, o regime de internato perdeu o caráter emocional e atingiu o que de fato era interesse dos formuladores da proposta: o aproveitamento integral do tempo do aluno no sentido de prepará-lo de forma “adequada” para o exercício da profissão de professor.

O Plano de Curso dos Centros Experimentais de Formação de Professores Primários, de 1966, voltado para os municípios de Catalão, Morrinhos e Tocantinópolis, com duração prevista de dez meses, estabeleceu como objetivos:

- 1) formar, dentro do prazo mínimo, cerca de 200 professores com o máximo de preparo para aumentar a rede escolar Goiana;
- 2) formação básica, que envolva conhecimento do escolar, Conteúdo e Didática Especial das Áreas, possibilitando ao bolsista uma adequada formação profissional;
- 3) empenho na formação de hábitos e atividades desejáveis ao profissional (PLANO DE CURSO, 1966)⁷.

Evidencia-se, pelo exposto, que a proposta não era de uma formação voltada para o crescimento humano, pessoal e social dos envolvidos, de modo a conduzi-los a uma real

profissionalização. De fato, tratava-se de um treinamento em prol de que os professores fossem adestrados para a execução do que estava sendo imposto, de forma que, uma vez treinados, deveriam ser também supervisionados, inclusive nos seus hábitos e atitudes, sem restrição a ambientes. Observa-se que a questão moral, apesar de não ter sido explicitada no referido plano, compôs, mesmo que de forma sutil, os objetivos elencados.

Outro aspecto considerado importante pelos defensores dos Centros de Formação, além da sua objetividade, era a dinâmica que os envolvia, vista como garantia da superação imediata dos problemas enfrentados pelo Estado de Goiás em termos educacionais, como a falta de professores qualificados. Considerando a curta duração, a ser realizada em um período de dez meses, a suposta “formação” colocaria professores formados, com título de Professor Primário, na ativa. Diante disso, não se questionava a forma aligeirada em que esse processo de formação se realizaria e quais seriam suas consequências.

Houve, inicialmente, uma afirmativa de que o processo de formação, “fugindo ao tradicionalismo, no que se refere à estrutura do curso normal” (PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS)⁸, seria realizado em duas etapas, sendo a primeira de dez meses. Mas em página posterior, verifica-se a seguinte afirmação:

[...] a primeira, objeto de presente estudo, realizada nos “Centros” terá a duração de 9 meses letivos, com uma média de 25 dias letivos por mês e 8 horas de trabalho diário, intercalados de 30 dias de férias e corresponderá ao 1º e 2º anos dos cursos normais comuns, de segundo ciclo (PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

O aspecto tempo foi considerado simplesmente pelo posicionamento de dias e horas relógio, em sentido cronológico, e não pela qualidade e amadurecimento crítico a respeito dos conteúdos propostos. Assim, a formação ficaria restrita ao ato de acumular conhecimentos, teorias, mas não de capacitar os indivíduos em formação em termos de aquisição de uma consciência crítica, capaz de leva-los a questionar o conhecimento que então proposto como meio único de sua formação.

Na defesa dos Centros, o relator do projeto realizou uma comparação entre a estrutura do Curso Normal e a do Curso de Formação, apontando as vantagens do último. Enquanto o Curso Normal está estruturado em 3 (três) anos, a duração do Curso de Formação é somente de 9 (nove) meses, sendo, portanto, reduzida em menos de 1(um) ano. Em consideração tempo letivo, o Curso Normal tem por base um ano letivo com 180 dias de quarto horas, o que corresponde a um total de 720 horas anuais. Sendo a duração desse curso é de três anos, chega-se ao total de 2.160 horas. Já no Curso de Formação o período letivo é em dias, o que consiste em 25 dias por mês. Entendendo que a duração total do curso é 9 meses, esse curso tem, no total, 225 dias letivos. Sendo que em cada dia letivo tem-se 8 horas trabalhadas, o total do curso corresponderia a 1800 horas. (PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

Em relação ao horário, o documento apresentou a seguinte redação: “o horário será de tempo integral de trabalho (7 às 17 horas) intercalado de períodos destinados à alimentação, repouso, distribuídos de acordo com, os princípios de higiene preservadores da saúde física e mental” (Idem). A escolha do regime de internato foi justificada, inicialmente, pela possibilidade da intensificação das vivências dos participantes do curso,

e, em seguida, apontada como solução para o problema de alojamento das alunas procedentes de municípios distantes.

Vale destacar que, mesmo com a previsão da solução de um problema prático, o documento voltou a asseverar que: “o convívio permanente entre professores e alunos, propiciado por este tipo de regime, intensifica a vivência educativa” (Idem). Percebe-se, pois, que o aspecto emocional é acionado para dar maior credibilidade aos Centros de Formação em detrimento dos Cursos Normais. Foi categórica a afirmação de que “o processo de formação de professor não sofre solução de continuidade. Cada momento de sua vida nos Centros é impregnado de uma experiência que concorre para seu amadurecimento profissional” (PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

De fato, conforme Tardif e Lessard (2008, p.23):

a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. Em suma, a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Nesse sentido, se as interações cotidianas entre professores e alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 23. Grifos no original).

Nesse sentido, a garantia do sucesso do ensino/aprendizagem repousa na qualidade dessas relações dentro do ambiente escolar, entendendo-se que o professor consegue ensinar porque sua atuação atinge o aluno, e o aluno aprende porque se vê enredado em uma dinâmica que o envolve e o faz aderir subjetivamente à tarefa do professor. Assim, o ensino/aprendizagem constitui-se em um jogo dialético que se torna cada vez mais profícuo. Essa é a condição ideal, entretanto, torna-se comprometida em meio a uma estrutura organizacional educativa cujo objetivo centra-se na reprodução dos anseios dos grupos dominantes.

Sendo os Centros um espaço privilegiado de formação de professores, mostrava-se necessário haver alguma forma de seleção para adentrá-lo. Nesse sentido, ficou estabelecido que os candidatos “deverão ser recrutados entre jovens portadores de certificado de conclusão do 1º ciclo secundário, de 17 anos de idade, completos, psicologicamente mais amadurecidos para o tipo de trabalho que irão realizar” (PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS). Verifica-se que a idade era pressuposto de amadurecimento psicológico, o que nem sempre procede.

Em termos de organização do corpo docente, conforme o projeto, o mesmo deveria:

[...] constituir-se de professores com suficiente preparo profissional, atestado pelo diploma de Curso de Pedagogia ou Normal e especialização nas disciplinas de formação didático-pedagógicas. Além das condições técnico-culturais exigidas, deverá o professor ser dotado de maturidade fisiológica, mental e efetiva que o tornem capaz de estabelecer relação

fundamentais como instrumento eficiente da conscientização profissional do futuro professor (PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

Nesse caso, a tarefa de comprovação do preparo profissional foi atribuída ao diploma, instrumento a garantir “uma competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato” (BOURDIEU, 2008, p.132). A docência “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 8), e, portanto, possui características peculiares que não se restringem a um diploma. Os demais requisitos aparecem como complemento ao diploma, de modo a evidenciar o pretensão de garantir a eficácia do ensino proposto.

A preocupação central desse modelo de formação docente residia na transmissão de métodos e processos de ensino provenientes das conquistas científicas, que fugissem do formalismo tradicional e proporcionassem participação efetiva do aluno no processo de sua formação socioeconômica, cultural e profissional, numa íntima conexão com o meio (CURSO INTENSIVO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS)⁹. Ao que parece, fugir ao tradicional correspondia a adentrar aos espaços considerados “inovadores”, no caso, às novas tendências educacionais e pedagógicas do momento. Mas, momento de quem? Da realidade nacional? Mais precisamente, daquilo que era colocado pelos norte-americanos como sendo uma necessidade premente do Brasil, ou seja, de investir na organização e aprimoramento do sistema educacional do país. A ordem, portanto, era adequar o sistema educacional ao que era demandado em termos de desenvolvimento econômico brasileiro, ambos os projetos - educacional e econômico - sob a liderança norte-americana.

As evidências da precariedade da educação brasileira sempre motivaram muitos debates entre os intelectuais do país que se fizeram ouvir ao longo do processo histórico nacional. Contudo, o “despertar” para a ação somente ocorreu de forma significativa após a interferência exterior, leia-se norte-americana, a qual conseguiu atingir a elite política nacional. Sendo assim, mesmo não estando totalmente convencida da importância de organizar e democratizar o sistema público de ensino sob novas bases, essa elite aderiu à ideia, entendendo a adaptação do país às exigências dos “novos tempos” é imprescindível. Mas, como condição, exigiu manter-se no controle desse sistema de ensino.

Outro item componente do Curso Intensivo Para Formação de Professores Primários versa sobre o atendimento às diferenças individuais, cuja justificativa está na afirmação a seguir:

[...] o presente item é objeto de destaque porque, ao se planejar o curso em foco, estudados foram os aspectos que pudessem concorrer para a maior rendimento que se tem, digo, o êxito da experiência. Assim, é baseado no conhecimento que se tem de que toda pessoa possui características próprias que individualizam e que, diante de um estímulo, cada um reage de acordo com sua constituição pessoal, é que se, pretende dispensar atenção particular a cada participante, de modo a proporcionar-lhe oportunidade de crescimento “sócio-cultural” e profissional, consoante com suas possibilidades intrínsecas. (Grifos no original)

O exposto deixa evidente que o aluno receberia tratamento individualizado conforme suas necessidades psicológicas de adaptação ao projeto de formação docente no

qual estava incluso. O favorecer o crescimento “sócio-cultural” nada mais significava que instruir o aluno/professor segundo a cultura da elite, seus valores, gostos, atitudes, comportamentos, talentos, estilo, gosto, e outros aspectos subjetivos. “Produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, os educadores inclinam-se a desposar os seus valores” (BOURDIEU, 2008, p.54). E é isso que se esperava que fizessem ao receberem uma formação considerada adequada para a profissão que iriam desempenhar, de forma que somente assim seriam reconhecidos como profissionais.

O regime de internato mais uma vez foi justificado por possibilitar o diagnóstico de alunos que necessitassem de auxílio suplementar e cuidados pedagógicos especiais, e cujo atendimento implicasse em maior relacionamento professor-aluno (CURSO INTENSIVO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS). O fato de estarem reclusos em um mesmo espaço físico facilitaria o constante contato entre professor/aluno, visto como importante no encaminhamento da formação docente.

A verificação do rendimento e das condições de aprovação estava sedimentada no caráter profissionalizante do curso, o que implicava a não eliminação dos considerados menos dotados, os quais seriam diagnosticados e acompanhados de forma a vencerem ou minimizarem suas inadequações. Considerava-se que “o exercício do magistério exige do professor não somente preparo técnico-cultural, mas, principalmente, vocação e espírito de sacrifício” (Idem), de onde se conclui que, para ser professor, era importante demonstrar certas aptidões intelectuais, porém, a isso sobrepunha a “vocação e o espírito de sacrifício”. É possível deduzir que, como a demanda por professores primários era gritante em todo o estado de Goiás, e sabendo que os salários oferecidos eram insignificantes, não se justificava a eliminação de qualquer candidato ao cargo de professor primário, o que revela, também, um descaso com a educação pública, e principalmente com os indivíduos que seriam educados por esses futuros professores.

A aferição final dos resultados da experiência ficaria a cargo do Serviço de Supervisão das Delegacias Regionais de Ensino, considerando que:

Para o julgamento da validade de uma experiência, necessário se faz que sua aplicação seja submetida à técnica adequada de avaliação do seu rendimento até que os resultados obtidos sejam suficientemente representativos para comprovar ou não sua eficiência (CURSO INTENSIVO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

Havia o reconhecimento de que os resultados em termos de formação de professores não eram algo simples, mas demandavam tempo, o que deixava em aberto a questão da eficácia do Curso Intensivo Para Formação de Professores Primários. Ao que parece, não existia uma preocupação com os resultados, considerando que eles seriam consequências futuras. A atenção, desse modo, era voltada para a implementação do curso.

A questão curricular foi apresentada como sendo:

[...] um processo educativo constituído de disciplinas básicas de formação cultural e profissional, previstas para o ciclo secundário, pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação e atividades escolares (curriculares e extra-curriculares) e práticas educativas, integradas numa unidade orgânica e criadora de meio propício à maturação integral e profissionalização do aluno, terá como agente de consecução de seu objetivo. (PROJETO PARA INSTALAÇÕES DOS CENTROS

ESPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS)¹⁰

À proposta curricular caberia, portanto, estar de acordo com as normas legais e oferecer garantias de profissionalização ao aluno, ou seja, adequá-lo à função que viria a desenvolver de forma condizente com os objetivos previamente estabelecidos. Para que isso fosse concretizado, determinava ainda que fosse o:

- a) Programa – considerado como instrumento capaz de provocar a reflexão e capacidade de julgamento, proposto como trabalho de equipe, de modo a constituir-se em força unificadora da aprendizagem e não relação de matéria de cada disciplina isolada (PROJETO PARA INSTALAÇÕES DOS CENTROS ESPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

Em relação ao programa, é possível perceber que a reflexão não estava dissociada dos objetivos previamente determinados, ou seja, deveria ser objetivada para a realização da unificação de conteúdos conforme o método de trabalho estabelecido.

A defesa da utilidade da unidade de trabalho aparece no texto intitulado *As Crianças Crescem Por Meio Das Unidades de Trabalho*, escrito por Therezinha Deusdará¹¹, o qual foi usado durante o curso de formação de professores do Centro de Formação de Professores de Catalão. A princípio, a Unidade de Trabalho foi apresentada de forma indefinida, podendo ser considerada como método didático especial, como uma técnica, e, ainda, como um sistema didático renovado. A autora se posiciona junto aqueles que a consideram um sistema didático renovado, ao afirmar ser “uma série de procedimentos de ensino e recursos, utilizando-se de vários métodos de acordo com seus objetivos específicos e de várias técnicas de acordo com as atividades em desenvolvimento” (p.1). A autora também apresenta o caráter eclético que envolve a Unidade de Trabalho, evidenciando sua capacidade de adaptação às atividades que visam à aprendizagem do educando, de maneira dinâmica.

Para Therezinha Deusdará, o processo ocorre na medida em que a Unidade de Trabalho:

- 1) Atende ao interesse e ao desenvolvimento das crianças;
- 2) ajuda a desenvolver a iniciativa, o senso de responsabilidade e autonomia;
- 3) ajuda o desenvolvimento social;
- 4) permite trabalho funcional e atende às diferenças individuais;
- 5) promove o desenvolvimento do raciocínio;
- 6) ajuda a formação da confiança em si mesma;
- 7) ajuda a criança a compreender a importância das outras áreas do currículo (AS CRIANÇAS CRECEM POR MEIO DAS UNIDADES DE TRABALHO).

Sendo o “sistema didático renovado” capaz de garantir todos os resultados descritos acima, é possível compreender o porquê da sua utilização dentro da proposta curricular desenvolvida no Centro de Formação de Professores Primários (C.F.P.P.) de Catalão. Outro fato importante é reconhecer que esta modalidade de uso das unidades de trabalho permanece presente nas atividades pedagógicas atuais, conforme proposta encontrada nos conhecidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Dando continuidade à questão curricular da proposta do Curso Intensivo para Formação de Professores Primários, no item seguinte verificam-se as atividades complementares que foram definidas.

b) Atividades Complementares – (curriculares e extra-curriculares e práticas educativas) – disciplinas que excluem o ensino verbalístico deverão concorrer para a maturação de alunos e sua integração no meio social. Sua prática deverá promover a autonomia progressiva da personalidade do aluno através de vivências educativas que o coloquem em situação de tomar decisões próprias e de assumir as responsabilidades decorrentes de sua auto-determinação (PROJETO PARA INSTALAÇÕES DOS CENTROS ESPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

Assim colocadas, as atividades complementares remetem ao que Bourdieu (2008) classifica como prática cultural desenvolvida dentro do espaço escolar, com a qual este estudo concorda, ao analisar a existência de uma rede de relações que envolvem o indivíduo, desmistificando a ideia de que essas relações são dados naturais ou mesmo um dado social. Ele considera que a existência de uma rede de relações é “o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos” (BOURDIEU, 2008, p.68), ou seja:

[...] a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou a longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc) ou institucionalmente garantidas como direitos (BOURDIEU, 2008, p.68).

Como o trabalho do professor é uma atividade que envolve toda uma comunidade, e a escola é uma instituição que compõe um quadro institucional, o professor torna-se o elo entre o instituído e o popular. Justifica-se, pois, a preocupação em oportunizar a integração do professor ao meio social, principalmente no preparo de uma atuação condizente com a sua profissão, mesmo que isso signifique desconsiderar suas origens sociais e culturais, como garantia da absorção da cultura exigida e do papel que deve assumir dentro da profissão “conscientemente” escolhida.

No último item, referente ao currículo, observa-se uma preocupação com a prática de ensino, objetivo final de todas as preocupações anteriores. Assim a:

c) Prática de Ensino – consistirá em trabalho prático, orientado por teorias científicas e normas práticas, objetivando treinamento adequado em preparar aulas, ministrá-las, observar e interpretar a conduta infantil, realizado em 3 fases:
I – Observação dirigida;
II – Participação ativa nas atividades de classe;
III – Prática de ensino propriamente dita (PROJETO PARA INSTALAÇÕES DOS CENTROS ESPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

É através da prática que o professor permitirá a observação do que foi aprendido por ele ao longo de sua formação, ou seja, as teorias subjetivamente assimiladas, valores e atitudes. Isso porque cada indivíduo, em sua subjetividade, realiza uma seleção de conteúdos e ideias que lhe são apresentados, na vida e na escola, a partir das quais constituirá sua própria trajetória, às vezes independente da formação que recebeu. Mas, para que isso não ocorra de forma tão livre, é preciso garantir que os cursos de formação de professores utilizem diversas estratégias nesse sentido, principalmente apelando para o aspecto emocional e de compromisso com a profissão escolhida.

Compunham o currículo do C.F.P.P. as áreas de estudo: Língua Pátria; Aritmética; Estudos Sociais; Ciências Naturais; Psicologia do Ensino e de Ajustamento da Criança; Português e Artes e Recreação. Os principais objetivos a serem alcançados eram:

- Difundir entre os bolsistas técnicas modernas e eficazes;
- aperfeiçoar os bolsistas na aplicação dessas técnicas, no manejo de classe;
- possibilitar às alunas bolsistas conhecimentos e uma formação adequada para o bom exercício de magistério;
- formar e desenvolver hábitos, atitudes e habilidades desejáveis ao bom profissional;
- integrar o indivíduo no seu meio físico e social (PROJETO PARA INSTALAÇÃO DOS CENTROS ESPERIMENTAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS).

Depreende-se, portanto, que o projeto de formação de professores elaborado para ser desenvolvido nos Centros vinha a atender as demandas do momento em que foi pensado, ou seja, o treinamento em caráter urgente de um número expressivo de professores diplomados e incorporados ao quadro de efetivos do Estado. A convicção era de que: “nenhuma Nação em desenvolvimento poderá chegar ao ‘clube fechado’ das Nações desenvolvidas, se não capacitar adequadamente a mão-de-obra, visando à produtividade e ao pleno emprego (sic)”¹². (Grifos no original)

Referências

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968, 111 p.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A Usaid e a Educação Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 190 p.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CegrafUFG, 1991. 649 p. (Coleção Documentos Goianos, nº 21)

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 251 p

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. A Escola Normal nos Parâmetros Educacionais da República Oligárquica em Goiás. In: **Inter-Ação**; R. Fac. Educ. UFG, 11 (1-2), Jan/Dez.1987. 24 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985. 126 p.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **A americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: EdUFF, 2002. 192 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007. 448 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 317 p.

TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, n. 7, p. 5-52, 1980.

¹ Renovação dos Processos de Formação de Professores Primários. Discurso de Abgar Renault. Cópia disponível no Arquivo Nepeduca, Pasta 20, nº1. UFG – Regional Catalão.

² Sobre o assunto Cf. Paiva e Paixão (2002).

³ Sobre o assunto consultar TAVARES (1980).

⁴ Sobre o assunto cf. Saviani (1988), Cunha e Góes (1985).

⁵ Encontrado no Arquivo Histórico do INEP, Cx. 20, M.356, sem numeração de páginas.

⁶ A criação dos Centros de Catalão e Morrinhos ocorreram na vigência da Lei nº. 6341, de 21 de julho de 1966, e tinha autorização para funcionar condicionalmente através das resoluções nºs. 198 e 215, respectivamente, de 1967. O Centro de Tocantinópolis foi criado pela Lei nº. 7407, de novembro de 1971, e autorizado a funcionar através da Resolução nº. 1073, de agosto de 1973, e o de Inhumas pela Lei nº. 7561, de 21 de novembro de 1972, sendo autorizado a funcionar através da Resolução nº. 1048, de 1º de junho de 1973.

⁷ Encontrado no Arquivo Histórico do INEP, Cx. 20, M.356, CRPE/SP.

⁸ Encontrado no Arquivo Histórico do INEP, Cx. 20, M.356, CRPE/SP.

⁹ Encontrado no Arquivo Histórico do INEP, Cx. 20, M.356, CRPE/SP.

¹⁰ Encontrado no Arquivo Histórico do INEP, Cx. 20, M.356, CRPE/SP.

¹¹ Conforme a indicação encontrada no final do texto, provavelmente foi retirado ou baseado em artigo publicado na Revista Criança e Escola, nºs. 1 e 2. Não consta referência bibliográfica completa, apenas a indicação anterior e a sigla PABAE, com a data 08/10/64. Encontrado no Arquivo Nepeduca, UFG, Regional Catalão, Pasta 15, documento nº 26.

¹² Esta afirmativa foi encontrada em um documento intitulado “Planejamento Setorial”, da Secretaria Geral, do Ministério da Educação e Cultura. Sem data e número de página. Arquivo Nepeduca, UFG, Regional Catalão.

Recebido: fevereiro-14

Aprovado: maio-15