

---

## A escolha de Maria: um perfil do Curso Normal Superior na Bahia

*Dora Leal Rosa<sup>1</sup>*

*José Albertino Carvalho Lordêlo<sup>2</sup>*

*Rosemary L. Ramos<sup>3</sup>*

*Mariana Moraes<sup>4</sup>*

*Wendy Silva<sup>5</sup>*

**Resumo:** Esta pesquisa traçou o perfil do curso Normal Superior a partir de 317 sujeitos de quatro instituições de ensino da Bahia, matriculados em 2004.2. Os resultados da pesquisa confirmam que o perfil das normalistas permanece essencialmente o mesmo ao longo de décadas no Brasil mas revela um dado novo: as normalistas não se constituem em um grupo homogêneo. Há um subgrupo com características particulares que o distingue do conjunto dessa categoria: as normalistas pretas. Elas apresentam várias características comuns ao conjunto da categoria mas, são ainda mais pobres e enfrentam dificuldades adicionais para estudar. Embora a pesquisa tivesse um caráter local, o que impede as generalizações, gênero e cor da pele ou etnia são duas categorias importantes para discutir o curso Normal Superior. A primeira categoria é amplamente discutida na literatura. As explicações para essa impressionante persistência encontram-se amplamente na literatura e no senso comum. A principal delas é o baixo prestígio social da profissão de professor, decorrente, principalmente, dos baixos salários pagos ao magistério no país, sobretudo na educação pública do ensino básico.

**Palavras-chave:** Normal Superior; Formação de professor; Normalista.

No Brasil, desde a promulgação da Lei nº 9394/96, a temática formação de professores tem desencadeado diversas reflexões, posicionando-se na pauta do dia quer no âmbito das Instituições de Ensino Superior, nos Conselhos e Ministério de Educação, bem como no cotidiano dos milhares

de docentes que povoam as escolas brasileiras.

Em tal cenário, a criação de novas figuras institucionais: os Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior desencadeiam reflexões sobre o papel e a identidade dos Cursos de Formação de Professores no Brasil. Qual é mesmo o *lôcus* específico da formação docente: Pedagogia ou Cursos Normais Superiores?

No cerne desta crise convivem as representações sociais sobre quem são os atores que frequentam tais cursos, qual seu perfil sócio econômico e cultural. Encontramos em algumas produções específicas a análise deste perfil dos alunos de Pedagogia. Interessanos, aqui, traçar o perfil do aluno dos cursos Normal Superiores, especificamente na Bahia.

Nossa preocupação reside, justamente, na compreensão de que este perfil inicial implica diretamente naquele que está sendo consolidado ao longo de todo o processo formativo dos Cursos Normais Superiores. Sobre tal tarefa debruçamo-nos daqui por diante.

## BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A trajetória da educação em nosso País é desenhada desde os primeiros momentos de aculturação a que se submetia o povo indígena quando da colonização brasileira com a presença das missões católicas de catequese, da Companhia de Jesus, chefiadas pelo Padre Manoel da Nóbrega e especialmente enviadas pelo rei D. João III na expedição do primeiro governador geral, Tomé de Souza, em 1549, para cuidar do ensino no que viria ser nosso País.

De modo bastante informal e improvisado instalaram-se pequenas escolas em grandes propriedades, onde padres ensinavam um ofício aos filhos de fazendeiros, ao tempo em que iniciavam negros e índios na religião católica.

Em uma ação expansionista, a missão trata de fundar na Bahia, em 1550, nossa primeira escola oficial, o Colégio dos Meninos de Jesus, com a mesma estrutura dos orfanatos da Companhia, em Lisboa. Logo após são inaugurados o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente e o Colégio dos Meninos de Jesus, em São Paulo de Piratininga nos mesmos moldes do primeiro. Conforme Lourenço Filho,

Seja como for, o que parece certo é que as primeiras escolas foram escolas do culto religioso. E ninguém desconhece o papel que, ainda em nossos dias, desempenham as corporações religiosas, na propagação da Fé e do ensino. *Ite et docete omnes gentes.* Para

servir a Deus, é preciso ensinar. E como lá está, no Eclesiastes: *Initium sapientiae timor Domini.* O temor de Deus seria o fundamento de toda a sabedoria... (2001, p.10)

Tais escolas, com funcionamento bastante precário e representadas pelos Jesuítas, esboçavam os primeiros traços do "apartheid" da educação tão evidente nos momentos atuais: ao tempo em que os grandes colégios jesuítas eram implantados com a missão de "formar a elite colonial deste país", reservavam-se aos índios, negros ou mestiços o trabalho braçal, sendo-lhes negado, à época, ações efetivas de escolarização que lhes permitissem ascendência sócio econômica.

Mas o desenvolvimento de atividades catequéticas no Brasil não se restringiu às iniciativas da Companhia de Jesus. Outras ordens religiosas também estiveram aqui presentes, desenvolvendo atividades catequéticas e pedagógicas, a exemplo da Ordem dos Franciscanos, contudo nenhuma delas conseguiu desenvolver um trabalho tão significativo quanto àquela que, durante dois séculos, dedicou-se a formação de leigos e de religiosos, proporcionando uma grande contribuição na constituição dos primeiros momentos de nossa vida cultural.

A expulsão das ordens religiosas do País, em 1759, em especial a Jesuítica, apesar de desencadear profundas transformações na estrutura educacional vigente, gerou um grande caos na situação do ensino em

todo o Brasil. Nem mesmo a transformação do País em sede da Coroa Portuguesa, "bônus" que nos foi ofertado a propósito da chegada da família real portuguesa ao Brasil, e que desencadeou efetivas mudanças no campo intelectual<sup>6</sup>, conseguiu reverter o panorama de incipiência do sistema de ensino brasileiro neste período, a exceção de alguns poucos conventos e seminários, mantidos pela Igreja, que empreendiam na transmissão de conhecimentos e formação intelectual representando uma exceção no cenário educacional brasileiro, no momento.

As poucas iniciativas sistemáticas e de qualidade consolidavam-se nos raros institutos mantidos pelo governo, como o Liceu Provincial de Pernambuco, fundado em 1825, e, em 1855, transformado em um internato de educação pública, e de instrução secundária, sendo denominado então como Ginásio Pernambucano.

Nestes liceus, oferecia-se aula avulsa e esporádica proposta pela reforma do Marquês de Pombal, de matérias dispersas, ministradas por professores leigos, escolhidos sem nenhum critério. Desde a expulsão da Companhia até todo o período regencial esta era a tônica da Educação no Brasil. Conforme Villela (2003) apesar das dificuldades desencadeadas, após séculos de predominância em nossa educação, tal acon-

tecimento faz com que se inicie nesta colônia um processo de laicização da instrução com o envio de professores régios.

E assim é que, no início do séc XIX, ocorre uma mudança qualitativa nas formas de ensino e aprendizagem, quando o Estado passa a exercer o controle sobre a educação formal no sistema educacional primário, o que é comprovado em 1827, com a implantação da Lei Geral de Ensino, única lei relativa ao ensino elementar até 1946.

A instrução e a docência esboçaram os seus primeiros traços com o Decreto de 1830, que determinava a criação das primeiras escolas de ensino elementar, seguido da instalação da Assembléia, em 1834 e a oficialização do ensino, em 1836 (LUCIANO, 2001, p.56).

Configura-se, de acordo com Tanuri (2000), a institucionalização da instrução pública no mundo moderno, só possível após a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios Portugueses e o início da laicização da instrução no Brasil.

Conforme Ribeiro (2003), neste período desenham-se várias ações que preocupam e, conseqüentemente, precipitam a organização docente no País; delas podemos citar a deliberação da Lei Orgânica do Ensino de 15 de novembro de 1927, que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e

<sup>6</sup>Podemos citar a criação da Biblioteca Pública [1810], do Museu Nacional [1818], A circulação da gazeta do Rio [1812], primeiro jornal e em 1813 a primeira revista do País – As Variações ou Ensaios de Literatura.

lugares mais populosos do Império, iniciando a expansão do ensino primário para todas as camadas da população.

Se a gênese escolar pode ser "justificada pela importância da instrução, que conferia um *status* de superioridade social, política e intelectual", como afirma Luciano (2001, p.135), a gênese da formação do professor se localiza a partir da necessidade premente de profissionais devidamente habilitados e em número suficiente para atender a expansão das escolas, garantindo a concretização dos propósitos do Estado expressos anteriormente. Todo o trabalho desencadeado para constituir um sistema educacional no Brasil vai articular-se de modo visceral à criação de escolas de formação de professores.

Conforme Tanuri (2000), a instalação das instituições do ensino mútuo no Brasil, disposta no artº 5º da Lei de 15/10/1827, que diz: "os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da capital", e a preocupação com a seleção dos docentes, referendados pelo alvará de 6/11/1772 e também pela Lei de 15/10/1827 precipitaram um olhar acentuado sobre a formação dos docentes.

Na cartografia atual sobre a História da Formação de Professores, identifica-se que em 1935, logo após a reforma constitucional de 12/8/1934, a primeira Escola Normal Brasileira, em Niterói, Rio de

Janeiro, primeira instituição destinada a formar o professor para as escolas primárias, cujo curso possuía duração de dois anos, em nível secundário.

Surgem, posteriormente, múltiplas experiências de estabelecimento de Escolas Normais nas províncias que representam a iniciativa da expansão do nível de escolaridade no país, baseado na necessidade de desenvolvimento urbano e industrialização, ao tempo que forma os profissionais que atuam no ensino primário. *Pari passu* ao Rio de Janeiro, a Bahia desde 1935 investia na formação docente, com a Escola Normal da Bahia. Os primeiros cursos normais no Império datam de 1835 (Niterói); em 1836 (Bahia); em 1845 (Ceará) e em 1846 (São Paulo).

Importa notar que apesar do magistério ainda constituir-se, nos dias atuais uma profissão essencialmente feminina, não consta, no regulamento destas escolas entre 1835 até 1851, a matrícula de mulheres nas Escolas Normais. Tais escolas exigiam dois pré-requisitos para o ingresso de alunos: a "boa morigeração [idoneidade moral] e ter idade superior a 18 anos". E como atestar a ética e bons costumes? De acordo com Martins (1996, p. 70) as mulheres, especificamente, deveriam apresentar:

- certidão de casamento, se casada;
- certidão de óbito do cônjuge, se viúva;
- sentença de separação, para se avaliar o motivo que gerou a se-

paração, no caso da mulher separada;

- vestuário "decente";
- sendo que só era permitido o exercício do magistério público com 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade. Aqui se evidencia uma distinção imensa entre gênero no momento do ingresso ao mercado de trabalho.

À semelhança com o momento atual, na época, as Escolas Normais surgiam exponencialmente e efêmeramente, com curta trajetória, extinguindo-se pouco tempo depois. Tanuri se refere a tal fenômeno como algo marcante em todas as províncias. A Escola Normal teve seu funcionamento de 1840 a 1846, contabilizando, até 1840, a formação de apenas 14 alunos, dentre os quais, apenas 11 dedicaram-se ao magistério, e sendo retomado apenas em 1876.

Por que tal efemeridade? Em Ribeiro (2003) identificamos muitas críticas quanto à baixa qualidade, instabilidade, curto tempo para conclusão da formação e duração efêmera destas escolas, pois a despeito da formação docente constituir-se prerrogativa em diferentes governos, não havia iniciativas para tal, confirmado com a criação de uma emenda do orçamento, em 1867, para o exercício de 1867/1868 que desestabilizava as ações de formação docente.

Outros estudiosos, dentre eles Tanuri (2000) e Brezinski (1996) elencam motivos para falta de interesse da população docente por tal formação que se aproximam e muito do panorama vivido hoje: a baixa

remuneração, além do baixo prestígio que o magistério primário possuía, compreensão restrita da importância e necessidade específica da formação de profissionais qualificados para tal faixa etária, e as deficiências didáticas e de espaço físico das escolas normais da época.

Este insucesso vem repercutir no prestígio atribuído pelos então, presidentes a tais escolas que são, inclusive, rejeitadas como instrumento de qualificação de professores. Eram ínfimas, por que não dizer, quase inexistentes, as iniciativas do governo em incentivar os professores a dedicar-se a tal formação, preocupando-se muito mais com o controle de cursos despendidos a despeito da qualidade do ensino. Em Brezinski (1996) podemos ver o Regulamento da Instituição Primária e Secundária, expedido por Couto Ferraz, em 1949, que tece muita crítica à Escola Normal pela despesa que produzia, além de regulamentar neste mesmo documento normas que prevêm rebaixamento do salário dos professores, bem como a alteração do conteúdo dado em sala de aula.

Apesar de tal quadro, é impossível negar a contribuição sócio-política das Escolas Normais no processo de formação de professores. De acordo com Brezinsky (1996), sua criação constitui-se uma das principais iniciativas para a formação do profissional da educação, o marco inicial que se constitui referência, inclusive para as Escolas Normais Superiores e, posteriormente, para os cursos universitários de Pedagogia. Em especial considerando que,

os professores se obrigavam a se reestruturar e preparar profissionalmente para exercer as funções de mestre.

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e poucos instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas ceder lugar a profissionais mais formados para a atividade docente (LOPES, 2000, p.101).

Outros fatores vêm contribuir para tais mudanças: inicia-se, nos jornais femininos do Rio de Janeiro, uma série de discussões sobre a educação da mulher que começa a ser considerada alguém ao mesmo tempo frágil e forte, a primeira categoria pela natureza de seu sexo e a segunda - a força - repousava em sua missão de educadora<sup>7</sup>, e com a instalação, pela Lei Orgânica de Ensino, do direito à mulher de se instruir - embora com conteúdos diferenciados daqueles ministrados aos homens. Admite-se o ingresso de meninas na escola primária - embora com grandes restrições - o que vem requerer a formação de professoras do sexo feminino, pois os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos (BRUSCHINI; AMADO, 1988) e, no modelo de ensino proposto por Benjamin Constant, algumas mudanças são requeridas nas práticas pedagógicas, em especial, com a substituição dos castigos

corporais pelos deveres de casa e a mudança curricular com a inclusão de disciplinas diferenciadas daquelas praticadas até então.

As exigências da sociedade civil e as ações contundentes do governo em 1867 urgiram a regulamentação da profissão do magistério, que se desenha a partir da obrigatoriedade do ensino estabelecida pela lei nº 9, de 22 de março de 1874 e a determinação de seleção docente para assegurar "qualidade no ensino". Ora, à época, o que se configurou foi um alto índice de reprovação nos concursos públicos exigindo, pois, a criação, ou melhor, recriação de uma Escola Normal que, então, é reaberta em 16 de fevereiro de 1875. Segundo Tanuri (2000, p. 23), o número de Escolas Normais em funcionamento no Brasil passou de quatro para 22 em 1883, em um processo de grande expansão. Na época entendia-se que, para atuar no magistério público, deveria ser exigido o título de *normalista*, como forma de valorizar o ensino primário.

Apesar de todas estas mudanças e de constituirmo-nos precursores na implantação das escolas de formação de professores<sup>8</sup>, nossos cursos possuíam baixa qualidade destacando os seguintes fatores condicionantes:

a brevidade do curso, o exíguo preparo dos alunos, por ocasião da

<sup>7</sup> Relatos da época lidos em Joana PEDRO (1994, p.45), anunciam que "na constituição dos 'homens melhores' que formariam a nação brasileira, além da escola era necessária a formação no lar, e esta deveria ser ministrada por uma mãe instruída".

<sup>8</sup> A primeira Escola Normal do Brasil instalou-se no ano de 1834, em Niterói; seguiu-se-lhe a da Bahia, em 1835. Nos Estados Unidos, a primeira escola do gênero só foi aberta em 1839, em Lexington, Massachussets; as duas seguintes, em 1844, Nova Iorque, e 1848, Pennsylvania (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 21)

matrícula inicial, nas escolas normais, e a inadequação dos processos de ensino, principalmente nas matérias de cunho técnico, têm impedido essa preparação (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 21).

Adentramos o século XX com diversas tentativas para elevar a formação de professores a um status "superior" em nível de ensino e qualidade. Aqui pronuncia-se, em 1917, as preocupações do professor Afrânio Peixoto, diretor de instrução no Distrito Federal quando propõe reforma em termos de estrutura física, material e curricular para os cursos Normais do Distrito Federal seguido das iniciativas de reforma nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná e outros.

Se por um lado Lourenço Filho (2001, p. 22) anuncia a chegada de uma fase áurea: "Com o estabelecimento do Governo Provisório, conseqüente à Revolução de 1930, o ensino normal, em quase todo o País, entrou em nova e auspiciosa fase", por outro, Luciano (2001, p. 209) anuncia uma série de problemas, a saber:

[...] no campo político das regulamentação da profissão, destacamos os problemas relacionados à ausência de estímulos para o exercício docente, devido aos baixos salários e aos privilégios concedidos aos professores particulares. O magistério particular apresentava-se mais atrativo, pois era de livre iniciativa e, normalmente, financiado pelo governo. Este se tornava mais procurado, em virtude da isenção dos rigores dos concursos de seleção para o ingresso no serviço público.

Demartini (1991, p.32) afirmar que

[...] a Escola Normal, então, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, das mulheres prosseguirem seus estudos além do primário.

Caracteriza-se como um dos primeiros eventos a criação do Instituto Superior de Educação, que funcionava associado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, implantada pela Ordem das Beneditinas de São Paulo em 1901. De acordo com Brezinski (1996) e Tanuri (2001) a preocupação com a formação de docentes amplia-se e as ações para seu preparo instalava-se em 1900, surgindo as licenciaturas, ao se organizar a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei no 1190 de 1939. Já Lourenço Filho destaca a criação da,

A Escola de Professores, criada no Distrito Federal pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, e instalada no mesmo mês e ano, representa a primeira iniciativa, no País, para prover à formação do magistério, em nível de estudos superiores ou universitários. Mais do que isso, talvez, assinala uma experiência de preparação de mestres primários, em novas bases e mediante processos ainda não sistematicamente utilizados nas escolas brasileiras (LOURENÇO FILHO, 2001, p.21).

Contudo, estas propostas não foram levadas adiante, fazendo com que a formação dos profissionais da educação não avançasse para o nível superior. Diz Brzezinsky (1996, p. 23):

[...] a utopia brasileira de elevar os estudos de formação de professores ao nível superior não se

tornou realidade nas primeiras décadas republicanas. A utopia ainda permaneceu como projeto simbólico do vir-a-ser.

Após a primeira guerra mundial, sob influência das concepções de ordem econômica, política e social que dominavam o cenário educacional brasileiro na década de 30, em um momento designado historicamente de "otimização pedagógica" e "entusiasmo pela educação" entre as medidas tomadas como iniciativa na formação docente, estava a criação da Associação Brasileira de Educação, por Heitor Lira e a responsabilização do poder público pelo aperfeiçoamento dos profissionais da educação com a criação da Escola Normal da Capital, em São Paulo que foi denominada, posteriormente de Instituto de Educação Caetano de Campos, pelo Decreto nº 5.846/1933. De acordo com Antunha (1974) anuncia-se o início da criação de uma escola superior destinada a estudos pedagógicos, concretizada pela sua transformação em Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

A evolução do Instituto de Educação representa, segundo Brezinsky (1996), parte da história da formação dos profissionais da educação no país, principalmente no que se refere à qualificação do Ensino Superior e do próprio Curso de Pedagogia. As etapas em que se desenvolveu anunciavam o curso Pós-Normal como o aperfeiçoamento do Curso Normal em nível superior, embora não mantivesse as características do ensino universitário.

Enquanto instância educativa, ao ensino Superior cabe a preparação de profissionais como o de obra qualificada para suprir as necessidades imediatas do mercado, em um panorama de modernização da sociedade brasileira, imposta sob a forma de Leis e Decretos que eram apresentados como solução urgente para dinamização do país.

No final da década de 60, a formação docente para o início da escolarização foi incorporada ao curso de Pedagogia como extensão da sua antiga função de formação pedagógica do magistério de nível médio. A distinção entre bacharelado e licenciatura passa existir através de dois decretos. O decreto-lei nº 9.053 (12/03/1946) que determinou a criação dos ginásios de aplicação para servir as finalidades de prática de didática e do decreto-lei nº 9.092 (26/03/1946) que ampliava o currículo da Faculdade de Filosofia para quatro anos.

### *LÓCUS DA FORMAÇÃO*

Qual o lócus de formação do professor? E qual sua identidade? Eis uma questão que emerge com base nessa reflexão, iniciando um período intenso de discussão sobre a identidade do profissional formado no curso, que, tendo como referência os encaminhamentos feitos por Valnir Chagas no período entre 1973 e 1976, redefine o perfil do pedagogo como técnico da educação e docente do Curso Normal.

Assim temos a configuração de um especi-

alista em educação, ao tempo que perdura a concepção de que para lecionar crianças da educação infantil ao ensino fundamental basta o curso Normal de nível médio, evidenciando, mais uma vez o desprestígio dos professores, em especial aqueles que irão atuar nas séries iniciais da educação básica.

Paralelo a formação do professor em nível médio, uma multiplicidade de habilitações se estabelecem nos cursos de Pedagogia. Somente na primeira metade da década de oitenta é que a Universidade Federal de Goiás e a Universidade do Vale dos Sinos, criaram a título experimental e com autorização do antigo Conselho Federal de Educação a habilitação destinada a formação de professores de séries (ou anos) iniciais. Com o sucesso da experiência, muitas Universidades e faculdades isoladas adotaram o modelo. E, a partir daí a Pedagogia começou a abraçar a formação de professores como uma das habilitações do curso e, em muitos casos, exigida como pré-requisito para as demais habilitações, quando não única habilitação do curso, numa perspectiva pautada na compreensão de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador.

Nessas três décadas, a formação básica do especialista continuou acontecendo na graduação, com complementação de estudos em Curso de pós-graduação na área. Formou também o profissional da educação que atuaria nas Séries Iniciais de 1ª à 4ª série, Educação Infantil e Educação Especial. A

partir dessas habilitações, a formação do pedagogo se definia pela docência ou a especialização para atuar no sistema educacional (VEIGA, 1997).

As mudanças propostas para o Curso de Pedagogia a partir da LDB/96 trouxeram avanços e contradições que são discutidas em todos os âmbitos do sistema educacional. A formação do profissional da educação acontecerá nos Institutos Superiores de Educação e no Ensino Superior. Esta condição foi garantida por mobilização dos órgãos de representação dos profissionais da educação, em movimentos semelhantes aos da década de 80.

Tal cenário sofre uma grande transformação a partir da década de noventa, especificamente, com a instalação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que, em seu artigo 62 prevê:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação básica, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Esta decisão foi referendada pela Lei nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE) que diz, "70% dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental devem possuir formação específica de nível superior" até 2011.

As discussões se intensificam nos fóruns de formação docente na década de 90, principalmente no que se refere à concepção de formação estabelecida nos projetos da LDB que tramitaram no Legislativo, face a aprovação o Projeto Lei do Senador Darcy Ribeiro, aprovado em dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), em substituição ao projeto inicial discutido amplamente por educadores e entidades de representação de várias áreas educacionais da sociedade brasileira por oito anos, que não foi aprovado no Senado Federal.

Promulgada a LDB 9.394/96, decretos, pareceres e resoluções, enfim, novas diretrizes para o Ensino Superior e a formação dos profissionais da educação são definidas. O Curso de Pedagogia, responsável, até então, pela formação da maioria dos profissionais que atuam no ensino básico, é impulsionado a retomar as reflexões históricas sobre sua identidade: Bacharelado ou Licenciatura? Especialista ou Professor?

No artigo 63 da LDB há um deslocamento do *locus* formativo do professor com o surgimento de (não tão) novas figuras institucionais: o Instituto Superior de Educação e o curso Normal Superior, no cerne de uma política de ampliação da qualificação dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em um contexto de reforma da Educação Básica no Brasil. Desencadeia-se uma polêmica muito grande sobre o processo de formação docente, colocando em pauta o papel e identidade dos Cursos de Pedagogia do Brasil.

## O CURSO NORMAL SUPERIOR

O Curso Normal Superior, ao contrário do que muitos pensam e dizem, não é uma transposição do antigo Normal do Ensino Médio para a esfera superior. Ele se consolida com uma identidade voltada para a formação de docentes constituindo-se, assim, como uma nova licenciatura prevista pela LDBEN, e pelas Resoluções nº01/2002 e nº02/2002 do Conselho Nacional de Educação, e objetiva a docência, a formação de Professores habilitados ao Magistério para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Isso não significa que o Magistério de Nível Médio tenha desaparecido. Afinal o número de professores leigos no Brasil é muito grande. Mas, como a LDBEN determina a obrigatoriedade do Diploma de Ensino Superior para os Professores de Educação Infantil e 1ª à 4ª série a partir de 2007, os Cursos de Magistério nos moldes atuais perdem a força e poderão ser questionados a partir daquela data. Os cursos Normais são abrigados nos Institutos superiores de Educação estes que são dispostos e regulamentados pela resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99.

Em 2001, o CNE/CP009/2001 aprova o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena que reestrutura de modo radical o perfil destes cursos instituídos pela Resolução CNE/CP

1/2002, acompanhado da Resolução CNE/CP 2/2002 que define a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Em texto comentado sobre as Diretrizes Curriculares, Mello (2004) apresenta algumas demandas atuais para os cursos de formação de professores:

[...] potencializar o desenvolvimento das pessoas; construir individualidades autônomas e solidárias; construir a convivência inclusiva e produtiva; construir competências para a usar as linguagens e viver na sociedade do conhecimento e da informação.

E localiza alguns problemas enfrentados nos e pelos atuais cursos de formação de professores.

No Estado da Bahia, a partir de 2001, uma movimentação se estabelece: os curso de Pedagogia, em especial o curso da Universidade Federal e da Universidade do Estado da Bahia iniciam reflexões sobre a sua identidade e do profissional que formam, ao tempo em que observa-se o boom de implantação dos cursos Normais Superiores em Instituições Particulares.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, a partir de 1998, foram implantados 32 cursos Normais Superiores na Bahia sendo que, na capital, temos 9 cursos presenciais e 2 na modalidade a distância; na região metropolitana e no interior do estado havia, respectivamente, 2 e 19 Cursos Normais Superiores.

A despeito das crises estabelecidas a partir de tal legislação, não podemos ignorar o avanço no que tange o nível de escolaridade admitido para tal segmento que salienta as conquistas alcançadas na Constituição de 1988, no advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, da nova Lei de Diretrizes e Bases e da Lei Orgânica de Assistência Social, quanto à modificação do perfil profissional vigente - com qualificação inferior à exigida aos professores dos demais níveis de ensino, para atender às funções indissociáveis de cuidado e educação no atendimento à criança, preconizadas pelas propostas de formação elaboradas nos últimos cinco anos. Face tal panorama, uma pergunta cabe em tal contexto: quem é este aluno que frequenta tais cursos?

## O PERFIL DOS ALUNOS

A imagem das normalistas perpetuadas na literatura, cinema, televisão e, em especial no imaginário coletivo, sempre apresentou características similares: eram, normalmente, descendentes de famílias da então chamada classe média e viam na profissão de professor uma maneira de aliar uma profissão e um ganho suficiente para complementar a renda pessoal, pois a renda familiar era garantida ou por suas famílias ou, no caso das moças, por um casamento com alguém bem-sucedido financeiramente.

A partir de 1920, essa primeira caracterização começa a se alterar e a profissionalização do professor em cursos normais passa a ser uma necessidade e uma exi-

gência. A estudante e o estudante dos cursos normais são potenciais professores, em um Brasil carente de profissionais habilitados para exercer funções na área da saúde, da educação e da indústria. Algumas décadas mais tarde, o Curso Normal (que nas décadas de 1920 e 1930 também era ofertado sob a forma de graduação) passa a denominar-se Curso Magistério, mas mantém as mesmas características: prioridade curricular para os componentes das áreas das ciências sociais e humanas; preocupação demasiada com a prática, muitas vezes, sem reflexão e sem teorização; suporte teórico assentado na pedagogia tradicional, desconsiderando outras tendências e paradigmas. Atualmente, os dois níveis de formação ainda convivem.

No âmbito da educação a distância (EAD) estratégias para identificação do perfil do aluno têm sido pesquisadas e divulgadas por especialistas diversos (MOULIN; MONAT, 2000). No que tange esta modalidade de ensino, a importância de conhecer o perfil do aluno é confirmada por Paz *et al* (2003) referindo-se aos cursos oferecidos pelo Laboratório de Educação a Distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. Em especial, trata-se de uma atenção e investimento em conhecer o perfil da turma, para a proposição de estratégias didáticas e materiais adequados ao desenvolvimento do curso.

Reconhecemos tal importância, contudo, nossa preocupação em desenvolver tal estudo resulta do entendimento de que, a

despeito das políticas nacionais estabelecidas para a formação dos professores, um curso sério, deve assentar-se em um currículo pensado por uma equipe de educadores que consideram a realidade regional e suas demandas, tomem como referência teorias e paradigmas educacionais em acordo com os nossos tempos, presenciais, e que sejam qualificados para o trabalho docente. Para tal, importa, significativamente, empreender no conhecimento do sujeito a quem se destina a formação.

Entende-se que, em qualquer processo educacional que trabalhe numa perspectiva de mediação pedagógica, o interlocutor é a pessoa chave, sendo, por isso, imprescindível conhecê-lo. E conhecê-lo significa saber algo de sua história, de suas relações, de seu mundo, de suas expectativas, de seus sonhos (GUTIÉRREZ; PRIETO, 1994, p.70-76).

Por essa razão é que se buscou conhecer o perfil do aluno concreto, pois quanto mais as políticas e os cursos forem direcionados ao corpo discente real, maior será a qualidade do trabalho formativo desenvolvido.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2004, envolvendo quatro Instituições de Ensino Superior e abrangeu 317 alunos do curso Normal Superior, uma das quais localizada na cidade de Cruz das Almas, distante 150 km de Salvador. Uma segunda faculdade que oferece o curso fica localizada na Região Metro-

litana de Salvador e as outras duas ficam na capital baiana. Mais da metade dos respondentes da pesquisa estuda numa faculdade filantrópica.

Em princípio a pesquisa pretendia abranger todo o universo de cursos e de alunos nos três turnos. Contudo, as dificuldades interpostas pelas organizações para a realização do trabalho limitaram o número de faculdades e de alunos. Embora não se possa tomar esse grupo como uma amostra representativa da população de faculdades e de alunos - porque os respondentes não foram selecionados ao acaso, o expressivo número de casos re-

presenta uma fonte de segurança para inferir sobre a população. No período da realização da pesquisa funcionavam cinco cursos normais na capital, dois dos quais foram estudados. O outro foi o único curso localizado na região metropolitana na época.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas fechadas e abertas. Os alunos receberam o questionário e foram orientados para devolvê-lo a um professor do curso. A taxa de devolução foi muito alta. As questões abertas foram categorizadas e toda a análise foi processada eletronicamente com a utilização do programa SPSS.

**TABELA 1 - Composição da "amostra"**

<b>FACULDADE</b>	<b>Nº de CASOS</b>	<b>%</b>
Faculdade Alfa	176	55,50
Faculdade Beta	28	8,80
Faculdade Gama	57	18,00
Faculdade Epsom	56	17,70
<b>TOTAL</b>	<b>317</b>	<b>100,00</b>

FONTE: Pesquisa de Campo.  
Obs. Nomes fictícios

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises foram realizadas inicialmente descrevendo cada variável e em seguida foram descritas algumas associações julgadas relevantes do ponto de vista acadêmico e social. A seguir descrevemos esses resultados e em seguida apresentamos a discussão.

### Características do grupo pesquisado

O curso Normal Superior é predominantemente feminino. As mulheres representam 95,9% dos estudantes enquanto os homens representam apenas 3,8% do universo. Por esse motivo, elas serão reportadas como as normalistas. As casadas são maioria entre as estudantes. Elas

representam 49,1% das normalistas, contra 39,9% das solteiras e apenas 11,0% se colocam em outra condição. Entre as normalistas, 56,8% possuem filhos contra 43,2% que não possuem. Entre aquelas que têm filhos, a frequência mais elevada (39,2%) é de um filho; 35,7% têm 2 filhos e 12,6% têm 3 filhos e 7,8% têm 4 filhos. Consideram-se pretos, 18,5% dos estudantes, percentual muito próximo daqueles que se declaram brancos (21,5%); os morenas são 33,3% e os pardos/mulatos, 26,7%.

### Idade e ingresso da faculdade

Considerando a idade esperada para a formação superior entre 18 e 24 anos, as normalistas se constituem em um grupo com idade muito acima dessa faixa. A média de idade delas é de 33 anos com extremos de 18 e 56 anos. Um quarto das normalistas possui idade superior a 40 anos e outro quarto possui idade inferior a 26 anos. Os dados revelam também que as estudantes deste curso levaram, em média, 11,7 anos entre a conclusão do curso médio e o ingresso no ensino superior; 25% das normalistas precisaram de mais tempo pra retomar sua formação: mais de 17 anos; outras 25% retomaram a formação em tempo inferior a 5 anos.

A Tabela 3 (p.75) apresenta uma distribuição das normalistas por faixa de anos de conclusão do ensino médio. Em um extremo estão 17,9% das alunas que concluíram o curso médio entre 2001 e 2004 e em

outro, 3,7% que concluíram a escola média entre 1971 e 1976.

**TABELA 2 - Anos entre a conclusão do curso médio e o ingresso na faculdade dos estudantes do Normal Superior (NS)**

Média	11,70
Mediana	10,00
Moda	5,00
Desvio-padrão	7,74
Quartil 25	5,00
Quartil 50	10,00
Quartil 75	17,00

FONTE: Pesquisa de Campo.

### Tipos de curso médio freqüentado e de escola

O magistério foi o tipo de curso médio mais freqüentado entre as atuais alunas do curso de Normal Superior, correspondendo a 62,5% dos entrevistados; 4,6% cursaram supletivo e cerca de 32,9% freqüentaram outros cursos para a conclusão do ensino médio. A maioria dos estudantes é originária de escola pública: 66,1% estudaram nas escolas do Estado contra 30,4% que estudaram em escola particular; apenas 3,5% freqüentaram outro tipo de instituição escolar.

### Situação no mercado de trabalho

O perfil dos estudantes do curso Normal Superior indica que 46,5% trabalham e têm carteira assinada. Apenas 24,2% trabalham e não têm carteira assinada. Estão desempregados ou possuem outro tipo de trabalho 5,2% e 13,9% respectivamente.

**TABELA 3 - Distribuição dos alunos do NS por ano de conclusão do ensino médio.**

Faixa de conclusão do ensino médio	Nº de alunos	%	% acumul
1971 I---- 1977	11	3,7	3,70
1977 I---- 1983	34	11,5	15,20
1983 I---- 1989	59	20,0	35,20
1989 I---- 1995	67	22,6	57,80
1995 I---- 2001	72	24,3	82,10
2001 I---- 2004	53	17,9	100,00
<b>TOTAL</b>	<b>296</b>	<b>100,0</b>	

### Tipos de trabalhos remunerados

Dos normalistas que possuem trabalho remunerado, 26,2% são professores de rede particular, 20,2% são professores de rede pública, 12,1% trabalham em organização escolar, 4% dão aulas de reforço, 13,6% trabalham no comércio e 1,6% são professores da rede particular e pública; 32,3% possuem outros tipos de trabalho.

### Motivo pelo qual estudam Normal Superior

Entre os principais motivos que levaram os alunos a ingressar no curso Normal Superior destaca-se a necessidade de adquirir uma habilitação superior, pois já são professores; isto corresponde a 32,8% dos respondentes. Para ampliar sua cultura 24,8% decidiram ingressar neste curso e os outros motivos possuem uma baixa frequência e estão associadas à pretensão de concurso público, à facilidade de ingresso no curso, a progressão na carreira no Estado e à troca do trabalho atual pelo de professor.

### Os estímulos recebidos para estudar Normal Superior

A maioria das estudantes do Normal Superior decidiu ingressar neste curso por conta própria, o que revela um total de 39,2%, ou por influência da família 37,5%. Há as que receberam estímulos dos colegas o que representa um total de 13,4% e dos coordenadores e diretores escolares um total de 9,9%.

### Normal Superior x Pedagogia

As normalistas identificam seu curso com a docência e com um nível de ensino específico; estas foram as principais razões que levaram a escolha do Normal Superior e não o curso de Pedagogia.

As percepções sobre esta questão foram muito convergentes, conforme as falas abaixo transcritas:

*" O curso Normal Superior tem mais a ver com o professor em sala de aula e pedagogia é para administrar um colégio"*

### QUADRO 1 - Por que Normal Superior e não o curso de Pedagogia ?

Razões	Nº de respostas
Para continuar ensinando	32
Para aperfeiçoar a atuação em sala de aula	22
Realização pessoal e profissional	17
Porque não existia pedagogia na faculdade escolhida	48
Especializar em um nível de ensino específico	105
Devido a curta duração do curso	13
Outras respostas	62

FONTE: Pesquisa de Campo.

Obs: Questão aberta; o entrevistado podia dar mais de uma resposta.

Ou ainda:

*"O Normal superior é uma formação para atuar em sala de aula e pedagogia refere-se mais a coordenação"*

A relação entre o Normal Superior e a Pedagogia foi ainda abordada na pesquisa. Se Normal Superior evoca docência, Pedagogia evoca coordenação.

Algumas normalistas percebem um certo preconceito contra seu curso:

*"Eu percebo discriminação das pessoas com relação ao Normal Superior pois muitos acham uma perda de tempo porque Normal Superior é o antigo e velho Magistério"*

### QUADRO 2- Que relação você percebe entre os cursos de Normal Superior e Pedagogia?

Razões	Nº de respostas
Normal é para ensinar, pedagogia é para coordenar	66
Eles são semelhantes	21
Não há semelhanças	10
Ambos formam educadores	16
Há discriminação contra o Normal Superior	11
Outras respostas	62

FONTE: Pesquisa de Campo.

Obs: Questão aberta; o entrevistado podia dar mais de uma resposta.

### Apoio da família para a realização dos estudos

Mesmo ingressando no Ensino Superior com idade avançada, as alunas recebem apoio da família - dos filhos e dos pais. Para muitas delas, esta tem sido uma fonte de encorajamento na luta para conciliar trabalho, família e docência.

Os textos abaixo reforçam os dados coletados através das perguntas fechadas do questionário:

*"Bem, são meus estimuladores; quando penso em faltar eles dizem: minha mãe, depois vai ser pior! Eu me realizo quando estou na faculdade, é meu remédio para a depressão"*

**QUADRO 3 - Apoio para estudar.**

Razões	Nº de respostas
Recebem apoio total da família	131
Sentem-se orgulhosos	35
Incentivam mas reclamam por não ter mais a minha presença diária	11
Não dão importância	10
São compreensivos	9
Incentivam	55
Outras respostas	49

*"Meu esposo e meus filhos são meus maiores incentivadores; já pensei em desistir e eles me dizem que os pais são os exemplos dos filhos".*

**Meio de transporte utilizado para ir a faculdade**

O meio de transporte mais utilizado entre as normalistas é o ônibus (68,4%); somente 18,7% utilizam o automóvel para chegar até a faculdade e 12,9% outros tipos de transporte.

**Os equipamentos e serviços que as normalistas possuem em casa.**

Entre os equipamentos e serviços indicadores do nível de renda, a tv por assinatura é o mais raro entre as normalistas; 77,4% não possuem tv por assinatura contra 22,6% que possuem.

Os dados revelam que o computador já é um equipamento mais acessível às normalistas; 52,8% afirmam possuir o equipamento em casa contra 47,2% que ainda não o têm. O acesso a internet em casa é mais restrito que o acesso ao com-

putador; entre aqueles que têm computador em casa, 45,4% utilizam internet contra 54,6% que não têm acesso.

**Quem financia o curso**

Um percentual expressivo de alunas financia seu próprio curso (39,7%). Outros 13,5% recebem alguma ajuda da família para pagar a faculdade; 3,9% das normalistas estudam com bolsa integral do seu empregador e 35,2% pagam a faculdade com recursos de outras fontes.

**Leitura**

A literatura especializada em educação é a preferida das estudantes. As revistas sobre variedades aparecem como a segunda leitura mais citada. Livros e revistas religiosas foram também citadas.

A pesquisa mensurou a periodicidade de leitura de alguns veículos de informação importantes para a formação e atualização do professor. Para o caso das revistas sobre educação, 37,6% dos discentes lêem pelo menos, uma revista mensalmente;

**QUADRO 4 -Fontes de leitura das normalistas.**

Fontes	Nº de respostas
Jornais diários	57
Revistas de variedades	63
Revistas e livros sobre educação	88
Livros não-técnicos	27
Todos	11
Livros e revistas religiosas	10
Outras publicações	25

FONTE: Pesquisa de Campo.

Obs: Questão aberta; o entrevistado podia dar mais de uma resposta.

36,2% lêem semanalmente e 19,9% lêem estas revistas diariamente.

Quanto aos livros sobre educação, sua leitura diária é mais freqüente do que as revistas especializadas; 30,5% lêem diariamente e 32% lêem semanalmente. Portanto, 62,5% da(o)s normalistas lêem livros sobre educação, pelo menos uma vez por semana. Os jornais diários são os veículos de informação mais frequentemente lidos pela(o)s normalistas; 47,2% afirmam ler jornais diariamente e outros 40,9% lêem semanalmente.

Os livros não-técnicos são pouco lidos. Somente 15,1% dos estudantes informam sua leitura diária e 19,5% fazem leitura semanal. Outros tipos de veículos de informação impressos são também lidos pelos estudantes. Poucos especificaram esse tipo de leitura. As especificações, ainda que raras, foram de revistas, livros e textos religiosos.

**A renda mensal dos estudantes.**

Analisando a renda mensal dos estudantes, percebe-se que cerca de 25% do alunado recebe mais de R\$ 567,50, enquanto 25% recebe menos de R\$ 297,50. A média geral da renda dos estudantes do curso Normal Superior está em torno de R\$ 448,00.

**ASSOCIANDO VARIÁVEIS: AS NORMALISTAS PRETAS SÃO AS MAIS POBRES**

Além de se constituir em um grupo particularmente pobre, o curso Normal Superior reflete as diferenças entre pretos e brancos da sociedade. As estudantes declaradamente pretas possuem uma renda correspondente a 78,9% da obtida pelas brancas. Os dados revelam que, quanto mais preta é a pele, menor é a renda da normalista.

Entre os 51 estudantes que se julgaram negros 29,4% possuem computador em casa, enquanto 70,6% não possuem. Quanto ao número total dos respondentes brancos, esse número equivale a 61 pessoas, cerca de 65,6% têm computador em casa e 34,4% não têm. Relacionando estes dados com o acesso à Internet, há duas vezes mais normalistas brancas com acesso a internet do que normalistas pretas.

Associando a questão cor com a acesso a tv por assinatura em casa, foi revelado que somente 6,4%, das normalistas pretas possuem esse serviço em casa contra 30,4% das brancas.

## **Associação das variáveis cor e transporte.**

Outro dado que confirma a maior pobreza das normalistas pretas é o meio de transporte utilizado para vir à faculdade. A associação dessas duas variáveis revela que, entre as estudantes que se consideram pretas, 78,2% usam ônibus, 16,4% usam outros meios de transporte e apenas 5,5% vão de automóvel. Entre os respondentes brancos 68,9% vão para a faculdade de ônibus, 19,7% vão de automóvel e 11,5% com outro tipo de transporte.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados da pesquisa confirmam que o perfil das normalistas permanece essencialmente o mesmo ao longo de décadas no Brasil mas revela um dado novo: as normalistas não se constituem em um grupo homogêneo. Há um subgrupo com características particulares que o distingue do conjunto dessa categoria: as normalistas pretas. Elas apresentam várias características comuns ao conjunto da categoria mas, são ainda mais pobres e enfrentam dificuldades adicionais para estudar.

No Brasil, as oportunidades de educação e trabalho para os negros, de um modo geral são menores do que para a população branca. Embora não se disponha de uma série temporal para uma análise de tendência, com alguma reserva, esse dado pode indicar um interesse específico das mulheres pretas por um curso pouco competitivo, de curta du-

ração, mas com oportunidades mais concretas de trabalho, ainda que historicamente mal recompensado. As normalistas declaradamente pretas foram 18,5%; somados com pardas/mulatas esse percentual é de 45,2%.

A persistência do perfil dos cursos de formação de professores no Brasil e particularmente do Normal Superior, em última instância, é explicada pela falta de atenção do estado brasileiro para com a educação. Esta falta de atenção se expressa no percentual insuficiente da riqueza nacional, Produto Interno Bruto (PIB) aplicado na educação, percentuais ainda insuficientes dos orçamentos das esferas federal (18%), estaduais e municipais (25%), nessa função pública e, inversão de prioridades na alocação de recursos por nível de ensino.

As expectativas de maiores investimentos públicos na educação por parte de alguns segmentos e atores sociais parecem não se confirmar. Vivemos na sociedade do conhecimento e da informação e a educação assume um papel de centralidade. Há um consenso de que esses são os eixos da transformação produtiva e que o sucesso da economia depende da qualidade da educação. Contudo, as marcas das novas políticas educacionais são: a regulação, a avaliação e a eficiência. O Brasil continua investindo pouco e gastando mal na educação. A obsessão pública é obter o máximo de benefícios com o mínimo de custos e deste modo conferir eficiência às políticas educacionais. Neste contexto é pouco

provável que haja melhorias nos níveis de remuneração e reconhecimento docente.

Outros dados da pesquisa merecem ser destacados. O perfil etário das alunas parece corresponder a uma expectativa do mercado educacional. As alunas ingressam tardiamente no ensino superior e isso pode ser explicado pelas pressões do mercado causadas pela LDB de 1996. A idade esperada para a formação superior está entre 18 e 24 anos. A pesquisa mostrou que, em um extremo estão as estudantes mais jovens: 25% delas possuem idade inferior a 26 anos; em outro extremo, 25% possuem idade superior a 40 anos.

O problema é o interstício entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior. Os dados revelam também que as estudantes deste curso levaram, em média, 11,7 anos entre a conclusão do curso médio e o ingresso no ensino superior; 25% das normalistas precisaram de mais tempo pra retomar sua formação: mais de 17 anos; outras 25% retomaram a formação em tempo inferior a 5 anos. Esses dados criam obstáculos para uma formação mais dedicada. Normalmente, o desempenho acadêmico do estudante que trabalha é menor do que o daquele que não trabalha e pode se dedicar integralmente aos estudos. No caso das normalistas, além do trabalho, elas têm família (filhos e maridos) e tem que superar essa defasagem acen-tuada entre a conclusão do curso médio e a retomada dos estudos.

Isto deve criar problemas e desafios aos professores e coordenadores dos cursos normais. Como se sabe, o curso é uma licenciatura curta (três anos) e suas disciplinas possuem cargas horárias pequenas. Como então promover uma formação adequada desse professor? Os dados dessa realidade concreta permitem questionar se esse *locus* de formação é mesmo o mais adequado para as demandas dos cursos de formação apontadas por Guiomar Mello.

## CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos com a pesquisa sobre o perfil das normalistas na Bahia concluímos que as características principais das estudantes mantêm-se praticamente inalteradas ao longo de décadas no Brasil. A literatura brasileira tem recorrido exclusivamente à categoria de gênero para analisar o perfil e as razões da escolha desse curso. Uma nova categoria, contudo, precisa ser incorporada à análise: etnia. As normalistas não se constituem em um grupo homogêneo. Há um subgrupo com características particulares que o distingue do conjunto das estudantes: as normalistas pretas. Conforme anteriormente discutido, elas apresentam várias características comuns ao conjunto da categoria mas, são ainda mais pobres e enfrentam dificuldades adicionais para estudar.

Os dados revelam também que as estudantes deste curso levam muito tempo entre a

conclusão do curso médio e o ingresso no ensino superior; 25% das normalistas precisaram de mais tempo pra retomar sua formação: mais de 17 anos; outras 25% retomaram a formação em tempo inferior a 5 anos. O curso Normal Superior tem uma procura maior no turno noturno, devido a necessidade de conciliar trabalho profissional, com a família e a formação das normalistas; com a idade acima da média esperada para o curso, o longo interstício entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior, além do curso se constituir em uma formação em licenciatura mais rápida (três anos) com disciplinas com cargas horárias pequenas, a ampliação da escolaridade do professor do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental pode estar dissociada da qualidade necessária para melhorar a educação brasileira. Os dados obtidos nessa pesquisa sugerem a necessidade de uma análise mais profunda sobre o Curso Normal Superior e sua clientela de modo a investigar se esse lócus de formação é mesmo o mais adequado para as demandas dos cursos de formação apontadas pelos diferentes pesquisadores que analisam a educação brasileira.

---

Artigo recebido em: 03/04/2006.

Aprovado para publicação em: 12/04/2006.

---

### **Maria's choice: a profile of teachers training program for elementary school**

**Abstract:** The present study intended to draw a social profile of Teacher Training undergra-

duate students. The subjects were 317 female students enrolled in four higher education institutions in the state of Bahia. The research outcomes validate the traditional profile of Teacher training students (normalistas) through decades in Brazil, but reveals a new datum: "normalistas" are not anymore a homogeneous group. There is a new group whose peculiarities make them different from the whole; the black students. They show several common characteristics to the whole group but they are poorer and face more difficulties to perform their but they are poorer and face more difficulties to perform their student duties. The local scope of the study does not permit wider generalizations but it allows to conclude that gender and skin color are two basic categories related to Teacher Training undergraduate students. The first one is widely treated in the pertinent literature that raises explanations to the overwhelming feminine presence in these programs. The leading reason is the very low social status of teachers as a profession, as a result of very low wages, mainly those paid by public schools.

**Keywords:** Teacher training students; Teacher Training undergraduate.

### **La opción de María: un perfil del programa de profesorado para la escuela primaria**

**Resumen:** El presente estudio se prepuso trazar un perfil social de los estudiantes de profesorado a partir de 317 sujetos de cuatro instituciones de una educación más de Bahía, matriculados en 2004. Los resultados de la investigación confirman que el perfil tradicional de los estudiantes del normal permanece esencialmente igual a lo largo de décadas en el Brasil, pero revelan un nuevo dato: los "normalistas" no son un grupo homogéneo. Hay un subgrupo con características particulares que lo distinguen del conjunto total de esa categoría: las "normalistas" negras. Ellas presentan características comunes al conjunto pero son todavía más pobres y enfrentan mayores dificultades para estudiar. Aunque la investigación tiene un carácter local, lo que impide las generalizaciones, genero y color de piel o grupo étnico son dos categorías importantes para discutir el curso Normal Superior. La primera categoría es ampliamente discutida en la literatura. Las razones para esa impresionante persistencia se encuentran ampliamente en la literatura y en el sentido común. La principal de ellas es el bajo

prestígio social de la profesión de profesor, derivado, principalmente de los bajos salarios pagados al magisterio en el país, sobretudo en la educación pública de enseñanza básica.

**Palabras-clave:** Educación Normal Superior; Formación de profesor; Estudiantes de profesorado.

## REFERÊNCIAS

ANTUNHA, H. C. G. A Universidade de São Paulo: fundação e reforma. São Paulo: CRPE, 1974. (**Estudos e Documentos**, v.10).

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legbras/>. Acesso em 6 de fevereiro de 2005.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.64, p.4-13, fev., 1988.

DEMARTINI, Zélia B. F. **Magistério primário no contexto da 1ª República**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/CERU, 1991. Relatório de Pesquisa.

GUTTIÉRREZ F.; PRIETO D. **A mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 1994.

LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LUCIANO, Fábila Liliã. **Gênese e expansão do magistério público na província de Santa Catharina nos anos de 1836-1889**. 200f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Unicampi, Campinas, 2001.

MARTINS, A. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MELLO, Guimar Namó de. **Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos de século XX?** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MOULIN, Nelly; MONAT, André. Levantamento do perfil do aluno no Ensino à Distância: Processo e Aplicações. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIAD)**, v.3, n.2. dez. 2000, p.127-134.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAZ, Carolina Rodrigues *et al.* Monitoria online em educação a distância: o caso LED/UFSC. In: SILVA, Marco (Org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

PEDRO, Joana Maria. **Mulheres honestas e mulheres faladas: uma questão de gênero**. Florianópolis: UFSC, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: organização escolar**. 15.ed. Capinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação. ANPED.500 anos de educação escolar**. n.14, maio/jun./jul./ago.2000.p.61-68. Edição Especial.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* **Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas: Papirus, 1997.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

### Sobre os autores:

<sup>1</sup>*Dora Leal Rosa*

Doutora em Educação. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. Mestra em D E A Sciences Et Théories Des Formes de l' Educ., Université Des Sciences Humaines de Strasbourg, USHS,

França. Professora da Faculdade de Educação da UFBA.

E-mail: doralr@ufba.br

<sup>2</sup>*José Albertino Carvalho Lordêlo*

Doutor em Educação, UFBA. Professor da Faculdade de Educação da UFBA.

E-mail: jalbert@ufba.br

Endereço Postal: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação I. Avenida Reitor Miguel Calmon, Vale do Canela.CEP: 40110-100. Salvador/BA- Brasil.

<sup>3</sup>*Rosemary L.Ramos*

Professora da Faculdade Social da Bahia.

E-mail: prorosel@yahoo.com.br

<sup>4</sup>*Mariana Moraes*

Aluna de Pedagogia da Faculdade Social da Bahia.

<sup>5</sup>*Wendy Silva*

Aluna de Pedagogia da Faculdade Social da Bahia.

Endereço Postal: Faculdade Social da Bahia Av. Oceânica, nº 2717, Ondina, Salvador/Bahia, Brasil CEP.: 40170-010.