

# Produção de diferentes significados de ser professor no Rio Grande do Sul (1940-1960)

Claudemir de Quadros\*

## **Resumo:**

A partir da segunda metade da década de 1930, o sistema educativo foi tornado objeto de reforma no estado do Rio Grande do Sul. Esse processo alcançou condições de aparecimento a partir da nacionalização do ensino, movimento político que produziu espaços nos quais foi possível que o discurso da modernização e do aparelhamento do Estado se estabelecesse para a execução de uma reforma educacional que se instalou de forma ampla, intensa e profunda. Tal reforma se inseriu num contexto de reorganização e racionalização dos serviços de instrução pública, no âmbito do qual a população e a educação emergiram como um problema de governo. Nesse contexto, discursos se instituíram como verdades, produziram significados acerca da educação e concorreram para a instituição de diferentes significados de ser professor ao longo do tempo.

## **Palavras-chave:**

*reforma educacional; ciência; profissionalização; Escola Nova.*

---

\* Professor no Centro Universitário Franciscano, Santa Maria (RS), doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

# The production of different meanings of being a teacher in Rio Grande do Sul (1940-1960)

Claudemir de Quadros

**Abstract:**

Up from the second half of the 1930s, the educative system has become an object of reforms in Rio Grande do Sul, Brazil. This process reached appearing conditions in the teaching nationalization, political movement that produced spaces in which it was possible for the modernization speech and a better organization in the State government took place in the execution of an educational reform that happened in a thorough, intense and deep way. Such reform was inserted in a context of reorganization and rationalization of public education services, in which the population and the education emerged as government's problems. In this context, speeches became truths, produced meanings about education and helped the institution of different meanings on what being a teacher is, as time went on.

**Keywords:**

*educational reform; science; professionalism process; new school.*

## Introdução

A partir da segunda metade da década de 1930, instalou-se, no Rio Grande do Sul, uma intensa reforma educacional conduzida pelo Estado, que abrangeu a proposição e execução de políticas públicas educacionais, a normatização e intervenção sobre a organização do ensino e a orientação das atividades didático-pedagógicas das escolas estatais.

Esse processo alcançou condições de aparecimento a partir das formulações do discurso da nacionalização do ensino, que sustentou o aparelhamento do Estado para a execução de uma ampla, intensa e profunda reforma educacional.

Nesse contexto, a preparação do magistério era mais do que primordial; era vital para a instalação do novo tempo na educação rio-grandense. Impunha-se a renovação do corpo docente, a observação de programas de ensino mais bem adaptados às condições da época (urbanização, industrialização, expansão das matrículas) e a utilização de métodos de ensino consoantes aos pressupostos da psicologia infantil. Em síntese, havia a necessidade de conversão dos professores às verdades da Escola Nova.

A reforma educacional foi conduzida pelos técnicos em educação vinculados ao Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE-RS<sup>1</sup>) que fizeram circular discursos e mobilizaram recursos que con-

---

1. O Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE-RS) foi criado em 1943, por transformação da Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública. A sua instalação aconteceu nos marcos da reforma educacional em curso no Rio Grande do Sul, empreendida pelo Estado com o intuito de construir e assumir, de forma efetiva, o controle organizacional do sistema educativo. Para tanto, buscou-se estabelecer políticas, disciplinar, monitorar, avaliar e dirigir os modos pelos quais a reforma foi constituída. As atribuições do Centro Universitário Franciscano envolviam a realização de estudos de caráter objetivo sobre a criança nos aspectos que intervêm no processo educativo: biológico, psicológico, sociológico, pedagógico; sobre a aprendizagem: princípios e leis, instrumentos e processos, conteúdo e eficiência; e relativos ao meio escolar: disciplina, instituições, recreações, relações com o meio social. Eram suas atribuições, ainda, executar atividades de orientação ao magistério, por meio de cursos e reuniões; visitar as unidades escolares; dirigir ensaios pedagógicos; responder a consultas de ordem técnica; elaborar programas, planos, comunicados, circulares e instruções; manter uma biblioteca central de obras pedagógicas e escolares; organizar

correram para a produção de uma profissionalização do magistério, de quem se passou a exigir uma atitude científica ante o fazer docente. Procurou-se, enfim, instituir um novo profissionalismo, fundamentado no conhecimento especializado, nas ciências e numa proposta de serviço público apartidário.

Assim, o objetivo desse texto é demonstrar que, no âmbito de uma intensa reforma educacional conduzida pelo Estado, o tema da profissionalização do magistério emergiu como proeminente para a constituição de um sistema educativo moderno e produziu, ao longo do tempo, diferentes significados de ser professor.

Defende-se que, a partir da metade da década de 1930, a profissão docente, circunscrita pelo discurso da Escola Nova<sup>2</sup>, passou por transfor-

---

o conteúdo pedagógico do Boletim de Educação da Secretaria da Educação e Cultura; indicar livros didáticos e obras para as bibliotecas escolares; e, finalmente, elaborar medidas para organização das classes; promover orientação educacional e controlar o rendimento escolar. Esse centro funcionou até 1971. Sobre o CPOE-RS ver Quadros (2006) e Peres (2000).

2. O movimento da Escola Nova no Brasil tem sido objeto de importantes estudos, especialmente por parte de pesquisadores de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Esses estudos apontam para a vinculação da Escola Nova com a modernização das instituições educacionais; com a valorização dos aspectos técnicos e metodológicos, tidos como racionais e científicos; com a transição para a modernidade capitalista e como um movimento que circunscreeve concepções de políticas públicas para a educação. Desenvolveu-se no Brasil a partir do influxo das proposições elaboradas por estudiosos europeus e norte-americanos, dentre os quais se destacam Adolphe Ferrière (1879-1960), Georg Kershensteiner (1854-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Ovide Decroly (1871-1932), Willian H. Kilpatrick (1871-1965) e John Dewey (1852-1952). Assumiu diferentes contornos (há tantas escolas novas quantos os seus teóricos) e denominações: Escola Nova, Escola Ativa, Educação Funcional. Para Franco Cambi (1999), embora as escolas novas tenham nascido e se desenvolvido como experimentos isolados, ligados a condições particulares e a personalidades excepcionais de educadores, tiveram ampla ressonância no mundo educativo e propiciaram uma série de pesquisas no campo da instrução que concorreram para transformar a escola, não só no seu aspecto organizativo e institucional, mas também nos aspectos ligados aos ideais formativos e aos objetivos culturais. Sobre a Escola Nova no Brasil ver, entre outros, Carlos Monarcha (1990), Maria do Carmo Xavier (2004), Marcos Cezar de Freitas (2003), Moysés Kuhlmann Junior (1998), Clarice Nunes (1996). Uma discussão importante acerca da Escola Nova no Rio Grande do Sul pode ser encontrada em Eliane Peres (2000).

mações profundas no Rio Grande do Sul e que o tema central do projeto de profissionalização do magistério era tornar os professores mais profissionais e qualificados. A análise circunscreve-se ao período situado entre as décadas de 1940 e 1960, em função de serem o marco inicial e final da atuação mais proeminente do CPOE-RS. Os principais documentos consultados foram boletins e relatórios produzidos por esse órgão.

## **Institucionalização da profissionalização do magistério**

A preocupação com a formação dos professores era antiga no Rio Grande do Sul. Em 1913 havia sido enviada a Montevidéo, Uruguai, uma missão integrada pelos professores Alfredo Clemente Pinto, Afonso Guerreiro Lima, Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino Sampaio. Durante a estada de três meses, esse grupo centrou sua atenção na observação dos métodos de ensino, do cotidiano e das instalações escolares. Em 1914, outro grupo, integrado por seis normalistas recém-formadas, também sob os auspícios do governo do Estado, foi ao Uruguai para complementar a sua formação. Mesmo quase três décadas depois, a relação com o país vizinho ainda se mantinha. Em 11 de janeiro de 1941, um grupo de professores e estudantes do Grupo Escolar Uruguai, de Porto Alegre, a convite do governo uruguaio visitou, durante uma semana, instituições educacionais de Montevidéo.

O Estado de Minas Gerais foi outro local privilegiado para a formação de professores rio-grandenses, principalmente no tocante à psicologia experimental. A partir do Laboratório da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, que iniciou suas atividades em 1929 sob a direção de Théopile Simon, Leon Walther e Hélène Antipoff (assistente de Édouard Claparède), até 1946, data de sua extinção, se realizaram trabalhos experimentais sobre inteligência, escolaridade, memória, aprendizagem, personalidade infantil, além de tentativas de adaptação e revisão de testes de inteligência e aptidão. Os principais estudos relacionados com a psicologia experimental se relacionavam

com a organização de classes nos grupos escolares, orientação e seleção profissional, inteligência, meio social e escolaridade.

Em síntese, entre as décadas de 1940 e 1960, a profissionalização do magistério no Estado do Rio Grande do Sul se constituiu em objeto de atenção proeminente e constante por parte dos técnicos em educação do CPOE-RS.

Em termos gerais, pode-se afirmar que os técnicos em educação vinculados ao CPOE-RS se constituíram numa espécie de *expertise* do campo educacional no Rio Grande do Sul. Alguns eram profissionais e intelectuais reconhecidos e prestigiados junto ao governo e a sociedade. Foram pesquisadores, participaram do mercado editorial e exerceram funções importantes em universidades. Outros se dedicaram à execução de funções burocráticas ou à disseminação do conhecimento produzido. Estes especialistas ocuparam, por longo tempo, lugar de sujeito a partir do qual se definiam as verdades que podiam ser pensadas em relação à educação no Rio Grande do Sul<sup>3</sup>.

## Profissionalização do magistério: re-educação do educador

Num contexto de preocupação com a instalação de um novo tempo na educação, marcado pela sistematicidade das ações e pelos enuncia-

---

3. Formalmente, o cargo de técnico em educação foi criado pela lei n. 2.020, de 2 de janeiro de 1952. A lei n. 7.357/80 apresenta a seguinte descrição das suas atribuições: atividade de nível superior, de grande complexidade, envolvendo informações, pesquisa, planejamento, elaboração de diretrizes gerais e especiais de planos e programas operacionais, assessoramento, coordenação e avaliação com vistas à consecução de um posicionamento científico para a educação. Os técnicos em educação organizaram-se na Associação dos Técnicos em Educação do Rio Grande do Sul (ATERGS). Essa associação foi criada em 4 de maio de 1972, com a finalidade de congregiar e promover “a defesa dos interesses da classe, no que diz respeito ao pleno exercício das funções que lhe são inerentes e ao aperfeiçoamento dos seus integrantes, exigido pela constante atualização do sistema educacional brasileiro” (ATERGS, 2002, p. 15). Foram presidentes: Alda Cardoso Kremer (1972-1975); Nellye Severo Mariath (1976-1978); Florisbela Machado Barbosa Faro (1979-1981); Nellye Severo Mariath (1982-1987); Florisbela Machado Barbosa Faro (1988-2004). A ATERGS foi extinta em 4 de novembro de 2004.

dos da Escola Nova, a profissionalização do magistério era urgente. Do professor esperava-se, a partir de então, uma atitude científica. Cabia, pois, oferecer-lhe oportunidades contínuas de aperfeiçoamento para que tivesse êxito na sua missão:

A primeira preocupação de quem pretende transformar os velhos moldes rotineiros da educação tem de ser a formação de um professorado novo, cômico da sua responsabilidade e cheio de nobre entusiasmo pelas ideias educativas. [...] E como a educação, preparando para a vida, sofre a evolução contínua da mesma vida, há de o professor renovar-se incessantemente, para não falhar a sua missão [*Correio do Povo*, 16 jun. 1939, p. 2].

Pelo programa de orientação proposto, buscava-se suprir a falta de preparação especializada de professores, delegados regionais, orientadores de educação primária e diretores de escolas. Entendia-se que era preciso subsidiar, orientar, acompanhar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelo magistério de uma forma muito precisa e atenta, uma vez que a solução de importantes problemas sociais dependia de uma correta orientação do trabalho educacional.

Nesse sentido, as atividades de orientação ao magistério eram levadas a efeito por meio de cursos intensivos, visitas, encontros, reuniões, sessões de estudos e missões pedagógicas. Também eram utilizados objetos impressos denominados “comunicados” e “subsídios de orientação”, especialmente preparados para a disseminação de saberes entendidos como apropriados para o correto exercício da tarefa educativa. Esses eventos e objetos impressos compuseram um tipo de formação continuada do magistério, necessária diante de uma propalada insuficiência na formação.

As atividades vinculadas com a orientação ao magistério envolveram uma série relativamente ampla de temáticas. Em 1943, há registro de que aconteceram 43 reuniões com os orientadores da educação primária e com diretores de escolas nas quais foram abordados temas relativos à conceituação da escola primária, organização administrativa da escola, domínio de técnicas de aprendizagem, investigação psicotécnica e instru-

mentos de representação e análise das medidas pedagógicas. Em 1944, foram 45 reuniões que envolveram desde o estudo de elaboração de ficha escolar, hora da leitura, avaliação do rendimento escolar, critérios de seleção dos estudantes matriculados no primeiro ano, até aproveitamento dos resultados dos *Testes ABC* para orientação de exercícios corretivos, em especial relacionados com a aprendizagem da matemática.

Houve, ainda, reuniões semanais dos “Círculos de estudos com diretores dos grupos escolares da capital”<sup>4</sup>. Nesses círculos, reuniam-se grupos de 10 a 12 diretores de escolas para discutir temas acerca da educação e da gestão escolar. Com eles, buscava-se o desdobramento de um programa regular de cultura pedagógica e, de acordo com as indicações dos relatórios do CPOE-RS, discutiam-se diversos temas, a saber: disciplina escolar, verificação objetiva do aproveitamento dos estudantes, instituições escolares, o estudo do escolar nos aspectos biológico, psicológico e social, a aprendizagem da matemática, documentação do trabalho escolar. Com professores das escolas da capital são listadas as seguintes discussões: orientação do ensino da matemática e do trabalho nas classes de 1º ano, preparação dos professores para a aplicação das provas objetivas, orientação do desenho escolar e estudos com os professores de música.

A essas reuniões de orientação e estudo acoirriam também os orientadores da educação primária, que traziam problemas técnicos enfrentados no dia a dia escolar. Destaca-se o papel proeminente que os orientadores da educação primária tiveram nesse processo. Cabia-lhes, a partir da

---

4. A instituição desses círculos de estudos data de 1940 e, certamente, guarda relação com a orientação dada por Everardo Backheuser, por ocasião da sua visita ao estado em 1939. Ao ser entrevistado por jornalista do jornal *Correio do Povo*, Backheuser defendeu a instituição de círculos de estudos como uma exigência da Escola Nova: “A pedagogia nova exige na própria realização dos trabalhos escolares uma cooperação de todos os professores em torno da direção. Não é possível imaginar uma escola nova com uma professora isolada dentro de uma sala, como que encarcerada nela, mas, ao contrário, ligando-se a todas as outras, ou na realização de um projeto ou de quaisquer outros trabalhos [...]. A pedagogia nova exige isto, exige que cada professora lealmente se una as suas colegas, que divida as resultantes do seu trabalho escolar, ou de suas leituras, ou de suas pesquisas” (*Correio do Povo*, 30 jun. 1939b, p. 3).

orientação direta dos técnicos em educação do CPOE-RS, a função de prestar assistência técnica aos professores primários. Nos cursos e nos estágios que realizavam junto ao CPOE-RS, recebiam orientações sobre diretrizes pedagógicas, bibliografias, fundamentos metodológicos, medidas educacionais e instituições escolares, que depois disseminavam junto ao magistério, com quem lograram instituir uma relação de proximidade, em parte diferente daquela estabelecida pelos inspetores escolares que, no geral, eram recebidos como fiscais e com temor.

Tanto os orientadores da educação primária, quanto os diretores de escolas, não escapavam ao rigoroso controle dos técnicos do CPOE-RS, que exigiam o planejamento anual do trabalho, relatórios e quadros demonstrativos mensais das atividades de orientação. Esses registros eram objeto de atenção da Seção de Orientação do Ensino, que devia proceder à verificação da documentação recebida com vistas a responder as consultas, ou encaminhá-las aos órgãos pertinentes. Cabia-lhe, ainda, cientificar-se das deficiências apresentadas pelos trabalhos realizados. Essa documentação institui-se como dispositivo de vigilância, que tornava possível aos técnicos do Centro conhecer o grau de interesse das escolas relativamente às instruções e determinações expedidas, bem como se dirigia no sentido de produzir condutas desejadas no que se refere à atuação docente.

No decorrer da década de 1950, houve uma intensificação na assistência técnica aos professores, seja por meio de cursos de aperfeiçoamento, seminários ou sessões de estudo. Tiveram início, também, as missões pedagógicas. Nessas ocasiões, grupos de técnicos do CPOE-RS deslocavam-se ao interior do Estado para promover palestras e reuniões para o magistério. Pelos dados apresentados nos relatórios do CPOE-RS, pode-se listar os temas abordados nessas missões, que em geral versavam sobre fundamentos sociológicos da educação, metodologia do ensino da linguagem, matemática e de estudos sociais, instituições escolares, características sociais e emocionais do pré-escolar, princípios de aprendizagem, conceito evolutivo da personalidade e educação integral na escola primária.

A partir da década de 1950 destaca-se, também, a promoção de cursos pelo CPOE-RS. Segundo os relatórios do Centro buscava-se, com

estas atividades, o aperfeiçoamento cultural e a renovação dos processos didáticos, bem como a formação “de uma atitude científica em face dos problemas educacionais” (CPOE-RS, 1951a, pp. 80-81). Os cursos promovidos podem ser classificados em duas categorias: aqueles que tratavam de conhecimentos específicos de uma disciplina – cursos de português, literatura, matemática, psicologia, geografia, teatro, história, didática e língua estrangeira – e aqueles destinados à formação geral, preparação ou aperfeiçoamento pedagógico, seja dos professores já em exercício, quanto daqueles recém-contratados.

Entendia-se que ao Estado cabia, não somente a organização e manutenção das unidades escolares, mas competia-lhe orientar, de forma efetiva, a direção do trabalho educativo.

Considerava-se que era fundamental oferecer ao magistério constantes oportunidades de aperfeiçoamento. Para realizar a Escola Nova, os professores precisariam estar capacitados, uma vez que ao professorado competia um papel decisivo no sucesso da reforma educacional. Dependia da sua correta preparação, “de seus ideais, sua personalidade aprimorada cultural e moralmente, a consecução das altas finalidades a que se propõe numa sociedade democrática e cristã” (CPOE-RS, 1958, p. 7).

A realização da Escola Nova demandava um extenso programa de formação do magistério. Segundo Lourenço Filho (1930), se o professor não tivesse o necessário preparo técnico e não estivesse realmente imbuído do seu espírito, a escola pretendida seria um arremedo. Assim, a preparação dos docentes não poderia mais se realizar a partir do empirismo ou dos saberes da experiência, mas a partir do conhecimento científico do qual o mestre devia ser portador.

Passou-se a fornecer ao magistério um repertório de saberes autorizados, selecionados e hierarquizados, destinados a fundamentar a sua prática. Esses saberes eram concebidos como requisitos necessários à mudança que gradativamente buscava-se promover na ação do magistério. Promover esta mudança era levar o professor a compreender as novas finalidades sociais da escola, mas era também fazê-lo percorrer o caminho que levava à superação das concepções tradicionais sobre as atividades da criança, que deveria ocupar o centro da cena na escola e

ser o protagonista da ação pedagógica.

Em síntese, a educação dos estudantes pressupunha a re-educação do professor, a quem cabia sempre “se renovar, buscar as últimas descobertas no campo da educação e auferir as vantagens de toda nova experiência que possa enriquecer sua atividade” (CPOE-RS, 1959, p. 306).

Para esta re-educação concorreu, então, um repertório de saberes atravessados pela discursividade produzida pelos técnicos em educação do CPOE-RS. Esses saberes, fundados no discurso da Escola Nova e que se materializavam em cursos intensivos, visitas, encontros, reuniões, sessões de estudos, missões pedagógicas e comunicados, assumem um caráter normalizador e constitutivo na medida em que se destinavam a fundamentar a atuação do magistério. Buscava-se produzir um novo professor.

As ações de profissionalização promovidas pelos técnicos do CPOE-RS pressupõem que, na medida em que a Escola Nova se diferencia da antiga, a tradicional, por seus princípios, finalidades, organização e métodos, também demandava um outro tipo de professor:

O professor antigo não poderá fazer ensino moderno, o que corresponde a dizer que, assim como a escola se modifica profundamente, em forma como em estrutura íntima, tem de modificar-se igualmente o mestre, em forma – que são as organizações e a técnica de ensino – e na estrutura íntima – que é a maneira de pensar e de compreender as coisas. Por isso é indispensável à escola moderna a modificação profunda e completa do professor [Campos, 1936, p. 235].

Era preciso, portanto, atingir a alma do professor (estrutura íntima) e convertê-lo às verdades da Escola Nova. Por isso, a preparação do magistério era primordial para a instalação do novo tempo na educação rio-grandense. Assim, não podia ser professor quem não tivesse sólido preparo em psicologia infantil, quem não compreendesse os problemas sociais, quem não tivesse conhecimentos de higiene ou que não dominasse a metodologia de ensino, quem não conseguisse expressar-se corretamente na língua nacional e em alguma língua estrangeira. Em

síntese, para ser professor requeria-se o estudo científico das bases da profissão e o preparo técnico para o trabalho profissional.

O preparo intelectual e técnico do professor requeria, ainda, um contínuo aperfeiçoamento, forma de manter-se atualizado diante da produção do conhecimento que passava a ser disponibilizado. Para isso, demandava-se do professor a adoção de hábitos de estudo e de pesquisa (círculos de estudos, hora pedagógica). Requeria-se que lhe fosse oportunizado acesso a bibliotecas e museus, participação em conferências, cursos, viagens ou outras formas de atualização em que pudesse se por em contato com ideias e experiências novas.

Nesse momento, em que se desejava fazer com que o magistério “acompanhasse a evolução pedagógica que agita o mundo e que agita o nosso próprio país” (*Correio do Povo*, 30 jun. 1939b, p. 3), destacava-se, além dos requisitos de competência, conhecimento e preparação, o caráter do professor: “Na vida social, pensai que mais educais pelas atitudes do que pelas palavras; pelo exemplo, mais do que pelos conceitos e julgamentos que expendeis” (SESP/RS-Secção Técnica, 1939).

Parafraseando Popkewitz, pressupunha-se que o exercício do magistério expressava uma propriedade semi-espiritual que desenvolveria o potencial moral no interior de cada estudante suscetível de aperfeiçoamento e refinamento sob as influências adequadas: “o caráter de uma professora concedia a ela atitudes específicas de disciplina intelectual e autoconfiança” (1997, p. 76). Carreira e caráter integravam a identidade do professor.

O discurso acerca do significado de ser um bom professor elencava certas qualidades ou requisitos. Exigia-se vocação, idealismo e amor ao próximo (trabalhar pelo bem da infância, pela felicidade alheia), além de disposição para trabalhar pelo engrandecimento da pátria. Também se ressaltava a importância do tato pedagógico, isto é, da capacidade de aproximar-se ou afastar-se do estudante, conforme a oportunidade, de relevar determinadas falhas, alternar elogios e repreensões, de compreender e de não possuir grandes ambições materiais. Outras qualidades incluíam: ter capacidade de formar o caráter ou influir decisivamente no desenvolvimento do estudante, ser alegre e sorridente. Finalmente,

conhecer a matéria a lecionar e, principalmente, saber transmiti-la, ensinando e despertando o interesse pela matéria, de modo a tornar as aulas atraentes, demonstrar o domínio de métodos de trabalho, saber dosar a matéria e explicá-la de tal maneira que todos a entendessem, ser didático, enfim.

Acima de tudo, o professor devia ser um educador, ou seja, devia preocupar-se em formar a personalidade mais do que transmitir conhecimentos. Educar, em suma, era formar os “4-H”:

Os americanos dizem que educar é formar os 4-H (os 4-H são as iniciais das palavras head, heart, health, hand), ou seja, cabeça, coração, saúde, mão. Isso significa que a educação deve cuidar do cérebro (preparo intelectual, instrução, ensino), do coração (formação dos sentimentos, caráter, conduta), da saúde (cuidados com o corpo, alimentação, higiene), e da mão (desenvolver o gosto pelo trabalho, cuidar muito dos trabalhos manuais, das atividades de campo e de oficina) [Fontoura, 1958, pp. 25-26].

Consubstanciava-se, assim, o ideal da Escola Nova: formar é mais importante que informar ou instruir; é preparar o indivíduo integralmente para a vida, para viver em sociedade, para ser útil à sua comunidade e à sua pátria.

Amaral Fontoura (1958) elaborou um quadro pelo qual, todos e cada um, podiam avaliar as suas chances de ser um bom professor. O quadro enumera 28 atributos necessários para caracterizar o bom mestre, distribuídos em três seções: qualidades físicas, intelectuais e morais.

Os interessados em avaliar os seus dotes de professor, deviam tomar o quadro e pedir para algumas pessoas que atribuíssem uma nota aos itens relacionados. As notas deviam variar entre 0 a 10 e os resultados remetiam para a seguinte convenção: 0: ausência total do predicado; 1 ou 2: fraquíssimo, muito ruim; 3 ou 4: fraco, ruim; 5 ou 6: regular, normal; 7 ou 8: bom; 9 ou 10: ótimo, magnífico.

Quadro 1: Quadro sugerido por Amaral Fontoura para a autoavaliação docente

I) Qualidades físicas:	A	B	C	D	E	M	Z	MG
1) Boa saúde								
2) Boa audição								
3) Expressão de olhar								
4) Voz agradável								
5) Porte correto do corpo								
6) Apresentação e vestuário								
II) Qualidades intelectuais:								
Capacidade didática								
Conhecimento da língua								
Conhecimento da matéria								
Inteligência								
Tato psicológico								
Bom senso								
Espírito de liderança								
Clareza de expressão								
Cultura geral								
III) Qualidades morais								
Espírito religioso								
Idealismo								
Amor à criança								
Bondade e espírito de justiça								
Boa conduta moral								
Entusiasmo								
Companheirismo								
Alegria, bom humor								
Autodomínio e paciência								
Espírito renovador								
Cortesia								
Disciplina e obediência								
Assiduidade e pontualidade								

Fonte: Fontoura (1958, p. 38).

Fontoura orientava que o procedimento fosse executado da seguinte maneira:

As notas de cada examinador deviam ser colocadas numa coluna. O primeiro examinador dará notas na coluna “a” e assim sucessivamente. Se você é professor, as colunas “a”, “b”, etc., podem ser preenchidas por outros professores ou por algum aluno, e a coluna “e” será das notas que o diretor da escola lhe dará. A coluna “m” é a média atribuída pelos examinadores de “a” até “e”. Na coluna “z” você fará o seu próprio julgamento e colocará as notas que achar justas no seu caso. Compare bem as notas que você deu a si mesmo com a média das que os outros lhe deram. Isso servirá para você ver se tem auto-crítica, se não é condescendente demais para consigo mesmo, se você não se julga melhor do que é (o que significa supervalorização, orgulho, vaidade). Na coluna final, “mg”, coloque a média geral que os outros lhe atribuíram e a que você se atribuiu. Coloque esse quadro na sua mesa de trabalho e olhe sempre para ele, a fim de procurar melhorar, progredir. De tempos em tempos volte a fazer essa avaliação, para ver se melhorou ou piorou [Fontoura, 1958, p. 38].

Fichas usadas pelos técnicos do CPOE-RS na década de 1950 guardam semelhanças com a sugestão de Amaral Fontoura<sup>5</sup>. Foi localizada a “Ficha de atuação funcional de professor primário municipal” e a “Ficha de atuação funcional de professor primário estadual”. Ambas utilizam como referência as qualidades e atributos do professor sugeridos por este autor, ressalvadas apenas algumas pequenas alterações na distribuição dos fatores que deviam ser objeto de avaliação.

Essas fichas deviam ser respondidas pelos diretores das escolas ou pelos orientadores de educação primária, de acordo com instruções expedidas pelo CPOE-RS<sup>6</sup>, a fim de constituírem o que se denominava Boletim de Merecimento (CPOE-RS, 1951b). Eram usadas para auxiliar no julgamento do reconhecimento de mérito ou como instrumento admi-

---

5. Há indícios de diálogo entre professores gaúchos e Amaral Fontoura. Veja-se a dedicatória do livro *Metodologia do ensino primário*: “Às professoras do Rio Grande do Sul, a cujo espírito progressista se devem tantas iniciativas interessantes, que fizeram desse valoroso Estado um dos líderes da educação renovada no Brasil” (Fontoura, 1958, p. 5).

6. Ver CPOE-RS (1951b).

nistrativo sobre a efetividade no magistério, promoção por merecimento, comprovação de qualidades pessoais e competência profissional exigidas para designações e concessão de bolsas de estudo.

Quadro 2: Ficha de atuação funcional de professor primário municipal

Fatores a considerar	Classificação				
	Muito fraco	Fraco	Regular	Bom	Excelente
na apreciação					
<b>I) Observações relativas à personalidade do professor</b>					
a) Aparência pessoal:					
Esmero					
Saúde					
b) Capacidade intelectual:					
Cultural geral					
Preparo profissional					
c) Linguagem:					
Facilidade de expressão					
Clareza					
Correção					
Adequação à classe					
d) Atitude:					
Simpatia					
Naturalidade					
Entusiasmo					
Autocontrole					
Tato					
Imparcialidade (espírito de justiça)					
Iniciativa					
e) Sociabilidade:					
Habilidade em estabelecer relações					
- com o diretor da escola					
- com os demais professores					
- com os alunos					
- com os pais dos alunos					
- com o pessoal administrativo e serventes					
- com a comunidade em geral					
f) Senso de cooperação					
g) Capacidade administrativa					
h) Conceito social e moral					

i) Impressão geral (impressão que causa o aspecto geral da pessoa do professor)					
<b>II) Observações relativas à técnica de ensino</b>					
a) Planejamento:					
Fixação e clareza dos objetivos:					
- para o professor					
- para o aluno					
Atividades previstas:					
- para aquisição de conhecimentos					
- para fixação e verificação					
- para atender às dificuldades individuais					
- fontes de consultas (para o aluno)					
a) Prática:					
Habilidade em:					
- motivar a classe					
- dirigir perguntas					
- ensinar a estudar					
- formar hábitos e atitudes					
- atender a diferenças individuais					
- respeitar a dignidade da criança					
- cuidar das condições higiênicas da sala de aula					
<b>III) Observações relativas à atuação extraclasse</b>					
a) interesse pelas instituições escolares					
b) participação nas reuniões da escola					
c) iniciativas que concorram para o progresso geral da escola					
d) interesse pela vida do aluno e da comunidade					
<b>IV) Observações relativas às obrigações de ordem administrativa</b>					
a) Pontualidade					
b) Assiduidade					
c) Assentamentos					
d) Responsabilidade					
e) Honestidade profissional					
f) Observância de instruções, circulares e comunicados expedidos por autoridades educacionais					

Fonte: Ficha de atuação funcional de professor primário municipal. CPOE-RS.

Como se vê, a ficha abrangia informações detalhadas sobre:

- cultura geral: informações sobre a formação acadêmica do professor: cursos regulares (ginásial ou colegial); cursos extraordinários (extensão cultural) e interesses culturais (assistência a cursos e conferências, palestras, leitura de bons livros, assinatura de jornais e revistas, frequência a bibliotecas);
- cultura especializada: curso que habilitou ao exercício do magistério, cursos de especialização ou aperfeiçoamento, assistência a palestras e cursos, participação ativa na hora pedagógica, leitura de livros relativos à educação, consultas a bibliotecas, experimentação de novos métodos e processos, melhoria das condições de aprendizagem; outras especializações;
- aptidão intelectual: reações, atitudes, iniciativas e realizações do professor em oportunidades que a vida escolar apresenta;
- outras aptidões e habilidades especiais: que contribuam para maior eficiência do trabalho escolar, por favorecer as associações entre os diversos campos do saber e possibilitar a aplicação dos conhecimentos em várias modalidades, tais como: confecção de jogos, melodias, representações gráficas;
- eficiência do ensino: interesse dos estudantes pela aprendizagem, progresso na aquisição de conhecimentos, formação e desenvolvimento de atitudes, hábitos acordes com os fins da educação, execução do programa de ensino e aprovação;
- devotamento: assiduidade, pontualidade, planejamento prévio das atividades, seleção e preparação do material didático, verificação dos trabalhos realizados pelos estudantes, documentação das atividades de classe, interesse pelas atividades extraclasse e instituições escolares, interesse pelos estudantes, capacidade administrativa, zelo, cooperação, entusiasmo, perseverança, responsabilidade, justiça, iniciativa;
- atuação moral e social: honestidade profissional, dignidade pessoal, habilidade em estabelecer relações, desenvolvimento social, controle emocional, adaptação ao meio, conceito social, interesse

pelas instituições e atividades sociais de caráter assistencial ou cultural pela comunidade em geral;

- disciplina: atitude demonstrada perante as autoridades em face de determinações delas emanadas, bem como a natureza das críticas e referências feitas em relação aos superiores.

Para cada dimensão da ficha, o professor devia receber um conceito variável entre muito fraco, fraco, regular, bom e excelente.

Ao responder a ficha, devia-se observar quatro diretrizes: diferenciação individual, ideia de justiça, caráter objetivo e noção de competência e devotamento. Além disso, devia-se conhecer suficientemente o professor e as instruções e julgar com imparcialidade. Tais instruções nem sempre eram observadas e o seu preenchimento revelava-se problemático: “os diretores não as respondiam corretamente. Às vezes davam uma resposta padrão para todos os professores. Às vezes privilegiavam os amigos e prejudicavam os desafetos” (Hilda, entrevista em 30 out. 2005). No entanto, a ficha importa mais pelo que enuncia do que, propriamente, se era aplicada, bem ou mal, ou se julgava com imparcialidade. Elas constituem-se num dispositivo de produção de um conhecimento, na medida em que, por meio dela, potencializava-se um amplo escrutínio da vida do professor.

Entretanto, com a mesma intensidade com que os técnicos em educação do CPOE-RS afirmavam que do professor dependia o êxito da ação educativa e, por extensão, o êxito de um desenvolvimento social, econômico, político e moral equilibrado, com a mesma intensidade com que se exigia mais profissionalização e formação, ganhavam visibilidade as condições de precariedade do trabalho docente.

Ainda em 1938, a professora Amélia Porto Pereira, diretora da Escola Complementar de Livramento, apontava:

Pobre professorado do interior do Estado ignorado e tido por ignorante. Aos seus ouvidos nunca chega uma palavra de carinhoso estímulo à ação construtora que vem desenvolvendo apagadamente [*Correio do Povo*, 27 abr. 1938, p. 7].

A partir do final da década de 1950, tornam-se mais visíveis as dificuldades enfrentadas pelo magistério estadual, principalmente em relação ao baixo valor e ao atraso no recebimento dos salários. Para enfrentar a situação, procurou organizar-se como categoria profissional. Em 1962, a principal demanda do magistério público era a vinculação dos salários da categoria ao salário mínimo. Em 17 de agosto de 1962, a Associação Regional do Magistério Estadual (ARME), órgão representativo dos professores estaduais de ensino primário e médio das regiões do Planalto e das Missões, fez publicar um manifesto ao “magistério e ao governo do Rio Grande”, pelo qual pede atenção para duas questões principais: os critérios para contratação de professores e os salários.

O manifesto cobrava a despolitização da Secretaria da Educação e Cultura. Esta devia ser confiada a especialistas e técnicos, assim como a seleção do corpo docente estadual devia ser feita por um departamento especializado da mesma Secretaria, integrado por educadores, pedagogos e administradores recrutados no quadro do magistério. Reclamava, ainda, que a remuneração do magistério não fosse submetida a restrições orçamentárias que não afetavam, igualmente, outros quadros funcionais, quer do Executivo, Legislativo ou Judiciário. Proliferaram na imprensa notícias sobre a situação de penúria a que estava submetido o magistério.

## **Flexibilidade, autonomia e autoavaliação**

No contexto da formação de pessoal para o magistério, cabe referir a re-estruturação do ensino normal, de 1955. Pela lei n. 2.588, de 25 de janeiro de 1955, foram reorganizadas e fixadas as bases do ensino normal no Rio Grande do Sul.

De acordo com essa legislação, a reforma tinha como objetivos principais dotar o Estado de um sistema de formação de professores flexível, descentralizar o ensino normal e possibilitar a formação especializada. Além de formar professores e regentes de ensino primário para provimento de escolas urbanas, sub-urbanas e rurais, buscava-se preparar administradores escolares, supervisores de ensino primário, orientadores educacionais e professores especializados para o ensino primário.

A formação desses professores, regentes e especialistas, seria feita pelas instituições de ensino normal:

- a Escola Normal Regional, que podia ministrar o primeiro ciclo do ensino normal e formar regentes de ensino primário;
- a Escola Normal, que podia ministrar o segundo ciclo do ensino normal e formar professores de ensino primário;
- o Instituto de Educação, que podia formar, além dos professores de ensino primário, administradores escolares, supervisores de ensino primário, orientadores educacionais e professores especializados para o ensino primário.

As escolas deviam se organizar num sistema departamental. Aos departamentos, se vinculavam disciplinas, as quais se organizavam em quatro unidades: as de caráter obrigatório, as eletivas (que podiam ser escolhidas pelo estudante dentre um rol de possibilidades), as facultativas (que o estudante podia optar por cursar ou não), e as instituições escolares (clubes, associações escolares etc.), que também estavam distribuídas entre obrigatórias, eletivas e facultativas.

O Departamento de Cultura Geral, abrangia as disciplinas relacionadas com os conteúdos programáticos que integravam o currículo do ensino primário: filosofia, psicologia, sociologia, língua portuguesa, literatura, história, geografia, matemática, economia, religião, educação física, ciências físico-químicas, ciências naturais e artes.

Ao Departamento de Cultura Especializada, cabia as disciplinas referentes à formação profissional do professor primário: filosofia da educação, biologia educacional, psicologia da personalidade, psicologia da criança, psicologia da aprendizagem, sociologia educacional, história da educação, higiene escolar, didática geral, didáticas especiais (língua, matemática, estudos sociais, estudos naturais, música, desenho e educação física), estatística educacional e administração escolar.

O Instituto de Educação mantinha, ainda, o Departamento de Estudos Especializados. O ingresso no curso Normal passava a ser semestral.

Mas, além desta nova organização das escolas formadoras, não menos importantes são os enunciados que orientam a estruturação do curso Normal e que propõem um outro modo de ser do professor. Formar de maneira adequada o professor primário envolve, a partir de então, um currículo orientado pela flexibilidade, pelo desenvolvimento de atividades extraclasse, pelo exercício da autonomia e por uma avaliação da qual o estudante é partícipe. Não se concebia mais que o professor seguisse rigidamente uma orientação recebida, uma vez que “ele já atingiu sua maturidade e é capaz de discernir, estudar, pensar e agir num nível de autonomia, em função da sua formação docente” (Marques, 1960, p. 5).

O currículo da escola formadora devia abranger não só as atividades de classe, mas também as atividades extraclasse. Entendia-se que toda e qualquer atividade, fora das salas de aula ou do recinto da escola, fazia parte do currículo. O que se buscava? “O desenvolvimento da pessoa do estudante, para que ele possa atingir certos padrões de pensar, agir e sentir” (idem, *ibidem*, p. 49). Assim, o currículo não devia ser uma lista de disciplinas ou conteúdos à qual, forçosamente, o estudante se submeteria. Deveria ser algo essencialmente “dinâmico, porque dinâmicos são os comportamentos humanos e o currículo estimula, nutre e propulsiona comportamentos no sentido de melhores e mais felizes realizações na obra educativa” (idem, *ibidem*, p. 51).

Sugeria-se que o trabalho educativo se desenvolvesse por meio do método do estudo dirigido, que podia envolver seminários, discussões, apreciação de trabalhos escolares, apreciação de autores, apreciação de atividades de uma classe, excursões, enquetes, simpósios, pesquisa bibliográfica, compreensão e avaliação de assuntos apresentados em classe, problematização de um determinado assunto, tentativa de solução de uma situação problema, entrevistas. Ao professor cabia apoiar o estudante, “encaminhá-lo de modo conveniente, mas não de facilitar a sua tarefa. Vale dizer: as dificuldades devem ser superadas pelo aluno. Só assim este, realmente, estará se preparando para viver as situações que a vida de cada dia apresenta” (Marques, 1960, p. 63).

É outro, também, o conceito de avaliação. A verificação da aprendizagem devia se desenvolver no decorrer do trabalho escolar, isto é,

ser contínua e permanente. Além das provas, recomendava-se o uso de diferentes processos avaliativos, inclusive a autoavaliação. As avaliações sucessivas se configurariam como diagnósticos que indicassem o rumo mais conveniente a seguir no desenvolvimento dos trabalhos e “a nota deve representar um resumo de todo esse processo de avaliação e não ser atribuída em função de um trabalho apenas” (Marques, 1960, p. 64).

Essa direção foi reforçada a partir da década de 1960. Em 1964, a professora Alda Cardoso Kremer, então diretora do CPOE-RS, apresentou, no 4º Congresso Nacional de Professores Primários, a comunicação “A formação técnico-cultural do professor no contexto do mundo atual” (CPOE-RS, 1964, p. 353-359).

Esse texto destaca a preocupação proeminente com a necessidade de preparar tecnicamente os professores, para que esses pudessem atender às exigências que a carreira do magistério impunha. Para tanto, mudara o lugar de formação dos professores, que se viu deslocado para as universidades.

Concebeu-se que cabia às universidades a responsabilidade pela pesquisa e pelo estudo dos sistemas escolares em expansão, pela formação dos professores necessários para conduzir a reformulação do ensino médio, dos professores do ensino normal e pela preparação em grande número de professores primários. O foco da formação também devia mudar. Os cursos de formação de professores deviam ser acadêmicos e não mais vocacionais, práticos e de cultura aplicada, como era o curso Normal. Paulatinamente, o lugar autorizado de produção de conhecimento e de formação profissional do magistério transita das Escolas Normais para as universidades.

A ação docente devia deixar de envolver apenas um contínuo esforço para compreender melhor o estudante, mas também ser objeto de uma constante autoavaliação. O professor devia fazer-se perguntas, tais como: qual o meu papel como educador? Quais critérios de avaliação utilizar? Como devo relacionar-me com os outros professores e com a direção? Como estabelecer relações com a comunidade? O que faço e por que faço deste modo? Quais resultados tenho alcançado? (CPOE-RS, 1964, p. 358). Em síntese, a autoavaliação permitiria ao professor reorganizar a

sua prática de ensino, dinamizar a aprendizagem e, sobretudo, estabelecer um determinado modo de ser professor.

Finalmente, os professores precisavam dominar novas tecnologias educacionais – a televisão e o rádio. Essas novas tecnologias, constituídas discursivamente como meios metodológicos e tecnológicos mais eficientes, requeriam um novo posicionamento dos educadores diante da extensão de um ensino eficiente a um maior número de pessoas.

Porém, deve-se alertar que, se por um lado, o desejo de profissionalização do magistério no Rio Grande do Sul envolveu profundas mudanças, por outro perduraram continuidades nos modos de pensar e viver a profissão docente. Não convém, enfim, reduzir a ideia de profissionalização à da formação tal como ela foi orientada pelos técnicos em educação do CPOE-RS.

O recurso à noção de cultura escolar pode agregar outros elementos importantes para esta discussão. Viñao Frago (2002) propõe que, na análise de qualquer reforma educativa, se distingam três âmbitos: o da teoria ou proposta dos especialistas; o da legalidade (norma escrita) e o das práticas. O proposto, o prescrito e o praticado não coincidem, na medida em que, primeiro, a passagem da teoria para o texto legal envolve um processo de negociação, no âmbito do qual interferem interesses, atitudes, opiniões. Segundo, a aplicação prática (neste caso num espaço escolar já constituído e atravessado por uma diversidade de discursos), das disposições legais, das normas, também envolve um processo de adaptação daquilo que foi prescrito. Incorrem em erro, portanto, aqueles que desejam introduzir reformas no ensino sem reconhecer a natureza corporativa da atividade docente:

*la explicación de las resistencias a unos cambios concreto – y no a otros – es doble, pero interrelacionada. Por un lado, hay una explicación institucional y sistémica: las instituciones y sistemas educativos generan, por el paso del tiempo y por su propia dinámica y fuerza internas, unas culturas escolares y unos rasgos y tendencias que, en mayor o menor grado, se imponen a los protagonistas o actores de la educación [Viñao Frago, 2002, p. 118].*

Assim, não convém considerar os professores como dóceis e submissos beneficiários das propostas de reforma, na medida em que, no âmbito de dada cultura escolar, as intenções dos especialistas, legisladores ou reformadores tendem a ser reinterpretadas, acomodadas ou adaptadas, o que desvirtua os seus propósitos iniciais – “toda difusión supone modificación por adaptación” (idem, ibidem, p. 112). Essa adaptação tanto pode ser criativa e inteligente, quanto cair no ritualismo ou ser, simplesmente, rechaçada. Cada nova prática não se estabelece de imediato e por completo, uma vez que “os antigos valores não são eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se às antigas” (Julia, 2001, p. 23).

## Considerações finais

Pode-se afirmar que a profissão docente passou por transformações profundas no Rio Grande do Sul a partir da metade da década de 1930, circunscrita pelo discurso da Escola Nova. A partir de então, a formação do professor requeria treinamento e formação continuada, para que fosse eficaz no desenvolvimento das suas capacidades.

Exigia-se competência (aptidão para ensinar), conhecimento (da psicologia, da higiene, da moral, da religião) e formação permanente (cursos, palestras, seminários). O tema central do projeto de profissionalização do magistério desenvolvido pelo CPOE-RS era tornar os professores mais profissionais e qualificados. Isso envolveu uma certa intensificação do trabalho docente, um maior monitoramento por novos esquemas de avaliação e, em certa medida, a limitação da autonomia do professor. Nesse sentido, das escolhas operacionais feitas, decorreram implicações importantes em relação aos valores e padrões de trabalho dos professores. Certamente que a orientação técnica oferecida ao magistério pelo CPOE-RS agiu no sentido de produzir, ao longo do tempo, diferentes significados de ser professor.

Na especificidade do Rio Grande do Sul teve lugar, também, o deslocamento do *locus* de enunciação do novo discurso autorizado acerca

da escolarização e da profissionalização docente. Tal *locus* transitou da Escola Normal para o CPOE-RS, que se constituiu, então, no lugar de difusão de ideias pedagógicas que circunscreveram as relações entre conhecimento e poder, as quais estruturaram as percepções e organizaram práticas sociais no âmbito do que o discurso da Escola Nova tornou-se hegemônico.

Dito de outro modo, o discurso posto em circulação pelos técnicos em educação do CPOE-RS insistia que o processo educativo deveria basear-se em princípios oriundos da ciência pedagógica, especialmente entre os anos de 1940 a 1960 demarcados pelo discurso da Escola Nova. Seus enunciados, e não outros, definiam as verdades que podiam ser pensadas e quem podia ocupar o lugar de sujeito que as pronunciava. Nesse sentido, o discurso da Escola Nova possibilitou a atualização das bases da educação e, por meio dele, a escola foi atravessada por princípios de organização científica pelos quais se esperava instalar a modernidade educacional. Esse horizonte teórico permitiu instituir nas escolas formas de entender a vida social e estabelecer um discurso verdadeiro para a renovação dos dispositivos escolares.

Nesse sentido, o CPOE-RS impôs a formação ao magistério estadual e a possibilidade de atualização profissional por meio de seminários, conferências e missões pedagógicas que confrontaram os docentes com novas técnicas de trabalho. A partir de um tripé que articulava competência, conhecimento e preparação continuada, o foco central do trabalho desenvolvido pelo CPOE-RS foi o de profissionalizar e qualificar o magistério. Mais do que questões técnicas, as escolhas operacionais feitas trouxeram implicações importantes em relação à formação de uma cultura profissional docente no Rio Grande do Sul. Instituiu-se uma normalização da profissão docente que exigia a substituição dos saberes da experiência pelo conhecimento técnico e científico. O que se pretendia formar e transformar não era somente o que o professor sabia ou o modo como fazia, mas, fundamentalmente, sua maneira de ser em relação ao trabalho docente, ou seja, produzir e mediar formas de subjetivação pelas quais se estabeleceria e se modificaria a experiência que a pessoa tem de si mesma.

Produziu-se também uma extensa e minuciosa regulamentação – quem estava apto ou autorizado a fazer o quê, onde e como em educação – que sanciona um referencial de educação posto em ação por um conjunto de enunciados cuja unidade se encontra precisamente definida pelas transformações desse referencial, ou seja, o fim do empirismo desorientado e a constituição da educação em bases científicas. Tal conjunto se materializa numa série de recomendações, prescrições, detalhamento para os programas de higiene, de educação moral e cívica, para o ensino da história, da geografia, da matemática, das artes, das ciências e nas indicações para as atividades físicas. Proliferaram por meio de diferentes objetos impressos: boletins, comunicados, instruções, manuais, programas mínimos, que intentaram alcançar a todos e cada um dos professores.

Finalmente, as práticas do CPOE-RS distinguiram as funções implicadas em todo o processo de escolarização, em especial aquelas que diferenciam os que são responsáveis pela definição e enunciação da orientação geral – os técnicos em educação – ante aqueles simplesmente autorizados a praticar as novas diretrizes do trabalho educativo – os professores. Para isto, concorreram a burocratização, a centralização e a instituição de variadas formas de controle e vigilância.

Os técnicos em educação do CPOE-RS atuaram, portanto, nos marcos de uma política que tem sua própria cultura. Uma cultura produzida e gerida por intelectuais-reformadores que se erigem como detentores e porta-vozes do saber especializado e científico no âmbito da educação, e que têm uma forma própria e específica de conceber a escola e de influir na reforma educativa ao inscreverem práticas que redefiniram, paulatinamente, a cultura escolar. Daí a pertinência de se examinar o sistema educativo como promotor de relações de poder-saber que produzem os indivíduos. Neste sentido, tal como alerta Popkewitz (1997), verdades, além de criar distinções, categorizações e organizar o mundo são, sobretudo, produtoras de vontades, desejos, atos e interesses que concorrem para formar identidades.

## Referências bibliográficas

ATERGS. *Associação dos Técnicos em Educação do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Atergs, 2002.

BASTOS, Maria Helena Camara. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na *Revista do Ensino* (1939-1942). *Revista Em Aberto*, Brasília, v. XIV, n. 61, p. 135-143, jan./mar. 1994b.

CAMBI, Franco. *História da educação*. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Maria dos Reis. *Escola moderna: conceitos e práticas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1936.

CPOE-RS. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – anos de 1950-1951*. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1951a.

\_\_\_\_\_. *Instruções relativas ao boletim de merecimento*. Porto Alegre: Pão dos Pobres, 1951b.

\_\_\_\_\_. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1958*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1958.

\_\_\_\_\_. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – ano de 1959*. Porto Alegre: Imprensa Oficial, 1959.

\_\_\_\_\_. *Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais e de Execução Especializada – volume II – orientação – anos de 1963-1964*. Porto Alegre: Imprensa Oficial. 1964.

CORREIO DO POVO. *As necessidades do ensino no Rio Grande do Sul*. 27 abr. 1938, p. 7.

\_\_\_\_\_. *Não precisamos formar um professorado novo; carecemos, porém, de aperfeiçoar cada vez mais o existente*. Porto Alegre, 16 jun. 1939a, p. 2.

\_\_\_\_\_. *Há um interesse do magistério rio-grandense pelos problemas educacionais*. Porto Alegre, 30 jun. 1939b, p. 3

FONTOURA, Amaral. *Metodologia do ensino primário*. 4. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 1, São Paulo: SBHE, 2001, p. 9-43.

PASQUALI, Hilda Maria. *Entrevista a Claudemir de Quadros*. Bento Gonçalves, 30 out. 2005.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A escola nova. *Revista Escola Nova*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1930, v. 1, out. p. 3-7.

MARQUES, Juracy C. *Novos rumos para a escola normal: a reforma, suas exigências, diretrizes gerais*. Porto Alegre: CPOE-RS, 1960.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira – a Escola Nova*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

NUNES, Clarice. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, Michael; KROPF, Simone e NUNES, Clarice. *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870/1937)*. 10. ed. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996, p. 155-224.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida – discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. Belo Horizonte: UFMG. 493f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (1937-1971)*. Porto Alegre: Ufrgs. 429f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SESP-RS/SECÇÃO TÉCNICA. *Comunicado n. 1*. Porto Alegre: Sesp-RS/Secção Técnica, 1939.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.

XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV/Fumec, 2004.

Endereço para correspondência:

Claudemir de Quadros

Rua Xavante, 42

Passo Fundo-RS

CEP 99054-570

E-mail: [claudemir@unifra.br](mailto:claudemir@unifra.br)

Recebido em: 31 jul. 2008

Aprovado em: 8 maio 2009