

Contextos de constituição das políticas educacionais: considerações acerca da formação do professor rural

*Contexts of constitution of the educational politics:
considerations about the formation of the rural teacher*

Flávia Obino Corrêa Werle*

Lenir Marina Trindade de Sá Brito**

Cinthia Colao Merlo***

Sheila Eskeff Konarsewski****

* PPG/Educação Unisinos – flaviaw@unisinos.br.

** PIBIC

*** CNPq

**** UNIBIC

Resumo

A reflexão refere dimensões ou contextos da política educacional tendo como base empírica a discussão acerca de escolas normais rurais. Caracteriza três contextos de formulação das políticas demonstrando-os com a proposta de formação de professores para zona rural que se instituiu como adequada numa época em que as escolas rurais paroquiais foram fechadas pelos processos de nacionalização do ensino. Indica como parte do contexto de formulação das políticas as concepções veiculadas nas Conferências Nacionais de Educação, da ABE e o contexto próximo de conflitualidades e articulações, em que diferentes posturas da Igreja Católica no RS se confrontaram quanto a interpretações e maneiras de aderir à nacionalização do ensino. Caracteriza os diferentes convênios com a Secretaria da Educação do Estado que deram origem à instalação das escolas normais rurais como alguns dos elementos do contexto de formulação das políticas e do contexto da prática a partir das estratégias adotadas pelos diferentes estabelecimentos para implementar as propostas de formação do professor rural. Constata a imposição e atropelamento que muitas vezes os contextos de formulação das políticas impõem aos estabelecimentos escolares e suas práticas.

Palavras-chave

Formação de professores. Educação rural. Políticas educacionais.

Abstract

The reflection refers dimensions or contexts of the educational politic having as empirical base the discussion about rural teacher training schools. It characterizes three contexts of formulation of the politics showing them with the teachers formation proposal for the rural zone that was instituted as adequate at a time when the parochial rural schools were closed by the trials of nationalization of education. It indicates as a part of the context of formulation of the politics the conceptions showed in the National Conferences of Education, of ABE, and the context near to conflicts and articulations, in which different postures of the

Catholic Church in the RS confronted themselves about interpretations and ways of join to the nationalization of the education. It characterizes the different covenants with the Secretary-ship of the Education of the State that have originated the installation of the rural teacher training schools as some of the elements of the context of formulation of the politics and, the context of the practice, from the adopted strategies by the different establishments to implement the proposals of formation of the rural teacher. It realizes the imposition and running over that many times the contexts of formulation of the politics impose to the school establishments and its practices.

Key words

Teacher formation. Rural education. Educational politics.

É comum, nos textos que tratam da legislação escolar no Brasil numa perspectiva histórica, atribuir-se a política educacional a um personagem chamado 'legislador'. Como a política educacional é, em geral, expressa em documentos normativos, principalmente leis, supõe-se a figura abstrata do 'legislador' a idealizar a educação a ser implantada. No entanto, a análise das transformações da educação escolar em nosso país permite a constatação de que a maioria – senão a totalidade – das reformas educacionais na República foram elaboradas não no âmbito do Congresso, mas do Executivo. O caso mais freqüente é o de anteprojeto de lei, oriundo do Executivo, discutido, reformulado e, finalmente, aprovado pelo Congresso. Submetido à sanção presidencial, é aprovado ou sofre vetos em certos artigos, dificilmente rejeitados pelo Congresso. A direção do aparelho escolar nem sempre é ouvida, mas, freqüentemente, silenciada em seus projetos, inclusive por setores interiores ao próprio governo. Esse é um padrão geral de elaboração/promulgação dos documentos normativos que expressam a política educacional do Estado. Outro padrão, complementar a este, consiste na elaboração da política educacional a partir do núcleo do Estado, nunca da periferia. Primeiro sai uma lei ou um decreto federal, a partir da qual leis ou decretos estaduais são promulgados e,

em função desses todos, saem leis ou decretos municipais. Ambos os padrões se articulam (CUNHA, 1981, p. 5-6).

Luis Antonio Cunha assim inicia seu estudo acerca das Conferências Brasileiras de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação, criada em 1924. As conferências constituíram para Cunha, apesar do usual padrão verticalista da política brasileira, um momento no processo de organização do campo educacional em que o molde centralista foi quebrado, pois a maioria delas nasceu da iniciativa de educadores que reivindicavam participação na elaboração da política educacional. Este trecho também evidencia a dinâmica conflitual e de poder que ocorre nos contextos de formulação de políticas.

Este trabalho¹ considera as Conferências Brasileiras de Educação como alguns dos fatos que produziram influências na formulação das políticas de formação de professores. É um texto que convida à compreensão dos desdobramentos da política, ao entendimento de que as políticas educacionais se desenrolam de forma complexa envolvendo diferentes atores, grupos e instituições e que são perpassadas por contingências e discontinuidades. Nelly

Stromquist (1996), Santos (2002), Lopes (2004), Mainardes (2006) com base em Stephen Ball (1995, 1998, 2001) discutem as políticas educacionais como dinâmicas, temporal e socialmente estruturadas, passadas por contextos diferenciados, desvelando sua grande complexidade. Refletem que as políticas não podem ser percebidas como tarefas que pertencem a outras pessoas, em geral situadas na administração do Estado os abstratos legisladores de que fala Cunha e que os professores não são receptáculos de diretrizes políticas, ou que as políticas são um processo formal de cumprimento de regras e normativas, mas que, ao contrário, se dão por processos diferenciados, experienciados diversamente nos níveis, instituições, grupos, espaços que abrange.

contrariando a visão que postula a seqüência linear na formulação de uma política pública, começamos a aprender que, pelo fato de vários atores estarem implicados no processo – de políticos, a burocratas e a equipes escolares – essas pessoas inserem certas modificações nas políticas públicas, alterações que tem origem em sua interpretação sobre as políticas públicas em si e na extensão de sua concordância em relação a elas (STROMQUIST, 1996, p. 28).

Concepções tomadas como certas ou dominantes, entendimentos de que as políticas são processos de intervenção realizados de “cima para baixo”, que são função e domínio do Estado, que são “feitas” pelos políticos que ocupam espaços no legislativo e em postos da hierarquia do executivo, são superadas com a compreensão da complexidade do campo e da sempre

cambiante face com que as políticas se apresentam. Isso não significa que as políticas não tenham materialidade, não passem diferentes espaços institucionais e administrativos, não sejam muitas vezes impositivas, pressionando padrões de homogeneização dos sistemas educativos, mas que diferentes atores, em seu cotidiano, articulam formas de materialização das políticas, seja em meio a seus conflitos, seja em meio a adesões, silenciamentos, convênios, articulações da cultura escolar em instituições escolares específicas. Como afirma Stromquist,

Quando em forma de declarações públicas, as políticas públicas educacionais seguem um processo de quatro fases, no mínimo, iniciando-se com a identificação do problema, evoluindo para a formulação e a autorização da política pública (leis aprovadas), implementação das mesmas e finalização ou mudança (HARMAN, 1984). Uma vez que estas fases colocam em ação diferentes atores, é comum existir uma falta de conexão entre elas e, ocasionalmente, bons programas no papel são mal implementados em campo. Entretanto, estudantes de política pública têm também consciência de que políticas públicas não se apresentam como “um objeto ou texto concreto e constante que se transmite de um local para outro”. Pelo contrário, são produzidas por indivíduos atuando dentro de contextos, os quais ora apresentam limitações, ora oportunidades (Hall, em elaboração) (STROMQUIST, 1996, p. 27).

Um dos níveis de formulação das políticas é aquele em que diferentes interesses se manifestam, alguns se instauram, ganham visibilidade e força nas decisões de política e outros desaparecem, invisibilizam-se, tornam-se inaudíveis e não

são contemplados. É neste contexto que alguns fenômenos são selecionados como importantes ou problemáticos e são guindados à consideração explícita em diferentes fóruns de discussão. A ausência destes interesses e demandas em projetos e discussões políticas não significa sua eliminação, ou que fracassaram e foram descartados em definitivo, mas que apenas não encontram espaço de manifestação em determinado instante, podendo, em outro momento histórico, ganhar novos argumentos de sustentação, novas articulações e serem proferidos por grupos de atores que obtêm maior visibilidade e espaço nas disputas políticas e adotam estratégias mais aceitas, conseguindo adesões e alcançando articulação mais convincente de suas reivindicações. Lucíola Santos (2002) discutindo políticas curriculares explica que, “por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesses... São diferenças de visões... são disputas em torno de territórios e de prestígio das diferentes áreas do conhecimento”, podendo-se dizer que elas representam um consenso precário em torno de algumas idéias.

O contexto de formulação das políticas ou de produção de textos em que são explicitadas decisões e definições políticas constitui-se de declarações oficiais de intenção de agir sobre determinados problemas. Estes textos são produzidos por negociação, avaliação, reescrita; passam por diferentes comissões, avaliações técnicas, legislativas, consultas a associações e grupos, sendo recortados, acrescidos, substituídos.

Por outro lado, ao circularem entre os diferentes níveis da hierarquia dos sistemas, na mídia, entre professores, técnicos e a sociedade, os textos das políticas são fragmentados e alguns fragmentos são associados a elementos de outros textos, havendo ênfases e ressignificações na apreensão de seus conteúdos (LOPES, 2004, p. 113).

O contexto das práticas é aquele que se processa na escola, mas também nas práticas cotidianas de departamentos e de setores situados em diferentes níveis da hierarquia dos sistemas de ensino e entre estes e os estabelecimentos de ensino. Neste contexto as políticas sofrem igualmente “variações, sutilezas e nuances locais (hibridismo)” passando por diferentes “graus de aplicação e entusiasmo local (intensidade)” (BALL, 1998, p. 131). A contribuição de Licínio Lima (2001, p.62) adensa mais este quadro teórico “Entre a concepção/produção normativa e sua execução no contexto escolar, encontramos um longo percurso e um complexo processo de comunicação”, frente a isto o autor acentua a existência de processos de “infidelidade normativa” como “contraponto ao normativismo burocrático”

Lima (2001, p. 68) refere a invulnerabilidade dos professores a certas regras, ou seja, a capacidade dos atores para ignorar ou redefinir regras e a possibilidade que têm de, em grupo ou individualmente, fazer uso estratégico do espaço de interpretação de regras que não produziram. Afirma Lima (2001, p. 66-67)

A grande distância social e de poder que separa a concepção da execução, os superiores dos subordinados, sendo obviam-

mente desfavorável para estes, em termos de poder formal, pode trazer-lhes importantes benefícios; quanto maior for essa distância, maior poderá ser o espaço de intervenção social dos actores, interpretando e reinterpretando regras formais, promovendo mais ou menos a sua divulgação e informação, actualizando-as ou não, ou mesmo substituindo-as por regras alternativas.

Os graus de aplicação e entusiasmo local, a infidelidade normativa, a invulnerabilidade de certos professores a regras e a capacidade dos actores de ignorar e redefinir regras reforçam-se frente às possibilidades de autonomia dos estabelecimentos de ensino. “A autonomia é importante para a criação de uma identidade de escola, de um ethos científico e diferenciado que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projeto próprio” (NOVOA, 1992, p. 26). A autonomia não reforça a reprodução de regras, mas a produção de regras próprias, conforme condições locais e valores compartilhados.

Portanto, na compreensão de que mesmo tendo uma tradição verticalista e centralista em políticas públicas no Brasil, a consideração dos contextos em que elas transitam reafirma o quanto as políticas educacionais não são formulações “dadas” a execução para sua implantação, mas são formulações que passam por múltiplos processos de comunicação, apropriação, eliminação, resignificação, supressão e fragmentação.

Analisando uma política de formação de professores no Rio Grande do Sul

Nos anos 30 constituíram-se em âmbito nacional discursos de progressiva valorização da educação rural. Concurso nacional focalizando “Qual o melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil” premia, em 1933, em sessão realizada na Academia Brasileira de Letras, o trabalho de Sud Mennucci – A crise brasileira de educação. Mennucci atribui à herança escravagista e à extrema valorização do mundo urbano a rejeição e abandono do trabalho no campo, propondo, pela escola rural intimamente articulada ao meio, a reabilitação da zona rural. Como afirma Ball as “políticas ganham legitimidade a partir da crítica e da ridicularização de políticas anteriores... O ‘novo’ se destaca e ganha credibilidade a partir de suas qualidades de diferença e contraste” (BALL, 1998, p. 130). No caso das políticas de formação de professores para o mundo rural impunha-se uma crítica à urbanização contra o ensino que tinha a cidade como referência e desvalorizava o trabalho agrícola. A criação de condições para que a consciência agrícola se generalizasse e se impusesse frente ao sentimento de valorização da cidade passava pela preparação de professores em um estabelecimento específico: a Escola Normal Rural – ENR – e não mais a Escola Normal como estava organizada em zonas urbanas.

A Associação Brasileira de Educação - ABE, que promoveu várias reuniões nacionais para discutir os problemas da educação, muitas vezes incluiu nos debates a necessidade de criar uma nova escola rural e um novo tipo de professor por meio de uma Escola Normal específica, a ENR. Em Curitiba ocorreu a 1ª Conferência Nacional

de Educação da ABE, 1927, quando foram debatidos vários temas relacionados a características e importância da educação rural, à permanência da população no campo, à urgência da “ressurreição agrícola no Brasil”, à importância do ensino agrícola prático em escolas rurais, reforçando a necessidade de inclusão de noções de agricultura em currículos de formação de professores. Outras teses propunham uma instrução eminentemente prática que ensinasse a “explorar os campos, a adubar a terra, a descobrir as águas, a criar gado, ave, abelha, a fazer queijo e manteiga, a extrair, preparar, armazenar e vender o que a natureza dá ao trabalhador humilde mais incansável” (MORAES apud COSTA, SHENA, SCHMIDT, 1997, p. 195). Outras reuniões da ABE ocorreram em 1928, 1929, 1931, 1932, 1934, 1935, sendo que a 8ª Conferência, realizada em 1942, foi dedicada à educação primária nas pequenas cidades e vilas do interior, na zona rural comum, nas zonas rurais de imigração e nas zonas do alto sertão, constituindo-se como um ápice nos debates acerca da educação para as zonas rurais.

Lourenço Filho, enquanto diretor do INEP, em trabalho publicado originalmente em 1944 clamava pela importância da formação do professor rural em escolas normais específicas “a matrícula geral dos cursos normais, em 1942, era de cerca de 30 mil alunos, com 9 mil conclusões de curso”, sendo, portanto, necessário ampliar este número, “especialmente no tocante a cursos normais rurais que preparem mestres para escolas de zonas afastadas dos grandes centros” (LOURENÇO FILHO, 1998, p. 60).

Estes discursos formulados nos grandes centros urbanos do país por professores, acadêmicos e agentes da hierarquia dos sistemas de ensino constituem um amplo contexto de influência e, passando por processos de reinterpretação, encontraram, no Rio Grande do Sul, condições de florescimento. Um dos fatores a destacar é que embora os mesmos fossem embebidos de propostas de civismo, foi o projeto de nacionalização das escolas de zonas imigrantistas, implementado autoritariamente, de cima para baixo, no final dos anos 30, que, dentre outros fatores, propiciou, no RS, a reinterpretação e resignificação das idéias de valorização da escola rural e de formação de um professor com perfil específico para o mundo rural.

Merecem destaque as articulações da Igreja católica com o governo do estado do Rio Grande do Sul, mas não sem antes retomar como, na década de 20, Estado e Igreja se relacionavam no plano nacional.

Os altos dignatários eclesiásticos passaram a figurar ao lado dos detentores do ‘poder temporal’ nas festas cívicas, a celebrar atos religiosos em intenção dos governos. Por outro lado, o Estado voltou a subsidiar instituições religiosas (católicas, na sua maioria), fossem escolas, orfanatos ou hospitais (CUNHA, 1981, p. 14).

Reafirma Cunha (1981, p. 14) que o arcebispo de Olinda, em 1916, instava a que a Igreja se unificasse e organizasse, em colaboração com o Estado, para garantir a segurança da comunidade católica. A idéia de “colaboração recíproca” Igreja-Estado adquire “pleno vigor, no plano federal, na era Vargas, especialmente no Estado Novo” (CUNHA, 1981, p. 14), embora os pioneiros da escola nova fossem contrários a essa articulação, pois não aceitavam a subven-

ção das escolas particulares e o ensino religioso nas escolas públicas. Tambara (2005, p. 14) também destaca que, “na década de 30 do século XX, a Igreja retomou seu papel de colaboradora privilegiada da política governamental, recebendo desta uma série de benefícios mormente no que diz respeito à educação”.

As Igrejas católica e evangélica formavam professores para zona rural, mas com currículo que não privilegiava a formação agrícola ou zootécnica. A escola católica de formação de professores de Hamburgo Velho estava sob a responsabilidade dos jesuítas que incentivavam, junto com populações imigrantistas, a valorização da cultura alemã, diferentemente do arcebispo de Dom João Becker, de padres e católicos de Porto Alegre mais favoráveis às diretrizes de nacionalização.

Cabe aqui um registro da desconformidade da direção da Escola Normal Católica, um tipo de infidelidade normativa, como referiu Lima, com as propostas de nacionalização. O registro foi feito pelo Diário de Notícias em 27 de julho de 1929. Assim registra a notícia publicada em SOUZA (1941, p. 111) “O sr. Coelho de Souza, ao visitar a Escola Complementar da união Popular Católica de Novo Hamburgo, foi testemunha de lamentável rebeldia à campanha de nacionalização do ensino” era o título da notícia. Assim iniciava

O dr. José Pereira Coelho de Souza, Secretário da Educação e Saúde Pública, acompanhado do dr. Bonifácio Paranhos da Costa, diretor do Departamento Estadual de Saúde; da Professora D. Olga Acauan Geyer, Diretora da Instrução Pública do

Estado, e de outras pessoas, visitou, antontem, em viagem de inspeção, a vizinha cidade de Novo Hamburgo... Na escola complementar da União Popular Católica de Novo Hamburgo, o Dr. Coelho de Souza e o que o acompanhavam foram recebidos entre vibrantes aplausos. Em continuação, os escolares entoaram diversos hinos e canções patrióticas. Proferiu um longo discurso um pequeno aluno, cuja peça oratória foi lida e que demonstrava inequivocamente haver sido preparada adremente por outra pessoa. No aludido discurso era feita uma crítica rude à campanha de nacionalização do ensino (SOUZA, 1941, p. 112).

Esse discurso representou uma manifestação da forma como as comunidades de origem alemã da zona rural recebiam e reinterpretavam o projeto de nacionalização do governo.

Na ocasião o Dr. Coelho de Souza usou da palavra declarando que “os estabelecimentos escolares chamados estrangeiros, existentes no Estado, ... ou se enquadram no espírito da obra nacionalizadora ou serão imediatamente encampados pelo governo” (SOUZA, 1941, p. 114). O incidente, entretanto, indica como, num período de exceção, algumas formas autônomas no âmbito dos estabelecimentos de ensino subsistem, embora possam ser coibidas e tratadas autoritariamente. De fato, esse discurso causou suficiente impacto provocando reação do governo do Estado impondo o fechamento da escola.

O fechamento da Escola Normal Católica de Hamburgo Velho foi um dos impactos sofridos pela nacionalização, mas não um fato que produzisse paralisia nos meios católicos rio-grandenses. Como e

quem ressignificou os discursos de nacionalização e os rearticulou com os de valorização do professor rural? Em conjunto, o governo do Estado, por intermédio do Secretário da Educação e Saúde Pública, Dr. Coelho de Souza² e a Igreja, por meio do Arcebispo de Porto Alegre, Dom João Becker rearticulam e operacionalizam ações para a nacionalização e revigoração da escola elementar rural. Já havia ocorrido a nacionalização dos cultos religiosos (SOUZA, 1941, p. 68), ou seja, o Interventor Federal conseguiu que o Arcebispo Metropolitano ordenasse que os sermões da Igreja Católica fossem proferidos em português, o que foi registrado como grande conquista em prol da nacionalização (SOUZA, 1941, p. 49), que agora se operava na escola. De diferentes formas se processa essa apropriação, inclusive com a interveniência do Arcebispo que estabelece convênio com o governo do Estado assegurando alinhamento das escolas particulares com as propostas de nacionalização mas apenas daquelas que ele indicasse em listagem encaminhada à Secretaria da Educação.

Pelo convênio, assinado pelo Secretário de Educação e Saúde e pelo Arcebispo Metropolitano de Porto Alegre, em junho de 1940 (UNITAS, 1940, p.138)³, a Cúria se instituiu mediadora das escolas católicas com o poder público assumindo os interesses do governo, controlando escolas e professores, forneceria a lista completa de escolas católicas assumindo a responsabilidade de que nelas seria ministrado ensino rigorosamente nacional afinado com a legislação nacional e estadual.

Considerando a utilidade social e nacional de uma perfeita harmonia e colaboração entre os poderes temporal e espiritual, firma-se o presente convênio, integrado pelas cláusulas seguintes, que englobam os direitos e os deveres dos dois pactuantes:

1º – A Arquidiocese de Porto Alegre tem ampla liberdade e autonomia de fundar e manter escolas católicas, bastando que as mesmas se sujeitem às cláusulas do presente convênio, para terem o amparo da lei e a proteção do Estado.

2º – A Cúria Metropolitana fornecerá à Secretaria da Educação a lista completa das escolas católicas da Arquidiocese, declinando qualquer responsabilidade pela conduta de todas aquelas que, embora de orientação católica, não se incluam na referida lista.

3º – À proporção que se fundarem novas escolas católicas, as mesmas serão registradas na Secretaria da Educação, por intermédio da Cúria Metropolitana, a qual, igualmente, dará baixa das que deixarem de existir.

4º – A Cúria Metropolitana se compromete, sem prejuízo da completa autonomia administrativa e confessional das referidas escolas, a manter nas mesmas um ensino rigorosamente nacional, de acordo com a legislação federal e estadual atinente à matéria. [...] Porto Alegre, 5 de Junho de 1940. Pelo Governo do Estado, (ass.) J. P. Coelho de Souza, Secretário de Educação e Saúde. (ass.) * João Becker, Arcebispo Metropolitano de Porto Alegre.

A Arquidiocese teria ampla liberdade de fundar e manter escolas católicas, assegurando-lhes amparo da lei e proteção do Estado. Por intermédio dos párocos⁴ a Cúria procedia à listagem completa das escolas católicas, indicando sua localidade, município, a quem pertencia o prédio

escolar, quem era seu diretor, a quantidade de alunos e de turmas.

Em 1941, por decreto do Arcebispo Metropolitano, a ENR da Arquidiocese de Porto Alegre foi criada no Instituto Champagnat, dos irmãos maristas⁵, onde hoje está o Colégio Champagnat, campus da PUCRS. O local, onde se situava a escola, hoje plenamente urbanizado, era, naquela época, área nitidamente agrícola.

Os termos do convênio entre o Governo do Estado e a Cúria Metropolitana são resumidos a seguir:

CONVÊNIO QUE CELEBRAM O ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E A ESCOLA NORMAL RURAL DA ARQUIDIOCESE DE PORTO ALEGRE.

Aos quatro dias do mês de junho de mil novecentos e quarenta e um, presentes o Exmo. Snr. Dr. J. P. Coelho de Souza, Secretário da Educação, por parte do Estado, e o Exmo. Snr. D. João Becker, Arcebispo metropolitano, pela arquidiocese de Porto Alegre, acordaram e convieram nas condições para reconhecimento da Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre, que funciona no Instituto Champagnat, localizado à Avenida Bento Gonçalves nº 4314, dirigido pelos Irmãos Maristas e que se destina à formação de professores primários para as escolas das zonas rurais [...] Fica assim reconhecida pelo Estado a Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre, sendo válidos os diplomas pela mesma conferidos, observadas as cláusulas abaixo: [...] A distribuição no curriculum escolar das disciplinas não incluídas no curso propedêutico (primeiro ciclo do ensino secundário federal) bem como os programas respectivos, deverão ser submetidos à aprovação da Secretaria da Educação. [...] O Governo do Estado criará um quadro de profes-

res rurais do sexo masculino, o qual será integrado pelos diplomados na Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre e em outras congêneres. [...] Duas terças partes dos professores diplomados pela Escola Normal Rural ficarão à disposição das dioceses a que pertencem e uma terça parte à disposição do Estado. A seleção far-se-á mediante opção ou sorteio. [...] À Arquidiocese de Porto Alegre fica assegurado o direito de matricular um determinado número de religiosos na Escola Normal Rural, sem que os mesmos, depois de diplomados, fiquem sujeitos à distribuição prevista [anteriormente]. [...] Às escolas regidas por um professor diplomado na Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre, o Governo lhes concederá subvenção correspondente a cinquenta por cento do ordenado que vencem os professores rurais por ele colocados. [...] O Governo do Estado auxiliará a Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre com a subvenção anual de cinquenta contos de réis (50.000\$000).

A ENR da Arquidiocese era administrada pelos irmãos maristas, mas dentro de uma perspectiva de submissão aos atos da Cúria Metropolitana. A indicação de seu diretor era feita por ato do Arcebispo, por outro lado os párocos eram chamados a divulgar, em suas comunidades, a importância da formação de professores e a captação de candidatos à ENR, além de buscar recursos financeiros junto as suas comunidades.

O contexto de criação da ENR da Arquidiocese prolongou-se até o ano de 1943, quando ela foi oficializada.

OFICIALIZAÇÃO DA E. N. R. A 8 de Abril e 1943 foi promulgado o Decreto-lei nº 337 que aprova o atual plano de estudos das Escolas Normais Rurais oficializadas, pro-

vê sobre o aproveitamento e exercício dos professores rurais e dá outras providências. Destaca-se no decreto, o artigo 4 assim concebido: os professores rurais gozarão dos direitos e vantagens assegurados aos professores primários de carreira e estarão sujeitos aos mesmos deveres, observadas as disposições indicadas. A 15 de Maio de 1943 veio o Decreto nº 775 A que aprova definitivamente os regulamentos das Escolas Normais Rurais.

Esta descrição referente à instalação da Escola Normal Rural da Arquidiocese demonstra a complexidade das políticas educacionais. Por um lado, no contexto nacional havia um interesse em interiorização, em conter o êxodo para as cidades e em valorizar o professor rural. No caso do RS, por outro lado, elementos deste contexto misturavam-se com interesses da Igreja e floresceram num contexto de nacionalização do ensino no qual os professores rurais, se trabalhassem em escolas situadas em região de colonização alemã, eram visados e retirados de suas funções se não comprovassem domínio da língua portuguesa. Os panoramas internacional e nacional configuravam este contexto. A Igreja articula-se com o Governo e, no caso do RS, vários convênios assinalam esta aproximação. Os convênios, além dos decretos de nacionalização podem ser tomados como a materialização das negociações havidas no contexto de formulação das políticas. Entretanto vários níveis de institucionalização podem constituir o contexto de formulação das políticas. Se os convênios podem ser considerados como um deles, a oficialização dos estabelecimentos configurava um segundo nível de institucionali-

zação, o qual, muitas vezes ocorria apenas dois anos depois de criada a escola. Por outro lado a formalidade dos convênios instaura compromissos e procedimentos de fiscalização não sem assentar também benefícios para a ENR envolvida e para os que nela se titulassem.

Portanto, embora a implantação da ENR da Arquidiocese tenha sido um processo ocorrido nos anos 40, os diferentes contextos das políticas se evidenciam, sendo possível pensar cada escola como um foco com identidade própria construído na complexidade de suas relações concretas e interligada à totalidade. Há que aprofundar os estudos de caso de políticas para que se possa, com dados específicos referentes tanto ao cotidiano como às negociações e aos diferentes interesses envolvidos tratar as políticas como um espaço de complexidade, poder e intencionalidades.

Notas

¹ Este texto tem como material empírico os dados coletados no projeto História das Instituições Escolares: escolas de formação de professores (CNPq), o qual focaliza escolas normais rurais do Rio Grande do Sul, que funcionaram nas décadas de 40 até o início dos anos 70, quando a Lei 5692/71 elimina o projeto de formação de professores no nível que hoje chamamos de séries finais do ensino fundamental e que na época correspondia ao primeiro ciclo do ensino médio, instituindo como hegemônica uma tendência de formação de professores em nível superior embora admitisse a habilitação para o magistério em nível médio.

² José Conceição Pereira Coelho de Souza atuou como Secretário de Educação e Cultura do RGS no período do Estado Novo, mantendo-se neste cargo durante todo o período (1937-1945).

³ A Revista UNITAS, fonte documental importante desta parte deste capítulo, é publicada pela Cúria Metropolitana de Porto Alegre de 1913 a 1992, acompanhando o mandato de três arcebispos, D. João Becker que assumiu a arquidiocese de 08/12/1912 a 15/06/1946 (SILVA, 2003, p. 229), D. Vicente Scherer, e parte do de D. Altamiro Rossatto. Ao longo dos 80 anos de sua publicação teve periodicidade e especificidade de conteúdo diferenciadas, mas, no período abrangido neste estudo, continha todos os atos, discursos e notícias relacionados à ação ministerial do arcebispo, além de notícias religiosas nacionais, internacionais e das dioceses rio-grandenses.

⁴ A articulação entre o púlpito e a cátedra colabora

para o reconhecimento da importância das ENRs e constitui-se importante estratégia de reforçamento das múltiplas atribuições sociais diluídas entre a educação escolar e ações evangelizadoras da Igreja Católica de forma que “cada instituição deveria se aproveitar dos ritos das outras” (TAMBARA, 2005, p. 12).

⁵ Segundo Kreutz (2004, p. 214) os irmãos maristas desde o início do século XX diziam-se dispostos a implantar uma escola normal para formar professores para comunidades rurais de imigrantes. Argumento que este projeto antigo, mas nunca viabilizado, tenha sido talvez o motivo que levou a Cúria a procurar os maristas para a implantação, no contexto dos anos 40, a primeira ENR do Estado.

Referências

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). A escola cidadã no contexto globalizado. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121- 137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Mercados educacionais, escolha e classe social: Mercado como estratégia de classe. In: GENTILE, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

COSTA, Maria José F.F.; SHENA, Denílson R.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., Curitiba, 1927. Brasília: INEP, 1997.

CUNHA, Luis Antonio. A reorganização do campo educacional: as conferências de educação. Educação e Sociedade, v. 3, n. 9, p. 3-48, maio 1981.

LIMA, Licínio. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A educação, problema nacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, 27(94), p. 47-94, 2006.

NOVOA, Antonio. Vidas de professores. Lisboa: ASA, 1992.

SANTOS, Lucíola de C.P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

SOUZA, J.P.Coelho de. Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande. Porto Alegre: Thurmman, 1941. 488 p.

STROMQUIST, Nelly P. Políticas públicas de Estado e eqüidade de gênero. Revista Brasileira de Educação, n. 1, p. 27- 49, jan./fev./mar./abr 1996.

TAMBARA, Elomar. Estado, Igreja e Educação: Urbi et Orbe. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu-MG:Anped, 2005, p. 1-15.

Recebido em 01 de julho de 2007.

Aprovado para publicação em 18 de agosto de 2007.