

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARILIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Elaine Regina Rufato Delgado

**MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR DA ESCOLA
NORMAL: UMUARAMA – PARANÁ (1967-1976)**

Linha de pesquisa

Filosofia e História da Educação no Brasil

Marília

Março 2009

ELAINE REGINA RUFATO DELGADO

**MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR DA ESCOLA NORMAL: UMUARAMA –
PARANÁ (1967-1976)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Orientadora: Dr^a. Ana Clara Bortoleto Nery.

Marília

Março 2009

Delgado, Elaine Regina Rufato.

D352m Memórias de um professor da escola normal: Umuarama – Paraná (1967-1976) / Elaine Regina Rufato Delgado. – Marília, 2009.

108 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 89-95.

Orientador: Dra. Ana Clara Bortoleto Nery.

1

1. Professores – Formação. 2. História oral. 3. Memórias.
I. Autor. II. Título.

CDD 370.71

DEDICATÓRIA

Para meus filhos, esposo, irmãos,
sobrinhos, amigos e mestres que a vida
me presenteou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço da forma mais carinhosa:

A DEUS, por tudo que sou, por tudo que tenho e pelas possibilidades infinitas de crescimento.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Clara Bortoleto Nery, pela disponibilidade. Torno evidente minha admiração pelo seu conhecimento de vida e de trabalho.

Aos professores do Curso, pela constante amizade.

Aos amigos sempre compreensivos e incentivadores em todos os momentos.

Às pessoas que participam de minha vida, sempre me proporcionando alegrias, amizade, carinho, confiando em mim, incentivando meu trabalho, compartilhando de tudo que vivo.

Aos meus filhos André e Daniel amor maior da minha vida e motivo de admiração.

À minha mãe, que certamente foi a responsável pela minha existência e por todas as conquistas da minha vida.

Ao Professor Nelson Luis Posseti, o qual é um “anjo que Deus descuidou e caiu do céu”, obrigada por dar forma ao meu sonho.

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo reconstruir aspectos da atuação de professores da Escola Normal em Umuarama, entre 1967 a 1976. O ponto de partida é a análise das memórias de um professor que atuou na Escola Normal Maria Montessori naquele período, visando mais especificamente, resgatar elementos para compreender o trabalho docente nas escolas de formação de professores e contribuir com a história da Escola Normal Maria Montessori. Adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, estruturada por meio da narrativa. A opção pela narrativa deu-se pela intenção de analisar o modo como o professor concebe a sua vida profissional e os aspectos intrapessoais na subjetivação de si, para sustentação dos conhecimentos, como elementos que podem constituir o ser professor. Os dados da narrativa apontam que, durante o funcionamento da Escola Normal Maria Montessori, os cursos estiveram inseridos no contexto da tendência liberal tecnicista, com forte influência das teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista, que apareceu no bojo da proposta de educação do Magistério no Paraná, através da implantação da Lei 5692/71. No período estudado havia o discurso em defesa da ordem e disciplina que eram consideradas fundamentais e muito difundidas no contexto do curso normal. Neste contexto, o percurso de formação do docente foi perpassado por uma por uma tendência pedagógica marcadamente autoritária. O início da trajetória pessoal/profissional foi bastante difícil e perpassada por conflitos. Assim, é recorrente no discurso do docente a presença de momentos de insegurança no fazer docente e de perplexidade face ao novo.

Palavras-chave: Formação de Professores. História Oral. Memórias.

ABSTRACT

The present study deals with questions about the inclusion of students with deficiency in common classrooms of the regular education. It was considered as priority action, the formation of teachers aiming the didactics-curricular reorganization, with emphasis in the pedagogical relations as well as affective ones that are established in the classroom. It was salient the importance that the teacher has space to plan, to analyze and to reflect about his practice. Therefore it has academic improvement of students with deficiencies included in regular classrooms we need to form a new type of educator. It was perceived two parallels: in one hand the teachers of regular education do not have a minimum preparation to work with children who present evident deficiencies and, for the other hand, great part of the teachers of special education have not much to contribute with the pedagogical work developed in regular education, in the extent where they have supported and constructed their ability in the specific difficulties of the students that they take care of. Real vision, since the professionals of Special Education had graduated in the perspective of a medical model that aimed to compensate the deficiencies of the student, having the special classrooms their own dynamics and proper rationality, in majority structuralized without a consistent academic planning, and even when inserted in a regular school, the proposal were disentailed of the pedagogical politician project of the same one. Towards the school inclusion be real the teacher of the regular classroom must be sensitized and capable (psychological and intellectually) "to change his way to teach and to adapt what he will teach" so he will attend the necessities of all students, including some that has greater difficulties.

Key-words: inclusion – teacher's formation – regular education.

SUMÁRIO

<u>Delgado, Elaine Regina Rufato.....</u>	<u>3</u>
<u>D352m Memórias de um professor da escola normal: Umuarama – Paraná (1967-1976) / Elaine Regina Rufato Delgado. – Marília, 2009.</u>	<u>3</u>
<u>108 f. ; 30 cm.....</u>	<u>3</u>
<u>Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.....</u>	<u>3</u>
<u>DEDICATÓRIA.....</u>	<u>4</u>
<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>10</u>
<u>Para isso, tracei como objetivo geral reconstruir o processo de atuação profissional, mediante a memória de um docente da Escola Normal Maria Montessori da cidade de Umuarama – Paraná 1967 a 1976. Mais especificamente, busquei resgatar elementos para compreender o trabalho docente numa escola de formação de professores; contribuir com a história da Escola Normal Maria Montessori.....</u>	<u>14</u>
<u>Segundo Silva (2005), a prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora, preocupada com os estudos humanos e sociais e este, entre outros, também é um propósito desta pesquisa. Uma das suas funções consiste em perceber os saberes e a profissão professor, os interesses e as necessidades de ver a si mesmo e o outro, para compreender o outro/grupo, sujeito social e indivíduo.</u>	<u>14</u>
<u>CAPÍTULO 1.....</u>	<u>17</u>
<u>Contexto do objeto e da pesquisa.....</u>	<u>17</u>
<u>1.1 Contextos político - histórico do funcionamento da Escola Normal Maria Montessori (1967-1976).....</u>	<u>18</u>
<u>1.2 O desenvolvimento da pesquisa.....</u>	<u>21</u>
<u>TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO NORMAL NO PARANÁ.....</u>	<u>27</u>
<u>CAPÍTULO 2.....</u>	<u>27</u>
<u>TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO NORMAL NO PARANÁ.....</u>	<u>27</u>
<u>2.1 Formação de Docentes no Paraná.....</u>	<u>28</u>
<u>2.1.1 Pressupostos da Lei nº 5.692/71 e sua influência na formação do educador.....</u>	<u>46</u>
<u>HISTÓRIA DE VIDA – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE UM DOCENTE NAS DÉCADAS 1960/1970 – Umuarama/PARANÁ.....</u>	<u>52</u>

Capítulo 3.....	53
HISTÓRIA DE VIDA – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE UM DOCENTE NAS DÉCADAS DE 1960/1970 – Umuarama/PARANÁ.....	53
3.1 Percurso da Formação e atuação profissional do docente.....	53
Da entrada na Escola Normal maria montessori – Umuarama – paraná.....	72
Capítulo 4	73
Da entrada na Escola Normal Maria montesSori – Umuarama – paraná.....	73
4.1 DEPOIS DOS ANOS 1960, NO ADVENTO DOS ANOS 1970 EM UMUARAMA, NA ESCOLA NORMAL ESTADUAL MARIA MONTESSORI.....	73
CONCLUSÕES.....	85
CONCLUSÕES.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE.....	97
APÊNDICE 1 - MEMORIAL	

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O tema “Memórias de um professor da escola normal: Umuarama – Paraná (1967-1976)” é fruto de observações realizadas em diferentes situações de minha experiência profissional. Um rápido resgate de minha trajetória acadêmico-profissional permite visualizar alguns dos principais motivos que me levaram ao estudo dessa temática. Como professora nos três graus de ensino e coordenadora de Educação Infantil e 5ª a 8ª séries desde 1996 em rede pública e privada, vivenciei situações que aguçaram o meu interesse pelas questões relacionadas à formação de professores.

De um lado, observei que no enfrentamento das dificuldades cotidianas, relacionadas ao processo de ensinar e aprender, a maioria dos professores demonstrou sempre grandes dificuldades ao realizar as tarefas da prática docente.

Por exemplo, nem sempre conseguia elaborar os seus próprios planos de curso, as avaliações não fugiam ao padrão tradicional (provas e testes), a metodologia utilizada não propiciava condições para que todos os alunos obtivessem êxito na aprendizagem e/ou os professores não conseguiam a atenção e o envolvimento da maioria dos alunos o que, geralmente, ocasionava a indisciplina.

Além disso, a prática pedagógica, quase exclusivamente centrada no professor, às vezes entendida como a única possibilidade de realizar o ensino e, principalmente, a acomodação e resistência às novas experiências que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem foram algumas das situações vivenciadas, as quais muito me desafiava.

Uma análise sincrética dessa experiência permite-me dizer que existam, entre a maior parte dos professores, explicações superficiais para os problemas de aprendizagem. Os cursos de formação do professores sempre foram motivo de discussões e de críticas por vários autores e estudiosos que, ao analisarem o sistema de ensino, fazem poucas referências aos sujeitos e agentes da educação envolvidos no processo educativo, particularmente, dos professores do Magistério.

Pensar na formação de professores remete à sociedade, às classes sociais e às transformações do ser humano. Por conseguinte, para compreender o momento histórico de uma sociedade, seus avanços e retrocessos, faz-se necessário contemplar o passado desse núcleo de homens que, em uma determinada época, foram os executores e os transformadores de uma realidade.

Assim, observa-se que a atual condição da docência e as interferências desta na formação dos professores/as têm-se consolidado, historicamente, em registros de produções científicas, pela necessidade de melhor compreender as inter-relações entre o saber técnico e os fundamentos pedagógicos que orientam a atuação. Nesta direção, a profissão professor/a leva-me a reflexões que articulam a docência, desde as constituições identitárias (objetiva-subjetiva) e seus modos de lidar com os saberes na prática docente.

O trabalho docente, de acordo com Rego (1995) constitui o exercício da profissão, sendo este o primeiro compromisso do docente com ele mesmo, com o outro e com a sociedade. A prática educativa é uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades, uma vez que tem a função de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais, tornando-os aptos para atuar no meio social e o transformar em decorrência das necessidades.

Souza (2006) enfatiza a importância da voz do docente em seus diários, bibliografias e narrativas da formação de professores. Dos resultados da pesquisa, o autor destaca as evidências das inscrições pessoais, da memória como uma construção coletiva, uma vez que o cotidiano dos docentes apresenta no discurso da educação a construção sócio-histórica e cotidiana nos relatos pessoal e social. Na conclusão, o autor evidencia as histórias de vida, as narrativas, a escuta da voz e a abordagem experimental como prática de investigação na formação e representações de si. Para tanto, as pesquisas oferecem resultados e possibilitam mudanças nos processos educativos.

A reflexão sobre a prática de professores, a clarificação dos conceitos de conhecimento, ciência e ensino, a apreciação das motivações primeiras para o Magistério contribui para a discussão de reformulação de propostas de ensino-aprendizagem (SOUZA, 2006). Tais considerações permitem visualizar as possibilidades de mapeamento das histórias subjetivadas na atuação profissional.

Para Magalhães (1998), os estudos sobre as instituições escolares têm alargado a compreensão dos processos de escolarização moderna, sua relação com as culturas, populações e políticas. No entendimento de Gatti Junior (2002), esta modalidade de abordagem na História da Educação confere luz às singularidades educacionais e sociais, comparativamente a outras análises, que tendem a obscurecer as diferenças e a pluralidade.

Na última década, o processo de constituição do ser professor/a tem-se revelado em pesquisas que tratam a docência pelo itinerário das representações, dos sentidos e das subjetivações que o profissional constrói de si para ver o outro. Há pesquisas que trata da docência enfatizando a urgência da relação teoria e prática para compreender as situações do “saber-fazer”, da profissão, e ainda, uma quantidade significativa de pesquisas têm abordado a identidade e a docência pelo viés sócio-cultural. Isso revela que a demanda social tem interferido na necessidade de resignificar o olhar e o fazer do profissional da educação, no sentido de rever a identidade do docente, o que ele faz e sabe (GATTI JUNIOR, 2002).

Neste sentido, é oportuna a investigação sobre os cursos de formação docente e de suas respectivas instituições escolares, sobretudo, das Escolas Normais que existiram no interior do Estado. Assim sendo, tratar da reconstrução do processo de constituição da atuação de professores em Umuarama, mediante a memória de um de seus docentes é uma forma de organizar a reflexão das histórias

pessoais, das expressões mais íntimas manifestadas no fazer do Magistério. Com isso, espero poder contribuir para o alargamento do campo de conhecimento da História Oral, além de oferecer subsídios teóricos e interpretativos para o aprofundamento dos estudos desenvolvidos na área da Filosofia e História da Educação.

Ao acompanhar a rotina das escolas, é possível constatar que o/a professor/a enfrenta desafios e conflitos na sua prática, ao lidar com as questões da docência que se expressam no contexto das exigências do ensino. Todavia, para que se possa contribuir com a construção de novos saberes, faz-se necessário conhecer, olhar o que se vê todos os dias com olhos diferentes, com estranhamento, visando ao reconhecimento e a compreensão dos saberes e sentidos subjetivados, os quais orientam a docência.

Considerando que o fazer docente tem exigido uma reordenação das reflexões educativas e instrumentais que simbolizem o cultural, repensem os fazeres pedagógicos, refletindo e reorganizando ações que permitam perseguir alternativas pessoais e de grupo, apesar das influências ideológicas, a pesquisa com professores contribui e me orienta a investigar as constituições identitárias da docência no que tange às concepções, representações e modos de saber-fazer.

Entendo que as representações do profissional podem estar postas nas formas de narrar a si, como concebe, significa e encaminha as práticas que manifestam sua identidade. As concepções teórico-práticas podem referendar as constituições subjetivas e as individualidades simbólicas que exprimem os sentidos da atuação.

Convém esclarecer que, a exemplo do que afirma Linhares (2001), a subjetivação articula os sujeitos e o coletivo social, não como realidades estanques, separadas, mas na condição de possibilidades e completudes. Ambos se fazem no coletivo, são correlatos e implicados.

Deste modo, propõem-se as seguintes questões de pesquisa: Qual a trajetória de formação e atuação profissional do docente? Qual a tendência pedagógica que embasou a atuação profissional do docente?

Pressupõe-se que no fazer dos professores/as, eles/as traduzem e o que sabem dos conteúdos, das metodologias e do currículo, denotando as subjetivações e objetivando as reflexões nas ações cotidianas que sustentam seus discursos profissionais. Portanto, parto da consideração de que os docentes/as constroem

suas identidades nos acontecimentos sócio-históricos, na formação e no cotidiano da profissão.

Para isso, tracei como objetivo geral reconstruir o processo de atuação profissional, mediante a memória de um docente da Escola Normal Maria Montessori da cidade de Umuarama – Paraná 1967 a 1976. Mais especificamente, busquei resgatar elementos para compreender o trabalho docente numa escola de formação de professores; contribuir com a história da Escola Normal Maria Montessori.

Segundo Silva (2005), a prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora, preocupada com os estudos humanos e sociais e este, entre outros, também é um propósito desta pesquisa. Uma das suas funções consiste em perceber os saberes e a profissão professor, os interesses e as necessidades de ver a si mesmo e o outro, para compreender o outro/grupo, sujeito social e indivíduo.

Portanto, para a realização deste estudo, optei pela pesquisa qualitativa, que no entendimento de Gatti (1992); André (1995), na pesquisa qualitativa estão os modos como os indivíduos compreendem e estruturam no seu dia-a dia a realidade.

De acordo com Telles (2002, p. 20), a “pesquisa qualitativa traz a noção de conhecimento pessoal prático, propõe ao professor um processo educacional e de desenvolvimento profissional”. No caso desta pesquisa, o que o professor sabe e como este conhecimento está expresso em sua pedagogia, na contextualização e no sentido que faz ao narrar a si e aos outros é que constitui o conhecimento pessoal prático.

Assim, por meio da abordagem qualitativa, busco capturar os olhares, os gestos, as ações significativas do discurso vertical que tem interferido no aprendizado dos professores, tanto no que diz respeito ao auto-conhecimento como no desenvolvimento do contexto, visando apreender e compreender também os gestos simbólicos (físicos e motores) que expõem concepções, habilidades dos sentidos que significam (ouvir, ver, tatear, perceber-se), as constituições objetivas, subjetivas (emocionais e sociais), as respostas às situações do fazer docente e profissional.

A pesquisa valeu-se da técnica da História Oral para colher depoimentos pessoais sobre a história de vida relativa à formação e atuação profissional de um docente da Escola Normal Maria Montessori, atualmente, Colégio Estadual Pedro II. A Escola guarda em seus arquivos somente documentos relativos à criação da Escola Normal que funcionava anexa à Escola de Aplicação na cidade de

Umuarama - Paraná.

O desenvolvimento e o resultado da presente pesquisa estão assim distribuídos:

A parte introdutória destaca a problematização, justificativa e objetivos propostos para o estudo.

O Capítulo 1 intitulado “Contexto do Objeto e da Pesquisa” versa sobre o contexto político – histórico do funcionamento da Escola Norma Maria Montessoria (1967-1976), ilustrando o desenvolvimento da pesquisa.

O Capítulo 2 denominado “Trajetória Histórica do Ensino Normal no Paraná” trata da revisão de literatura com embasamento teórico que reflete a trajetória histórica do ensino normal no Paraná, evidenciando as implicações do ideário da Pedagogia Nova, assim como os pressupostos da Lei 5692/71 e sua influência na formação do educando.

O Capítulo 3 intitulado “História de Vida – Formação e Atuação Profissional de um Docente nas décadas de 1960/1970 – Umuarama/Paraná” discute os dados relativos ao discurso oral do docente participante do estudo, considerando o percurso de sua formação e atuação profissional.

O Capítulo 4 “Da entrada na Escola Normal Maria Montessori – Umuarama – Paraná” analisa os dados das narrativas do docente após os anos 1960, no advento dos anos 1970 em Umuarama na Escola Normal Estadual Maria Montessori, na tentativa de selecionar os elementos (saberes, métodos, representações) relevantes para a atuação profissional. Assim sendo, teço a análise de como o professor vê e significa o ser profissional na sua atuação, considerando a formação, os processos identitários e como este interagiu/interage na profissão, segundo as manifestações expressas no discurso oral, as formas como lida com a profissão.

Nas conclusões respondo às perguntas de pesquisa, discutindo as dificuldades que perpassam uma investigação, fazendo sugestões para futuras pesquisas.

CONTEXTO DO OBJETO E DA PESQUISA

CAPÍTULO 1 CONTEXTO DO OBJETO E DA PESQUISA

Começo este capítulo por localizar as condições político-históricas em que o objeto dessa pesquisa se estrutura. Trata-se do período historicamente considerado Ditadura Militar que se instala no Brasil em 1964, através de um golpe militar, e começa a se esvaír no início da década de 1980, extinguindo-se com a eleição, ainda que indireta, de um presidente civil da República, em 1985.

Na perspectiva de contextualizar a Escola Normal Maria Montessori enquanto espaço para o processo de formação de professores, trata-se, primeiramente dos elementos determinantes do processo de implantação e efetivação da escola normal na cidade de Umuarama – Paraná, para, posteriormente, delinear os aspectos relativos ao desenvolvimento da pesquisa.

1.1 CONTEXTOS POLÍTICO - HISTÓRICO DO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA NORMAL MARIA MONTESSORI (1967-1976)

O período de estudo desta pesquisa é considerado o mais duro do cenário político brasileiro. Nele o Congresso Nacional foi fechado, o Ato Institucional n.º 5 foi decretado, a perseguição política se acentuou e, no âmbito educacional, vieram as reformas que reestruturaram todos os níveis do ensino. Segundo Romanelli (2006, p. 226), “o Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, tira ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer públicas, quer privadas, assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo”.

Assim, consolidação da ditadura ocorrida com o Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968, culminando com alterações no âmbito da Educação que foram estabelecidas pela Constituição Federal de 1969, sobretudo, o direito à educação que no art. 8º, inciso XIV, continuou determinando o estabelecimento e execução do PNE, passando a dispor como competência da União os planos regionais de desenvolvimento (GERMANO, 1994).

O funcionamento da escola normal esteve inserido no contexto da Ditadura Militar, sofrendo as imposições decorrentes do regime político ditatorial. A educação deveria direcionar-se para formar o homem integral, “católico, de formação clássica e disciplina militar” (HILSDORF, 2003, p. 101). Para a autora, a formação consistia, sobretudo, na técnica de transmitir a matéria e de despertar o interesse do aluno na formação de preceitos vinculados à moral católica e patriótica, isenta de qualquer princípio ideológico de questionamento do Estado e da sociedade capitalista.

A história da formação de professores no Paraná mostra que as mudanças e as manutenções que foram ocorrendo ao longo do curso normal em termos de currículo, de proposta pedagógica, de ações sociais e de formação extracurricular estão relacionadas com as questões de ordem social, econômica e política, assim como à política educacional, estando nítido nos anos de 1967/1976, particularmente, o predomínio do paradigma conservador que estabeleceu os espaços e as relações de poder no interior dessas instituições.

Os anos finais do curso de Magistério na Escola Normal Maria Montessori coincidiram com o acirramento do Regime Militar, recebendo forte influência da pedagogia tecnicista, que segundo Saviani (2005) tinha como objetivo formar profissionais eficientes, com bons métodos, técnicas de ensino, com a finalidade de

minimizar os problemas do sistema educacional brasileiro.

A raiz histórica da Escola Normal Maria Montessori encontra-se em 1967, através do Decreto 8178/67 de 28/12/67. A instalação ocorreu num prédio próprio ocupando uma área total de 11.536,70 m², com 10 datas de 09 a 18 da quadra n.º 76, da zona 1 da cidade de Umuarama. Este terreno foi adquirido na época da colonização da cidade de Umuarama, pôr um grupo de empresas como a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, a Klabin Irmãos e a Malharia Pilboy Ltda., sendo repassado posteriormente ao Governo do Estado do Paraná em forma de "doação" no ano de 1967, conforme escritura registrada pelo Tabelião Substituto Celeste Todão, do distrito de Saltinho do Oeste, atual distrito de Alto Piquiri - Pr. As condições expressas na escritura para que houvesse de fato a "Doação" do referido imóvel, é que, o mesmo, deveria ser destinado à construção de um prédio escolar de alvenaria e com um mínimo de 06 salas de imediato. Se o imóvel doado não atendesse a este fim especial, o mesmo deveria retornar ao poder dos seus proprietários, sendo revogada esta escritura de doação.

O nome "Escola Normal Maria Montessori" foi escolhido por um grupo de educadores inspirados pelas idéias desta Maria Montessori, educadora italiana nascida em 1870 que viveu até 1952. Formou-se em medicina pela Universidade de Roma e aos 25 anos dedicou-se às "crianças anormais"¹. Parafrazeando Nascimento; Moraes (2009), Montessori contribuiu para mudar os rumos da educação tradicional, que privilegiava a formação intelectual, dando um sentido ativo à educação, destacando-se pela criação de Casas de Crianças, instituições de educação e vida e não apenas lugares de instrução.

A ênfase de Montessori voltava-se mais para o ser biológico do que para o social, destacando que a concepção educacional é de crescimento e desenvolvimento, mais que de ajustamento ou integração social, considerando que a vida é desenvolvimento, Montessori achava que à educação cabia favorecer esse desenvolvimento. E a liberdade como condição de expansão da vida constituía-se num princípio básico. Essa concepção influenciava a organização do ambiente escolar; sem carteiras presas e sem prêmios e castigos, a criança deveria manifestar-se espontaneamente; o bem não poderia ser concebido como ficar imóvel, nem o mal como ficar ativo. A atividade e a individualidade formavam, juntamente com a liberdade, os princípios básicos do sistema Montessori (NASCIMENTO; MORAES, 2009, p. 01).

¹ Termo utilizado na época. Atualmente usa-se a expressão "necessidades especiais".

Assim, no dia 04 de março de 1968 foi implantado o Curso de Magistério, assumindo a Direção o Professor Pedro Nascimento (1º diretor) e, posteriormente, a Professora Maria José Brito Moura e, finalmente, reconhecida através do Decreto n.º 510 de 29/06/1971 pelo Sr. Governador Haroldo Leon Peres. Por uma questão de hierarquia, a função de Direção da Escola de Aplicação Maria Montessori, era designada pela Direção da Escola Normal Colegial Estadual Maria Montessori, pois esta estava anexa à Escola Normal Colegial Estadual Maria Montessori.

Desde a sua organização até o ano de 1972, a Escola de Aplicação Maria Montessori ocupou o mesmo prédio da Escola Normal Estadual Colegial Maria Montessori e que, funcionava em horário intercalado, das 11:30 às 14:00 h, contando, inicialmente, com 10 salas de aulas mistas e tendo à frente da sua Direção, a Professora Deolinda Romão Mattar.

A partir do mês de Março de 1972, para melhorar o seu funcionamento, foi construído pela Prefeitura Municipal de Umuarama, um prédio de madeira para melhor atender aos alunos. Em Maio de 1972, a Escola de Aplicação Maria Montessori foi reconhecida como instituição pública de ensino, através da Resolução n.º 1223, com a designação da professora Ignez Azevedo Pugsley no cargo de Diretora.

Em 11/03/1977, cumprindo as determinações do Decreto Estadual n.º 3058 foi extinta a Escola de Aplicação Maria Montessori. No ano de 1978, as mudanças decorrentes da política educacional no Brasil, extinguem a Escola Normal Maria Montessori, surgindo, assim, em seu lugar, um único Complexo Escolar, com os cursos de 1º e 2º Graus, denominado: Colégio Estadual Pedro II – Ensino de 1º. e 2º. Graus, nome dado em homenagem a uma personalidade histórica, D. Pedro II, Imperador do Brasil, englobando os Cursos de Contabilidade e do Magistério, obedecendo às mudanças educacionais determinadas pela Lei Federal nº. 5.692/71 que privilegiava a formação técnica. No entanto, documentos de fontes primárias como, projeto pedagógico, matriz curricular, livro-ponto, livro-tombo foram incinerados com autorização da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Sendo assim, em busca de mais informações, o nome do professor Nelson Luiz Posseti foi tomado como referência para esta escola, tornando-se história viva e então, personagem indispensável para a construção do trabalho proposto pela pesquisadora que, caracterizado tecnicamente como "relato oral", os depoimentos do docente foram registrados na forma de narrativas livres. Deste modo, os relatos

foram considerados quanto à capacidade de expressar a auto-representação do docente da pesquisa sobre seu cotidiano.

1.2 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Com a ausência de documentos, conforme exposto acima e com a possibilidade de desenvolver a pesquisa através de entrevistas e, por conseguinte, dos elementos orais apresentados pelo Prof. Posseti, optei pela pesquisa histórica baseada na história oral. A História Oral se situa, em meio ao desenvolvimento dos métodos qualitativos de investigação (JOSSO, 2002). A respeito da História Oral é sabido que, nos últimos anos, tem-se voltado a discuti-la como uma força metodologicamente competente que vem da extensão e da inteligência com que muitos tipos de fontes são aproveitados para operar em harmonia na descrição e construção de um determinado resgate histórico. Junto com tal formulação viria, então, à idéia da reminiscência que proporcionaria a abertura para que os dados orais sirvam de confirmação às outras fontes, além de resgatar a importância do próprio sujeito que realiza a História Oral.

Desde que manifestei o desejo de inscrever-me no processo seletivo do Mestrado em Educação, o professor Nelson Luiz Posseti demonstrou grande satisfação em ajudar, incentivando-me a dar continuidade à proposta. Ao dizer a ele que pretendia desenvolver um projeto sobre formação de professores, e que tinha em mente traçar a trajetória de um profissional que tivesse larga experiência, para que através da história de vida deste personagem, pudesse delinear essa experiência tão rica e importante para os educadores, pude notar a alegria e a emoção estampada em seu semblante. Foi principalmente a participação espontânea do docente que me motivou a realizar este trabalho por meio de relato oral.

Passado alguns dias do primeiro encontro com o docente, tivemos um encontro em seu escritório, e em meio a uma conversa, pediu que eu me sentasse em frente ao seu computador para ajudá-lo a fazer uma tabela. Enquanto realizava o que por ele era solicitado, o professor abordou o assunto do Mestrado, indagando-me sobre o meu projeto de pesquisa. Na ocasião, relatei novamente sobre o tema, posicionando-me frente ao desejo de que ele participasse com as suas memórias relativas à formação e atuação profissional, sobretudo, na Escola Normal Maria

Montessori, através de uma História Oral.

Logo, marcamos uma entrevista no escritório do professor, localizado em sua residência para dar início aos trabalhos referentes à pesquisa. Num primeiro momento sem nada dizer, começou a tocar violão, cantarolando a música de Geraldo Vandré “Caminhando e Cantando”. Era como se estivesse sozinho. Depois ligou o CD e ouviu “Dio Como Te Amo” e não relatou nada. Na parede havia uma foto que ganhou de uma aluna, devia ser de uns 20 anos atrás. Ele olhou para a foto várias vezes, demonstrando estar envolto por muitos pensamentos. De repente, voltou-se para mim dizendo que o Magistério lhe oferecera milhares de possibilidades na vida, algumas experiências difíceis, que foram sofridas e duras para enfrentar, mas que hoje ele as entendia como positivas, lembrando na oportunidade que “iniciar o magistério encontrando a mulher amada foi o fato mais importante na minha vida”, disse o professor.

Após esse comentário, retirou-se do escritório por alguns momentos com os olhos lacrimejando, sem dar satisfação alguma, voltando pouco tempo depois, com apenas uma taça de vinho, ingerindo o conteúdo como se não houvesse ninguém mais presente naquele lugar. Após um longo tempo em silêncio, começou a falar do prazer que sentia ao entrar na sala das normalistas e o que significava para ele ensinar. Os momentos de silêncio foram entendidos por mim como uma pausa necessária, por considerar que um trabalho com História Oral implica em ouvir, em observar até mesmo o que está oculto no não dizer, com respeito ao entrevistado, pois esse narrador é quem realmente conhece a sua trajetória de vida, e pode descrever e definir as situações vivenciadas, tendo um papel primordial na explicação de tudo o que se passou.

Ao terminar o vinho, saiu do escritório e voltou com outra taça, ligou o som, agora uma música sertaneja atual, continuando com o seu relato e acrescentando sempre, mas de forma bastante pausada, novas versões à sua história de vida, relatos esses carregados de subjetividade, que fui acompanhando através de registros que foram se efetivando em momentos distintos.

Em todos os seus relatos que foram gravados, o docente mostrou-se animado e suas memórias o inspiravam cada vez mais. Em muitos momentos cantarolava e, com sorriso no rosto, em algumas ocasiões, parava de falar abruptamente, levantando-se da cadeira para, por exemplo, pegar um livro na estante ou dirigir-se ao computador para escrever ou continuar a trabalhar no que tinha parado para me

atender.

Nesse sentido, considero pertinente as considerações de Dermatini (1995), ao evidenciar que nos relatos orais há o tempo do entrevistado, nem sempre coincidente com o tempo do pesquisador, mas ao qual é preciso que o pesquisador esteja atento. Deste modo, procurei não apressar o entrevistado, entrando de maneira abrupta ou me atendo à problemática pesquisada, quando o interesse dele caminhava por outros caminhos ou para outros temas. Portanto, foi preciso aprender a escutar no sentido de encontrar o momento certo para colocar as questões de interesse, com base no relato que ia sendo construído pelo entrevistado.

Às vezes, solicitava-me que quando eu retornasse para a entrevista trouxesse o que havia compilado para mostrar-lhe. Então, sentado ao meu lado no computador, procedia à leitura dos relatos já transcritos, sempre rindo, cantarolando e colocando o dedo indicador na tela do computador, para que retirasse vírgulas, acrescentasse mais um nome, entre outros dizeres. No final a tela estava cheia de digitais novamente. Resta dizer que essa leitura que ele fazia, colaborava muito para a completude dos seus discursos, uma vez que o mobilizava a reelaborar suas memórias. Ao retirar-se do computador, partíamos para a entrevista, na qual ele relatava mais experiências vividas.

Através dos relatos orais, segundo Demartini (1995, p. 09) é possível conhecer o mundo dos educadores mais do que suas histórias pessoais. Através delas é possível “perceber as relações que se estabeleciam em situações variadas, conhecer a singularidade de cada caso, o que cada um tem a contar sobre as suas situações vivenciadas”. Para tanto, procurei trabalhar, na tentativa de resgatar os relatos do docente da forma mais flexível e livre possível.

É importante ressaltar que na tentativa de estabelecer um contato aberto com o professor, não segui nenhum roteiro pré-estabelecido, deixando o entrevistado livre para falar sobre o que desejasse, sendo que o aprofundamento de determinados aspectos ocorreu em razão das necessidades estabelecidas pelas problemáticas advindas do contexto.

A utilização da técnica do relato oral justificou-se à medida que permitiu um aprofundamento das questões envolvidas nas diferentes maneiras de captar e trabalhar as falas do docente. Trabalhar com a História Oral é uma forma de acrescentar novas versões e indagações à história da educação num contexto diferenciado de segmento da população brasileira. Portanto, a cada entrevista, o

docente foi falando sobre a sua vida e, a partir dos relatos, íamos procurando aprofundar os aspectos que nos pareciam necessários, considerando os problemas da investigação, tentando não prejudicar o relato, ou impedi-lo de falar sobre o que quisesse. O relato encontra-se transcrito em Apêndice 1 na íntegra, inclusive, com os itens delimitados pelo docente.

No desenrolar da entrevista considerei os enunciados de Demartini (1995, p. 10), ao mencionar que:

A postura mais aberta e o modo de formular as questões nos momentos “certos” dependem não só da experiência do pesquisador, mas também do conjunto de conhecimentos que ele vai acumulando no longo do processo da pesquisa; por esse motivo, era difícil estabelecer um roteiro único a ser seguido em várias entrevistas. A “cabeça” do pesquisador muda ao longo da pesquisa, que é um processo acumulativo, de escuta atenta e de reflexão sobre as informações que vão sendo acumulativo, de escuta atenta e de reflexão sobre as informações que vão sendo coletadas e que implicam em novos questionamentos nas entrevistas subsequentes.

A autora supracitada evidencia que o relato oral advém de uma escuta atenta e intuitiva mais do que fruto de perguntas e questões previamente elaboradas. Por conseguinte, durante as entrevistas posicionei-me numa escuta atenta, cuidadosa e paciente.

O relato oral possibilita a análise de como o professor concebe a sua vida profissional e os aspectos intrapessoais na subjetivação de si, para sustentação dos conhecimentos, como elementos que podem constituir o ser professor. A narrativa oral é um instrumento fundamental na coleta dos dados, porque traz as especificidades objetivas/subjetivas do profissional da sua história pessoal (CLANDININ e CONNELLY, 1990; 1998; JOSSO, 2002).

Através da linguagem narrativa, o docente pode falar da sua atuação profissional, do imaginário docente, relatando de forma muito pessoal, a respeito das lembranças de sua formação profissional que conserva. A opção pela narrativa considerou os pressupostos de Clandinin e Connelly (1990, p. 2), ao defenderem esse tipo de pesquisa por considerarem que os seres humanos são contadores de histórias, pessoas que vivem estereotipadas individual e socialmente.

O relato oral é construído através da experiência, o qual permite que o participante da pesquisa torne-se agenciador de suas reflexões, autor de suas próprias representações, em um processo no qual ele é convidado a rever e organizar suas experiências pedagógicas e de vida. É um movimento que parte de

dentro para fora, de si, para trás e para frente, traçando as próprias linhas de sua existência.

Considerou-se que um dos importantes balizadores para essa análise consiste na compreensão de que cada época produz a necessidade histórica acerca da formação dos professores, mediada pelos sujeitos, agentes, saberes, valores, finalidades dessa formação, por meio das questões sociais, políticas e culturais de cada momento histórico, entendendo que esse olhar contribui para a compreensão do momento presente, tal como afirma Mortatti (2000, p. 14) “não há como entender o presente sem olhar o passado”.

Saber como os indivíduos constituem a identidade a partir dos fazeres educativos, das aprendizagens mediadas pelo grupo, das identidades e das diferenças profissionais, pode indicar caminhos que evidenciem possibilidades para tratar dos entendimentos, de si, da inter-relação e articulação dos fatos vivenciais da profissão.

Narrar suas histórias é um meio de cada professor (a) atribuir sentido a sua experiência, dar um significado a quem ela é, e perceber como o seu ser profissional é construído no mundo social. Isso ocorre à medida que a narrativa organiza um discurso e que se imbricam significações diversas, que formam redes e criam uma realidade social no embate com diferentes interlocutores (reais ou internalizados) para legitimar sentidos (OLIVEIRA et al., 2006, p. 61).

Ao reviver a docência o professor pode perceber os afazeres e reguladores funcionais, que estruturam o imaginário e espelham enquanto atuação profissional e individual. A iniciativa, a auto-expressão, a valorização, a responsabilidade pessoal, a sensibilidade, a cooperação, o diálogo, a negociação, o respeito às diferenças, o gênero, a tolerância e a resolução de conflitos, enquanto princípios podem estar na formação e na representação dos sentidos e, em todas as manifestações, pode estar o eu do docente.

A presente investigação, portanto, se apresenta sob as seguintes perspectivas: partindo da memória de um professor formador de novos professores, na singularidade desse espaço de atuação, reconstituir elementos da cultura pedagógica presente na Escola Normal no Paraná no período indicado.

Como mostra Catani (1998, p. 29), “o prazer de narrar favorece a constituição da memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar”. Segundo Burke (1992), os

historiadores vivem em sociedades alfabetizadas e, como muitos dos habitantes de tais sociedades, inconscientemente, tendem a desprezar a palavra falada, tornando, assim, a escrita como soberana. Porém, como se pode observar mediante os estudos no campo da História, a História Oral apresenta a oportunidade da presença histórica de “muitos pontos de vista e valores que são descartados pela história, vista de cima para baixo” (THOMPSON, 1978, p.63).

Busca-se, assim, através das memórias do sujeito participante da pesquisa perceber como o processo de formação e atuação do docente foi vivenciado, trazendo o enriquecimento da produção do conhecimento sobre a História Oral, particularmente, da Escola Normal da cidade de Umuarama-Paraná, na fase de transição da sociedade brasileira e, conseqüentemente, das adequações do sistema educacional nesse contexto.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO NORMAL NO PARANÁ

CAPÍTULO 2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO NORMAL NO PARANÁ

Esse Capítulo tem como objetivo compreender os elementos que constituem a trajetória histórica do Ensino Normal no Paraná. Assim, a retomada da trajetória histórica do Ensino Normal no Paraná tem o propósito de contribuir para a compreensão da constituição do Ensino Normal em Umuarama, permitindo a análise de questões singulares que determinaram sua criação no município e de questões gerais que envolveram esse nível de ensino no período em estudo (1870/1976).

Assim sendo, o presente Capítulo tece considerações a respeito da trajetória histórica do ensino normal no Paraná a partir de 1870 quando foi criada a primeira Escola Normal no Estado do Paraná, embora se faça menções a anos anteriores, no sentido de situar o curso de formação no contexto social das políticas públicas do país, evidenciando as implicações do ideário da Pedagogia Nova, assim como os pressupostos da Lei 5.692/71 e sua influência na formação do educando.

2.1 FORMAÇÃO DE DOCENTES NO PARANÁ

No Paraná como nas demais províncias, a formação do professor surge vinculada ao ensino primário. Segundo Saviani (2005, p. 12) “[...] a questão do preparo de professores emerge após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Encontramos a mesma afirmação em Reis Filho (1981, p. 128), ao mencionar que “[...] a organização do ensino normal iniciou-se no século XIX e decorreu da expansão do ensino público”. No Paraná a generalidade do artigo 179 da Constituição outorgada pela Coroa, em 11 de dezembro de 1823, que pretendia garantir a instrução primária a todos os cidadãos esbarrava na divisão das classes sociais, em questões culturais e em terras paranaenses, na rarefação da população.

Contudo, na prática, de acordo com Tanuri (2000), a formação de docentes passou a ser efetivada pelas Províncias como consequência do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834. Nesse cenário, em virtude da descentralização promovida por esta emenda constitucional, a formação de docentes para atuar no “ensino primário” ocorreu no domínio das escolas normais sob a responsabilidade das Províncias.

Tanuri (2000, p. 64) evidencia que:

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem êxito a partir de 1870 quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

No entendimento da autora citada, esta estrutura não foi modificada com a República que aprofundou a descentralização explicada em razão do acordo federativo e pela autonomia dos Estados. Deste modo, a cada unidade federada cabia criar estabelecimentos direcionados para a formação docente: as escolas normais estaduais (VILLELA, 2000).

O ensino público não tinha o significado de educação popular, uma vez que o modo de produção se alicerçava na mão de obra escrava, os empobrecidos não freqüentavam a escola se morassem há algumas léguas dela e para as mulheres a escolaridade tinha um cunho diferenciado. Tais mecanismos de diferenciação da educação constituíam modos de excluir dos bens sociais, alguns segmentos da população. Villela (2000, p. 10) discute a dosagem do saber para essas diferentes

camadas sociais atribuindo-a à visão hierarquizada da sociedade e “a um conceito de cidadania reduzido”. Quanto às mulheres, o ensino limitado apenas pela aprendizagem da leitura, escrita e cálculo das quatro operações, aliado à inclusão das prendas domésticas também conformava um conceito relativo de cidadania. Para este autor, a disseminação limitada do saber nas escolas ofertadas pelo governo carecia da presença do professor e a instituição da Escola Normal era sentida pela maioria das autoridades como uma necessidade.

Em meio a muitas discussões relativas à formação para o Magistério, através da Lei nº 456/76 assinada pelo Presidente Provincial Adolpho Lamenha Lins foi criado o instituto de preparatórios, e anexada a ele, a Escola Normal cujo curso era previsto para o período de dois anos, sendo gratuita a matrícula.

O § 3º do artigo 1º da Lei nº 456/76 rezava que “ao instituto de preparatórios, será anexada uma Escola Normal onde se doutrinam as seguintes disciplinas: pedagogia e metodologia, gramática nacional, aritmética e geometria, compreendendo desenho linear, geografia e história, principalmente a do Brasil” (MIGUEL; MARTIN, 2004, p. 261).

Quanto ao instituto de preparatórios, este se destinava à preparação dos alunos que desejavam seguir estudos superiores, o que caracterizava a sua função propedêutica. A mesma Lei tratava também da organização da carreira do professor, prevendo sua efetivação somente mediante o curso na Escola Normal.

É de Miguel e Martin (2004) a afirmação de que a instituição destinada a formar professores teve, no Paraná, dificuldades na sua implantação, apesar de estar prevista em Lei. Este não se constituiu como um fato peculiar da Província paranaense. A Escola Normal permaneceu anexa ao Ginásio Paranaense, antes Instituto, até a Reforma de 1922, quando a mesma teve organização diferenciada e passou a ocupar um prédio próprio.

Tal como as demais Escolas Normais criadas nas Províncias do Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo, como aponta Villela (2000), as Escolas Normais no Paraná se caracterizaram, a princípio, pela instabilidade e pelo currículo cujas matérias iam um pouco além da escola primária. As afirmações da autora a respeito das escolas de formação de professores criadas nas décadas de 1850 e 1860 valem para o Paraná na década de 1870 quando a Escola Normal foi criada.

Segundo Villela (2000, p. 114-115):

De modo geral é possível afirmar que as décadas de 50 e 60 não foram muito propícias à consolidação da formação dos professores em escolas normais. Apesar de verificarmos algumas escolas criadas ou recriadas nesses anos, todas, em geral, caracterizaram - se por uma situação de instabilidade evidenciada pelas reformas sucessivas, extinções, transformações, mudanças de prédio, etc.

A concretização da Escola Normal na Província do Paraná, durante o final do Império, embora estivesse presente nos discursos oficiais e fosse objeto de Lei sofreu, segundo testemunham os relatórios, os revezes ocasionados pela ausência de alunos² e pelas conseqüências da vitaliciedade do cargo, pois aqueles que já exerciam a função de professor, mesmo sem ter freqüentado o curso de formação, faziam jus a tal benefício. Este seria um dos fatores que não motivava os professores em exercício, a cursarem a Escola Normal. Em 1880, o Presidente Manoel P. S. Dantas Filho, em relatório à Assembléia Legislativa (PARANÁ. Relatório Oficial, 1880, p.34-41) lamentava que a referida Escola, no ano anterior tivesse sido freqüentada por somente seis alunos. E atribuía o fato “a de conceder a Lei de 07 de agosto do ano passado³ o provimento vitalício, mesmo aos professores que não fizeram o curso daquela escola” (PARANÁ. Relatório Oficial, 1880, p.34-41).

Dantas Filho discutia ainda a questão de a Escola haver sido recriada somente para o sexo masculino, argumentando sobre a necessidade de a mesma ser oferecida para as mulheres. Para o autor:

A instrução para o sexo feminino não só é uma dívida sagrada do Estado para essa parte tão importante da sociedade, mas, e mui particularmente, sobressai como um dos meios mais seguros e eficazes de derramar e generalizar pelo povo o ensino primário e o verdadeiro progresso, visto que a experiência mostra que não há, ou é mui raro, exemplo de mãe que saiba ler e escrever, cujos filhos, embora por circunstâncias deixem de freqüentar as escolas, não saibam ler e escrever, ensinando-lhes ela nas suas horas vagas à custa de todo o sacrifício, aquilo que aprendeu; de sorte que pode-se dizer que instruir as meninas é de algum modo criar uma escola em cada família (DANTAS FILHO, *apud*, PARANÁ. Relatório oficial, 1880, [s.p.]).

E prosseguia, recomendando que “no caso de ser adotado em larga escala o sistema das escolas promíscuas, às professoras deveria ser confiada a direção delas. E como tê-las habilitadas e idôneas sem uma Escola Normal?” (PARANÁ. Relatório oficial, 1880, [s.p.]). Informava, ainda, que no ano anterior cursaram a

² A pouca procura da Escola Normal será justificada pela vitaliciedade dos professores que já ocupam o cargo e, em 1879, pela fundação do Colégio Curitibano do professor Nivaldo Teixeira Braga. Como os professores formados neste Colégio foram reconhecidos pelo governo, talvez esta tenha sido uma das causas do esvaziamento da Escola Normal pública.

³ O Presidente referia-se à lei nº 541 de 07 de agosto de 1879 que estabeleceu para todos os professores com 5 anos de exercício, sem multa ou suspensão, a vitaliciedade no cargo.

Escola Normal, três alunos, sendo que um havia deixado a regência para poder freqüentá-la.

Este testemunho, bem como os demais até aqui transcritos são permeados de concepções sobre a educação e sua vinculação com o progresso para a Província. Enquanto às vezes esta relação é clara, como no Relatório de Dantas Filho *apud* Paraná. Relatório oficial (1880) parece ser minimizada quando se consideram as condições econômicas provinciais precárias. De qualquer modo, a relação entre a educação e o progresso é sempre vista dentro de um formalismo que não considera as reais condições da escola, do professor, da Província enquanto um todo orgânico e interdependente. A presença da professora é justificada pelos seus dotes maternais e domésticos.

Uma análise mais acurada do conjunto da situação na qual a Escola Normal tornou-se mais clara foi no ano de 1884. No Relatório do Presidente Oliveira Bello, tem-se que o ensino público da Província encontrava-se em estado precário. “De tudo carecia, desde o professor até o discípulo, desde o método pedagógico até a casa escolar, desde a inspeção até ao material, ainda o mais complementar” (Oliveira Bello, *apud* PARANÁ. Relatório oficial, 1884, p.34 -75).

Neste contexto, o Estado do Paraná restaurou a Escola Normal justificando a necessidade de formar professores idôneos, exigindo provas de habilitação, mesmo daqueles que “de longa data” (PARANÁ. Relatório oficial, 1884, p.34 -75) se encontravam em regência. E explicava:

Compreendi que se não confia a crédito essa missão eficientíssima de educar a juventude; pouco rigorosas que fossem as provas, todavia, acautelariam o escândalo de estar o analfabetismo, ou a ignorância, pouco menos que ele, a fraudar o exercício de um cargo, que não é colocado para renda, porém, sacerdócio para a real cura da inteligência das gerações escolares (PARANÁ. Relatório oficial, 1884, p.34 -75).

Ao final, manifestava sua decepção, confessando não haver remediado a precariedade do ensino público em função da vitaliciedade, e porque os professores que se submeteram aos exames não diferiam em “qualidades pedagógicas ao comum dos professores providos” (PARANÁ. Relatório oficial, 1884, p.34 -75).

A Escola Normal no Paraná foi entendida como possibilidade de melhorar a instrução pública mediante a submissão mais rigorosa dos candidatos ao curso de Magistério, vigilante inspeção por parte do governo, não provimento vitalício dos mestres, sugerindo, então, uma reforma, na qual a transferência de professores não

estivesse “em conflito com os interesses mais fundamentais da instrução” (PARANÁ. Relatório oficial, 1884, p.34 -75).

A reforma abandonou o ensino da moral e da religião e, a partir de tais constatações, reestruturou o Instituto Paranaense e a Escola Normal, conforme foi apontado anteriormente. Tal reestruturação ficou condicionada pela pouca verba disponível e apesar das alterações, o número de alunos continuou bastante limitado. Em 1888, às portas da República, o Barão do Cerro Azul, Ildefonso Correia, enquanto vice-presidente da Província, através de um relatório⁴, elaborou pontuais considerações sobre a formação do professor, da Escola Normal e da pertinência do ensino público ser ou não obrigatório (PARANÁ. Relatório oficial, 1884, p.34 -75).

A regeneração do professorado, nas palavras do relator, se faria mediante a reorganização da Escola Normal, que ele apontava ser de urgência, pois a frequência era exígua: “uma matrícula de 5 alunos e assim mesmo com uma frequência de 4, matriculados 2 no primeiro ano e 2 no segundo!” (PARANÁ. Relatório oficial, 1888, p.32-39). A formação do professor era vista como o meio de recuperar as precárias condições do ensino público provincial. Segundo Ildefonso Correia, a Escola Normal “há na província [...] mas aparatosamente, sem produzir os benéficos resultados que dela era de esperar-se” (PARANÁ. Relatório oficial, 1888, p.32-39). Atribuiu-se as causas desse insucesso, à ausência de um prazo para que todos os professores da Província nela fizessem a formação, e ainda ao funcionamento da mesma junto ao Instituto Paranaense, em sistema de co-educação, bem como à necessidade da substituição dos métodos ensinados e adotados nas práticas escolares, pelo método experimental e intuitivo.

A questão do ingresso na carreira do magistério, como nos relatórios dos demais presidentes, permaneceu alvo de discussões. Não aconselhava a prática do concurso, pois segundo Correia, a mesma era condenada em todos os países mais avançados. Para reforçar seu argumento, referia-se a Paul Bert, na obra *Discours Parlamentaires*, na qual este afirmava ser o concurso, elemento que privava a ciência da prática criadora. Recomendou o vice-presidente, em vez do concurso, o estabelecimento de um sistema de graduações, “acessos e incentivos indicados no luminoso projeto da comissão de instrução pública, de 12 de setembro de 1884, de

⁴Ildefonso Correia desenvolveu seu pensamento sobre a educação, fundamentado em Paul Bert: *Discours parlementaires*; Gabriel Compayré, cujo manual de Pedagogia iria dar subsídios para a formação de professores no Paraná, até 1922; Rui a; Edve Clarke; Goblet, Ministro da Educação da França, responsável pela reforma do ensino público de 1887 e Guizot.

que foi relator o ilustre publicista - Conselheiro Ruy Barbosa” (PARANÁ. Relatório oficial, 1888, p.32-39).

A tese da separação da formação de professores em dois sexos, e conseqüentemente, a criação de uma Escola Normal de Senhoras, fundamentava-se em motivos higienistas, segundo os quais, a co-educação constituía-se num atentado às necessidades diversas de ambos os sexos e a mulher, somente mediante “extrema violência ao seu organismo e ao seu pudor” (PARANÁ. Relatório oficial, 1888, p.32-39), poderia submeter-se ao mesmo regime de disciplina que os homens.

A Escola para a formação de professoras no Estado do Paraná deveria ser organizada de modo especial, e a primeira sugestão foi a de que, anexa a ela, fossem criadas “as chamadas escolas anexas. Estas se constituiriam em oficinas onde os normalistas⁵ irão ver como se proporciona e se transmite o ensino” (PARANÁ. Relatório oficial, 1888, p.32-39). A justificativa para as escolas de aplicação, Ildefonso Correia buscou na reforma da educação da França, de 1887. Dizia ele que tais escolas “representaram assim o importante papel que lhes assinalou na França a Lei última do ensino público, em seu artigo 16, votada no parlamento e decretada em 18 de janeiro de 1887 pelo Ministro da Instrução Pública, Berthelot, do Gabinete Goblet” (PARANÁ. Relatório oficial, 1888, p.32-39).

A organização da Escola Normal feminina pensada pelo vice-presidente apontava para elementos que seriam implantados concretamente no período posterior sob a influência da Pedagogia da Escola Nova. Embora em seu discurso estivessem manifestos pensamentos conservadores, como a impossibilidade da co-educação, ele buscava no modelo francês, uma nova organização com mudanças curriculares.

Todos aqueles que se preparavam para o magistério deveriam estudar as Ciências Físicas e Naturais para bem ensiná-las aos seus alunos. Somente em 1888, encontra-se referência, em um relatório oficial, às Ciências como matéria integradora do currículo, justificada pela necessidade da criança formar o hábito da observação e poder conhecer as causas dos fenômenos que a rodeava. A observação enquanto método de ensino-aprendizagem e a busca das causas dos fenômenos, embora anunciada no discurso do Barão do Cerro Azul, somente será

⁵ A sugestão era para as Escolas Normais de um modo geral, tanto às destinadas ao sexo masculino quanto para o sexo feminino.

incorporada à formação do professor no século seguinte.

Merece destaque a importância dada à formação cívica do professor enquanto cidadão, em uma concepção diferenciada daquela até aqui apontada: o professor não era aquele que iria promover o progresso da Província apenas sabendo e ensinando os rudimentos do conhecimento, mas além das Ciências Naturais e do domínio de novos métodos deveria também conhecer a organização pública, pois formava os futuros cidadãos que comporiam tal organização:

Cumpra-lhes inteirar-se das bases da organização do Estado, de seu regime administrativo em seus lineamentos principais, dos direitos e deveres do cidadão brasileiro, a fim de iniciar seus alunos nos conhecimentos políticos e administrativos de que mais dia menos dia carecerão quando cidadãos ativos em seu país. Em algumas escolas normais do país já funciona a cadeira dessa matéria ligada à de história. É óbvia sua conveniência. Saídos da escola dentro de poucos anos, irão os alunos deparar com grandes interesses sociais no exercício do voto, no preenchimento de empregos públicos e na representação de importantes cargos administrativos e políticos (PARANÁ. Relatório oficial, 1888, [s.p.]).

É interessante notar que Ildefonso Correia enfatizava a relação entre o conhecimento da organização do Estado e a História, salientando e recomendando a importância da aquisição de tais conteúdos pelos professores e pelos seus alunos. Este enfoque antevia uma nova organização do Estado na qual os cidadãos escolheriam os seus representantes. Ainda, recomendava o ensino da música e do desenho justificando que os mesmos, além de contribuírem para a educação dos mais pobres, aguçavam-lhes a observação e constituíam “a base da educação técnica e industrial” (PARANÁ. Relatório oficial, 1888, [s.p.]).

Esta última afirmação é da maior importância para a compreensão dos novos rumos que a Escola Normal irá tomar a partir do início do século XX, pois se constata aqui uma nova concepção de sociedade, de homem e de mundo: a sociedade industrial e o homem que a escola irá formar, como aquele que será o novo trabalhador. O professor, no novo contexto será responsável por tal formação, agora não mais enquanto o promotor do progresso tomado genericamente, mas calcado no comércio e na indústria.

No período imperial, as bases econômicas da Província paranaense se sustentaram na indústria ervateira. Segundo Wachowicz (2001, p. 131-132):

A erva mate transformou-se no esteio da economia regional, sobretudo no período provincial, avançando até 1920, aproximadamente. Houve períodos em que o produto chegou a alcançar o montante de 85% das exportações

da província. O Paraná passou a ser a terra da erva-mate.

No entanto, apesar deste ciclo caracterizar-se como um tipo de industrialização, outros elementos contribuíram para que essa forma de produção e comercialização não demandasse por pessoas mais escolarizadas. Encontramos ainda em Wachowicz (2001, p. 132), a explicação para tal fato. Diz ele:

No início da industrialização do produto, a mão de obra utilizada era predominantemente escrava. Mais tarde, com a chegada de numerosos contingentes imigratórios e a complexidade de sua industrialização, passou-se a exigir nas fábricas a presença de indivíduos alfabetizados. Desta forma, a mão de obra livre acabou substituindo a escrava nesse ramo de produção (WACHOWICZ, 2001, p. 132).

Outro fator apontado pelo autor supracitado, e que interessa a este estudo, refere-se à formação da elite paranaense sustentada pelo beneficiamento e comercialização do mate. Segundo esse historiador, tal forma de economia fez surgir no interior paranaense, mais propriamente na região dos Campos Gerais, uma “classe média, composta de produtores, os quais, devido à posição conquistada na sociedade, vão exercer forte influência na política local” (WACHOWICZ, 2001, p.132).

No entanto, esta classe, obtém sua formação escolar fora das escolas públicas. Ainda, outra questão importante para a ausência de continuidade das medidas educacionais na Província foi o pouco período de permanência dos Presidentes. Segundo Wachowicz, durante os 36 anos de período provincial (1853-1889), o Paraná teve 41 presidentes o que significa em média, aproximadamente, oito meses e meio de gestão presidencial. Para o autor citado, este fato é uma demonstração da instabilidade dos governos provinciais, bem como de sua ineficiência administrativa.

O presidente que mais governou foi Adolfo Lamenha Lins, que permaneceu na chefia pouco mais de dois anos e dois meses. Um tempo tão exíguo não é suficiente para qualquer ação administrativa tratada com eficiência. Os presidentes de província eram escolhidos entre os elementos pertencentes ao partido político dominante no cenário nacional e nomeados pelo imperador (WACHOWICZ, 2001, p.125).

Segundo o mesmo autor, até a Guerra do Paraguai, eram nomeados políticos oriundos de outras províncias. A partir de então, o Paraná contou com mais presidentes da terra. As nomeações, utilizadas enquanto modo de alcançar cargos

de mais alto escalão, como por exemplo, os de ministério, não apontavam para a devoção às causas públicas, como a educação e a formação de professores. É importante acrescentar, o fato de o território paranaense constituir-se num período pobre e de população rarefeita, situação que só mudaria nas décadas de 1920 e 1960, quando o Estado completou sua ocupação.

As causas econômicas, políticas e sociais direcionaram o desenvolvimento da educação pública no Paraná - Província e permearam a implantação e funcionamento da Escola Normal. Nos motivos até aqui apontados encontra-se a explicação do constante movimento de início, reinício, fechamento e reformulação de tal instituição. Mesmo que as autoridades tivessem a intenção, ao menos nos discursos, de desenvolver a província mediante a educação, as propostas se faziam eivadas de um formalismo literal, ou seja, permaneciam no discurso distantes da realidade. Porém, a Escola Normal não feneceu e funcionou até 1920, anexa ao Ginásio Paranaense, antes Instituto Paranaense⁶.

Os imigrantes que chegaram no Paraná na década de 1920 eram alfabetizados e reconheciam a escola como instituição necessária para alfabetizar os filhos e transmitir-lhes os valores de sua cultura. Para gerir tais escolas, traziam os professores da pátria de origem. No entanto, as reivindicações tiveram adesões dos mesmos. Assim, no final do Império e início da República, a população demonstrava que reconhecia a importância da educação (MIGUEL, 1997).

Ainda, de acordo com Miguel (1997), os núcleos urbanos que surgiam eram compostos pela classe intermediária advinda, sobretudo, da industrialização do mate:

[...] à qual se agregava remanescentes das antigas famílias patriarcais que haviam sido proprietárias de grandes fazendas, mas que, por falta de mão de obra e de cultivo de suas terras, ao acabar o comércio de mulas entre Viamão e Sorocaba (o comércio de mulas atendia às necessidades de transporte de carga nas minerações de Minas Gerais), se viram obrigadas a se desfazer de seus patrimônios. Foi por pressão das populações desta classe emergente que as escolas primárias se concretizaram, assim como se fez pressão dos pais por melhores professores nas cidades mais importantes (MIGUEL, 1997, p. 24).

Como conseqüência, as matrículas aumentaram e o governo foi instado a criar e prover novas escolas. Assim, a Escola Normal aos poucos se configurou como instituição necessária para formar o professor. Com a criação dos grupos

⁶ O Instituto Paranaense transformou-se em Ginásio Paranaense em 1892 (WACHOWICZ, L. A. ,1984, p. 198).

escolares, da seriação do ensino, do agrupamento dos alunos em classes segundo seu grau de adiantamento e o surgimento da figura do diretor da escola, cada vez mais se fez indispensável qualificar o professor. Segundo Wachowicz (1984, p. 304), tais medidas foram tomadas no Paraná, somente em 1914, e “com dificuldades para se encontrarem professores para todas as séries”.

O Decreto nº 170 de 24 de abril de 1906 separou o Ginásio, da Escola Normal, e no ano de 1909, a Lei nº 894 de 19 de abril, normatizou o ensino secundário, estabelecendo que a Escola Normal ficaria dividida em quatro anos, prescrevendo o currículo e recomendando que o Ginásio e a Escola Normal funcionassem, se possível, “em edifícios separados e sob direções distintas, destacadas da direção geral do ensino, mas [...] servidos pelo mesmo corpo docente”. O parágrafo 1.º do artigo 77 da mesma Lei previa a reunião de uma Escola Normal para rapazes ao Ginásio, funcionando em edifício separado a Escola Normal para moças. Todavia, o Ginásio e a Escola Normal continuaram no mesmo prédio.

Conforme o Código de Ensino do Paraná de 1917, a Escola Normal compreendia quatro séries, nas quais os alunos estudavam Pedagogia, de caráter geral no 2º ano; especial no 3º; e Prática Pedagógica no 4º ano. Noções de Higiene e Agronomia e História da Civilização no Brasil, especialmente no Paraná, também eram vistas no 4º ano. Trabalhos Manuais constava em todas as séries. “Poderiam matricular-se na Escola Normal (conforme o art. 232 do Código) os alunos que tivessem completado a Escola Intermediária⁷ ou que fossem aprovados no exame sobre as matérias do 2º ano do Curso Intermediário” (MIGUEL, 1997, p. 25).

Em 1920, Prieto Martinez iniciou uma reforma de ensino no Paraná, de base racionalizadora, cujo modelo era a fábrica ou a empresa, objetivando o produto. (Relatório, 1921, p.8). A escola valia por sua eficiência e pela eficiência de seus mestres. Assim, realocou escolas nos lugares de maior presença da população em idade escolar, proibiu a transferência de professores fora do período de férias, reorganizou os programas e horários, adotou uniformes escolares e livros didáticos. Cabe ainda registrar que, em 1920, por sugestão de Prieto Martinez, foram fundadas as Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá.

A primeira serviria a uma grande zona consideravelmente povoada, abrangendo todo o norte do Estado e a segunda receberia a juventude de

⁷ A Escola Intermediária tinha a duração de dois anos e se destinava aos alunos do curso primário ou que tivessem sido aprovados nas matérias do mesmo. (Código do Ensino de 1917. Decreto nº 17 de 09/01/1717, p.50 *apud* MIGUEL, 1997, p. 25).

toda a faixa marítima. A criação desses estabelecimentos viria facilitar extraordinariamente a tarefa de formar professores em número suficiente. (PARANÁ. Relatório oficial, 1920, p. 22).

As modificações na educação paranaense empreendidas por Prieto Martinez se inseriam no projeto republicano pelo qual a educação seria o veículo de “difusão dos valores da nova ordem” (PEIXOTO, 2005, p. 13), base de toda a reforma pela qual deveria passar o Estado brasileiro. Ainda, de acordo com a autora citada:

O Estado passa a assumir o papel até então desempenhado pela família, igreja e pelos grupos de convívio na formação das novas gerações, impondo-se como a instituição por excelência, capaz de impor os rumos de uma sociedade que tem na *ordem* a condição para o *progresso* (PEIXOTO, 2005, p. 13).

A Escola Normal iniciou seu funcionamento neste prédio em 1923, com currículo próprio, cujas matérias foram distribuídas em um curso geral, com três anos de duração e um curso especial, com dois anos e meio, com o objetivo de “preparar a cultura geral do futuro professor” (COSTA, 1987, p.138). O curso especial compreendia principalmente as metodologias. Estas seguiam a pedagogia de Herbart⁸, sendo ministradas de acordo com os passos formais dessa pedagogia.

Em 1928, na reforma que instituiu a Escola Normal como curso separado do antigo ginásio, transferindo-a para o prédio do Palácio da Instrução (Instituto de Educação do Paraná) dando-lhe um currículo próprio, seu reformador Lysímaco Ferreira da Costa, dizia que o Estado deveria cuidar da educação do povo. Esta era definida como a tarefa de criar nele o “hábito do trabalho produtor” (COSTA, 1987, p.129).

A expressão “trabalho produtor” denotava o despertar no indivíduo o espírito de iniciativa individual; despertar nele a capacidade necessária para transformar suas idéias em atos racionalmente executados, em resumo, ensinar a pensar e agir é o objetivo capital do trabalho manual que, introduzido lentamente nas Escolas Primárias, “seja pelo Estado, seja pelos municípios ou pela iniciativa particular, se torna o único meio de verdadeiro combate ao analfabetismo, e o único meio de

⁸ Johann Friedrich Herbart nasceu em Oldenburg, na Alemanha, em 1776, e conheceu alguns dos mais importantes intelectuais de seu tempo. Aos 18 anos, já era aluno do filósofo Johann Fichte (1762-1814) na Universidade de Jena. Logo em seguida, trabalhou durante quatro anos como professor particular em Interlaken, na Suíça, período em que ficou amigo do educador Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Tornou-se professor na Universidade de Göttingen em 1802. Seis anos depois, assumiu a cátedra deixada vaga por Immanuel Kant em Königsberg, onde lecionou até 1833, quando reassumiu o posto de professor de filosofia em Göttingen. Em Königsberg, fundou um seminário pedagógico com uma escola de aplicação e um internato. Os estudos mais importantes de Herbart foram no campo da filosofia da mente, à qual subordinou suas obras pedagógicas (entre elas, Pedagogia Geral e Esboço de um Curso de Pedagogia). A influência de sua teoria se estendeu a uma legião de pensadores, dando origem a várias interpretações, até entrar em declínio no início do século 20.

transformar, pela boa escola, a nossa indolência em sã atividade produtora” (COSTA, 1987, p. 129).

No decorrer da segunda metade dos anos 1920 e, especialmente, no início de 1930, os intelectuais e educadores católicos tiveram um papel significativo junto ao governo e na determinação da política pública para o setor educacional. “Eles reivindicavam que o Estado contemplasse as suas propostas e interviesse apenas parcialmente em prol da educação pública” (PAGNI, 2000, p.56). Para o autor, a política nacional sempre desempenhou forte influência sobre a política estadual, e, no Paraná não foi diferente. A escola caracterizou-se como espaço para alfabetizar crianças e para transmitir a elas, a cultura da pátria de origem. Neste período, o problema nacional da formação de professores primários havia sido parcialmente equacionado com a criação das Escolas Normais.

Pagni (2000) relata que os professores do Ginásio Paranaense eram considerados livres-pensadores e contrapunham-se às posições da Igreja Católica. Lysímaco era católico e, ao lado de Caetano Munhoz da Rocha, também católico praticante e governador do Paraná, procurava vivenciar os preceitos da doutrina professada, como exemplos a serem seguidos.

Assim, nas Bases Educativas da Escola Normal e dos objetivos do ensino, bem como nas medidas de organização da referida Escola, estava implícita a concepção de educação como o molde do caráter do povo fundamentado na tríplice base: higiênica, cívica e moral. Esta concepção, de acordo com Carvalho (1989) estava presente na Associação Brasileira de Educação e parece haver influenciado Lysímaco, sobretudo, porque ele mantinha ligação estreita com a ala católica da referida Associação, uma vez que foi realizada em Curitiba, em 19 de dezembro de 1927, sob o patrocínio da mesma, a 1ª Conferência Nacional de Educação.

Assim sendo, para atingir os objetivos do Estado no início da década de 30, foi necessário implantar políticas sociais que atendessem às demandas das populações que surgiram ao redor das plantações de café, bem como os agrupamentos que originaram as cidades. Uma dessas demandas era a escola. A escola foi reivindicada pelo processo imigratório, já que os imigrantes que se instalaram no Paraná eram escolarizados e valorizavam tal instituição. A partir de 1930 e, sobretudo, no final desta década, foram identificadas no Estado, as modificações implantadas pelo Estado Novo (SODRÉ, 1986).

Das bases educativas propostas derivavam os objetivos do ensino na nova

Escola Normal Secundária priorizando o conhecimento pelo professor, do local no qual se situava a escola para que pudesse “enobrecer esse meio, antes de se deixar absorver por ele”, dominar os conteúdos escolares e viabilizar a formação do homem produtor e, finalmente conhecer seus alunos para ordená-los em classes, educando-lhes pela aplicação com eficácia de “métodos, processos, formas, modos e sistemas de ensino” (COSTA, 1987, p.131).

Segundo Alves (1994, p. 89), “após a Revolução de 30, intensificou-se no país o capitalismo industrial, indicando novas aspirações na área da educação”. O autor evidencia que, com o deslocamento da população da agricultura e pecuária para a indústria, a educação formal passa a ser sentida como necessidade. Para este autor, de 1930 a 1946, o Magistério no Paraná caracterizou-se pelas medidas de racionalização, a inclusão de Administração e Organização Escolar no currículo da Escola Normal, assim como de Higiene e Puericultura. A Psicologia, a Biologia e a Sociologia começaram a dar os fundamentos da formação teórica do professor.

No âmbito educacional as idéias foram influenciadas pelo ideário pedagógico renovador e, mesmo de forma restrita, se realizaram na Escola de Professores de Curitiba, sob a orientação do professor Erasmo Pilotto⁹.

Na escola de Professores de Curitiba, o Professor Erasmo Pilotto desenvolveu um programa no qual objetivava formar professores num ambiente de cultura pedagógica, de modo que os ensinamentos da escola fossem também atingir as famílias. Para isso, os candidatos ao magistério submetiam-se a rigorosas provas de capacidade física, aptidão, inteligência e cultura geral. Inspirado nas lojas idéias de Pestalozzi, Decroly e Montessori, ele colocou em prática os principais fundamentos da Pedagogia da Escola Nova, isto é, o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, a metodologia ativa e a valorização da pesquisa para orientar a prática educacional (MIGUEL; VIEIRA, 2005, p. 06).

Merece destaque o fato de que os princípios da Lei Orgânica¹⁰ de 1946 orientaram o modelo pedagógico implantado por Pilotto. Contudo, neste modelo, o conteúdo teórico era fundamentado em educadores estrangeiros, e também nas idéias de Anísio Teixeira.

Foi Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, um dos que trabalhou de forma

⁹ Erasmo Pilotto nasceu em Rebouças - PR, em 21 de outubro de 1910. Fez o curso primário em várias escolas públicas de Curitiba. Em 1927 matriculou-se na Escola Normal de Curitiba, que não atendia os anseios das modernas técnicas pedagógicas da época. Fundou, juntamente com amigos do curso, o Centro de Cultura Pedagógica, tendo contato com os

¹⁰ As “Leis orgânicas” foram editadas por meio de decretos-lei, pelo ministro Gustavo Capanema, no período de 1946 e visavam “[...] a construção de um sistema centralizado e articulado intrapartes, e atingiram tanto o ensino público quanto o particular mediante o mecanismo da equiparação, com efeitos legais para as escolas privadas que se submetessem a

mais intensa para que o Estado assumisse a Escola Pública como possibilidade de reconstrução social. A época era de muitas reformas, de entusiasmo pela educação e de luta de idéias entre os defensores da escola tradicional, privada, ligada à ordem anterior e os defensores de uma pedagogia renovada, de uma escola pública, obrigatória e gratuita, garantida pelo Estado (CUNHA, 1996, p. 31).

Os avanços sociais concedidos aos trabalhadores garantiam, de certa forma, um maior controle sobre as atividades políticas, operárias. “Uma onda fascista abala as lutas pela democratização na sociedade e na educação. Nos anos de intolerância, é abandonado o plano de Anísio para o ensino primário” (MOREIRA, 1999, p. 78).

Cunha (1996, p. 37) relata que, “Anísio Teixeira, foi acusado na época de esquerdista, sofrendo muitas perseguições das forças mais conservadoras da sociedade que não tinham interesse em uma educação pública para todos, garantida pelo Estado”. O autor aponta um trecho de uma palestra apresentada por Anísio Teixeira no Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto, São Paulo, em 1956, que expõe o seguinte:

A Escola Pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores, antes são estes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável. A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre. Por que, então faltou e falta ao Brasil a consciência precisa de que, antes de qualquer outra reivindicação, cabe-lhe reivindicar a escola pública, universal, gratuita e eficiente, e o sindicato, livre e autônomo? Porque, aparentemente, lhe parece bastar a simulação educacional de escolas de faz-de-conta e os sindicatos de cabresto, que lhe têm dado, como altíssimo favor de deuses a pobres mortais, governos de despotismo mais ou menos “esclarecido” ou ditaduras falhadas? (CUNHA, 1996, p. 37).

O modelo pedagógico inspirado pela Escola Nova foi entendido como a solução para os problemas sociais nas décadas de 40 a 60, e Pilotto constituiu-se em exemplo de intelectual educador (MIGUEL; VIEIRA, 2005). Na sua gestão, mais de mil escolas foram criadas, com a tentativa de implantar o modelo pedagógico mais avançado. Entretanto, o modelo não deu conta do movimento social.

As condições que possibilitaram o início da Escola Nova no Paraná foram criadas pelos seguintes fatores:

- modernização da indústria ervateira e o comércio gerado por esta forma economia;
- a burguesia paranaense em ascensão aliava-se à burguesia cafeeira paulista;
- pressão da população, na qual estavam incluídos os imigrantes europeus, por escolas e professores, como fator de acesso a melhores lugares na organização do trabalho em geral, na sociedade.
- o entendimento dos governantes de que, no contexto da industrialização, era preciso modernizar a educação, organizando-a segundo os princípios de racionalização administrativa (MIGUEL, 1997, p. 26).

É importante salientar que os pressupostos evidenciados pela nova pedagogia infundiram várias reformas educacionais. No contexto da Escola Nova, Maria Montessori, ocupou papel de destaque, também nas escolas do Paraná, pelas novas técnicas introduzidas nos jardins de infância e nas primeiras séries do ensino formal.

A ênfase de Montessori voltava-se mais para o ser biológico do que para o social, destacando que a concepção educacional é de crescimento e desenvolvimento, mais que de ajustamento ou integração social, considerando que a vida é desenvolvimento, Montessori achava que a educação cabia favorecer esse desenvolvimento. E a liberdade como condição de expansão da vida constituía-se num princípio básico. Essa concepção influenciava a organização do ambiente escolar; sem carteiras presas e sem prêmios e castigos, a criança deveria manifestar-se espontaneamente; o bem não poderia ser concebido como ficar imóvel, nem o mal como ficar ativo. A atividade e a individualidade formavam, juntamente com a liberdade, os princípios básicos do sistema Montessori. O espírito da criança, para a educadora italiana, se formaria mediante os estímulos externos que precisam ser determinados. O método Montessori foi um dos primeiros métodos ativos quanto à criação e aplicação, com destaque nas atividades motoras e sensoriais visando, especialmente, à educação pré-escolar, trabalho também estendido a segunda infância (NASCIMENTO; MORAES, 2009, p. 01).

É importante salientar que foram muitos os insucessos, o que comprovou que o modelo educacional aprendido no curso de formação de professores tendo como pressuposto a pedagogia da Escola Nova, não atendia às reais necessidades dos alunos, nem tampouco auxiliava o professor em sua prática pedagógica.

Referindo-se à Escola Nova, Miranda (2005, p.6) afirma que:

A Escola Nova impressionou o mundo da educação e deixou uma marca considerável que, até os dias de hoje, impregna o discurso de muitos educadores. Por seus custos serem bem mais elevados do que os da Escola Tradicional este fator, entre outros, possivelmente tenha reduzido a Nova Proposta a escolas experimentais muito bem equipadas e, por isso mesmo, só acessíveis a grupos de elite. Mesmo assim, o seu prestígio foi significativo também nas proximidades nacionais, 'não deixando, em consequência, de influenciar o pensamento pedagógico latino-americano'.

Observa-se, assim, a influência nítida dos organismos internacionais nas políticas públicas no Estado do Paraná, tanto nacionais quanto estaduais. No Paraná, a política educacional no período de 1940 a 1960, buscou, na Escola Nova, a solução para seus problemas sociais. A educação foi considerada como a responsável para organizar a sociedade e, deste modo, possibilitar o progresso econômico e cultural. O modelo pedagógico implantado deveria dar conta das solicitações dos movimentos sociais, o que não foi possível visualizar no contexto da educação.

A política educacional do Estado do Paraná no período acima citado, continha elementos de expansão, sistematização e renovação escolar. Fazia parte do Projeto Maior nº 1 da UNESCO para a generalização e melhoria do ensino primário na América Latina, previsto para funcionar de 1957/58 a 1967/68. Continha, no entanto, particularidades que marcavam a política educacional enquanto própria da forma de pensar a educação para o Estado do Paraná.

Deste modo, aproximou-se das idéias dos pedagogos europeus e de Dewey, buscando responder não só às demandas da população que passaram a ver na escola a instituição necessária para obter participação no mercado de trabalho e ter acesso a melhores formas de vida social, mas, também, às preocupações do Governo do Paraná quanto à necessidade de organizar a sociedade e mantê-la ordenada. Os princípios norteadores da Escola Nova, no Paraná, se vinculavam com a organização social do trabalho, que fazia parte da organização da sociedade urbana-industrial e era elemento de construção da nacionalidade (MIGUEL; VIEIRA, 2005).

É importante salientar que no ano de 1958, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) propôs um projeto para generalização e melhoria do ensino primário para a América Latina, objetivando a generalização e melhoria do ensino primário, de maneira especial, nas áreas rurais; o reforçamento qualitativo e quantitativo do pessoal docente de grau primário, em particular, os mestres rurais, mediante formação regular de novos mestres e aperfeiçoamento dos professores em exercício; a formação de professores das escolas normais.

A formação do professor vivenciou na década de 1960 um momento histórico dentro do contexto educacional, com a intenção de resgatar o compromisso político

na ação pedagógica. No Paraná, tal situação caracterizou-se pela configuração política da época, que encontrou na educação uma das vias que poderia ajudar no desenvolvimento das classes populares, os espaços por elas perdidos. Este quadro foi gerado graças às pressões exercidas pelos diferentes segmentos da população, junto ao governo e também pelo redirecionamento político pelo qual o país estava atravessando.

Na década de 1960, as lutas e a instabilidade econômica ficaram acirradas, como resultado das pressões políticas e militares, com aumento de mobilizações e movimentos de classes e sociais. A busca pela manutenção da ordem social vigente deveria ser garantida pelo sistema educacional, que passa a ser visto como mecanismo eficaz para o controle social. Nesse momento, é desenvolvida a teoria do capital humano na qual a educação passa a ser relacionada ainda mais ao fator econômico.

Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas) (FRIGOTTO, 2003).

Nesse contexto, de acordo com Saviani (2004, p. 48), a educação “passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômica, um bem de produção”. Estando o Estado envolvido como os interesses da classe dominante, caberia a ele exigir da escola pública uma formação voltada às exigências do mercado de trabalho e aos interesses do capital.

O Estado – e, por conseguinte, a educação estatal, com sua ‘autonomia relativa’ ou em decorrência das complexas relações que estabelece com a sociedade – pode, portanto, agir não necessariamente em função dos interesses comuns. [...] Assim, o Estado e a educação estatal estão constituídos não para preservar os interesses comuns dos seres humanos

que não possuem a propriedade privada dos meios de produção, mas para garantir que estas sobrevivam com certas condições e que possam vender a sua força de trabalho, única força de riqueza, para os proprietários dos meios de produção, para os possuidores do capital e, se possível, dentro de uma ordem política que se convencionou denominar democracia (SANFELICE, 2005, p. 179).

Deste modo, marcado por ações intencionais e reformas voltadas ao ensino, foi promulgada no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 20/12/1961. Essa Lei prevê aos cursos de formação para atuar no Ensino Primário e Médio que:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escala normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial (BRASIL, 1961).

A partir dessa LDB, as disciplinas de formação geral voltam a ser introduzidas no Curso Normal em todos os Estados brasileiros. Disciplinas complementares e optativas foram fixadas pelos conselhos estaduais, além do crescimento de variadas disciplinas de formação técnico-pedagógica.

Em relação às inovações, Tanuri (2000, p. 79) tece os seguintes comentários:

Da mesma forma que nos currículos anteriores, continuava um certo distanciamento em relação à realidade social e educacional, resultante não somente da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras, como também do tratamento científico universal, 'neutro' dos componentes.

A autora supracitada relata que a educação no Paraná, na década de 60, sofria a forte influência da Escola Nova que, no dizer de Anísio Teixeira, segundo Tanuri (2000), era necessária para o ingresso e participação do aluno no mercado de trabalho, assim como do acesso à vida social. No entanto, nesse momento, ainda havia muitas crianças fora do sistema escolar, o que desencadeou a preocupação do governo em efetivar a escola para as massas, uma vez que o índice de analfabetos era muito grande e se constituía numa barreira para o progresso do país. A organização e ordenação da sociedade deveriam se efetivar nas práticas escolares, visando, sobretudo, formar o cidadão consciente de sua responsabilidade como cidadão.

Este modo de pensar a função educacional das instituições formadoras, dentre elas a Escola Normal, se inseria no ideário educacional brasileiro, pois se tratava de reorganizar a sociedade para o novo mundo industrial no qual os padrões de produção solicitavam líderes e homens produtivos. Inseria-se nesse contexto a função nacionalizadora do ensino, segundo a qual a escola deveria formar cidadãos brasileiros capazes de contribuir para o desenvolvimento da nação (MIGUEL; VIEIRA, 2005, p.5).

Nesse sentido, a formação de professores na Escola Normal em todo o país começa, a partir da metade da década de 1960 e início da década de 1970, a perder sua “identidade” e “caracterização” como curso adequado para a formação de professores. Tal fato ocorreu devido “o agravamento das deficiências referentes à formação profissional do professor e o baixo nível cultural e intelectual de sua clientela” (TANURI, 2000, p. 80).

Esta descaracterização foi ocasionada pela baixa remuneração e péssimas condições de trabalho, que acabaram por desencadear no país debates e discussões em torno da necessária valorização da profissão docente.

Nesse panorama, a formação de professores(as) pela Escola Normal manteve-se sujeita às oscilações sociais, econômicas e políticas, de acordo com a ideologia do momento. A baixa remuneração e a desvalorização social do magistério primário entrariam na pauta das reivindicações da categoria e tomariam corpo nos debates educacionais acerca da necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, o que seria concretizado em 1961, depois de prolongado debate nos meios políticos e intelectuais (ALMEIDA, 2004, p. 89).

É importante ressaltar que a partir de 1964, inicia-se no país um período ditatorial. A fim de exercer um maior controle social foi excluída qualquer participação política e/ou econômica, perdendo-se o direito ao voto, greve e movimentos reivindicatórios tanto estudantis, quanto operários (FREITAG, 1980).

Assim sendo, a história de formação de professores no Paraná não diferiu da história em âmbito nacional, demonstrando que os cursos profissionalizantes – Normal e Habilitação Magistério - tiveram papel fundamental na formação de profissionais habilitados para atuação nas séries iniciais.

2.1.1 Pressupostos da Lei nº 5.692/71 e sua influência na formação do educador

O Ensino Normal recebeu muitas críticas e influências determinantes da Lei 5692/71, que fixou as novas normas para o ensino de 1º e 2º graus, transformando o curso numa habilitação e instituindo inovações acerca da profissionalização obrigatória em todos os cursos do 2º grau.

A Lei 5692/71 fixou as novas normas para o ensino de 1º e 2º grau, instituindo, entre outras, inovações, a profissionalização obrigatória em todos os cursos do 2º grau. [...] A legislação, ao defender escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, propunha a formação profissional dos professores que iriam atuar nas séries iniciais do 1º grau através de uma habilitação de 2º grau, a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM), extinguindo-se assim o Curso Normal (ALMEIDA, 2004, p. 92).

A Lei 5.692/71 incorpora a formação de professores como uma das habilidades profissionais do 2º grau, desaparecendo as designações Escola Normal, instituindo a habilitação ao Magistério, trazendo inclusa a Reforma do 2º Grau como um todo. Deste modo, a formação de professores passou a se constituir após o aluno ter cursado as disciplinas do Núcleo Comum (Formação Geral).

De acordo com Pimenta (1988) após a opção pela habilitação ao Magistério, o aluno passava a cursar as disciplinas profissionalizantes em mais de dois ou três anos. Em caso de três anos, estariam, assim, incluídas as especializações em pré-escola, deficientes, alfabetização, literatura infantil etc., conforme os números modelos de organização curricular, possibilitados pelo Parecer CFE 349/72.

Pimenta (1988) destaca algumas características da habilitação do Magistério com base na Lei 5.692/71:

- a) É uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;
- b) Apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente;
- c) É uma habilitação de 2ª categoria, para onde se dirigem aos alunos com menos possibilidade de fazer cursos com mais “status”;
- d) A disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta. Comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- e) O estágio via de regra, mantém-se definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. (encarado como prática salvadora onde tudo será aprendido);

f) Não há qualquer articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte profissionalizante nem entre estas;

g) A formação é toda fragmentada;

h) Não há qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º grau ea formação;

i) Material favorecem procedimentos mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.

A alteração proposta pela Lei 5692/71 aboliu a formação de professores regentes de nível ginasial, transformando a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em uma habilitação profissional, entre outras, e denominada Habilitação Magistério. Também estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplando a Escola Normal, transformando a profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau numa das habilitações desse nível de ensino, excluindo de vez a profissionalização anteriormente ministrada em escola de nível ginasial (ALMEIDA, 2004).

Deste modo, a tradicional Escola Normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, dissolvendo-se em uma das várias habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a denominada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Segundo Tanuri (2000, p. 80), “desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia”.

Paraná (1990) evidencia que os antigos cursos normais que formavam professores para o ensino primário, não consideravam que, além de convergirem para a cultura geral e a formação de professorando, deveriam ter caráter profissionalizante. Tal procedimento, além de depreciar o ensino, formando de maneira imprópria o professor, consentia a má aplicação dos recursos, haja vista que muitos dos formados não ingressavam na força do trabalho, uma vez que procuravam a escola normal, apenas, como uma formação e não para exercê-la.

Esperava-se que com base nesta Lei, que ocorressem mudanças no currículo do magistério, no entanto, praticamente não houve alterações. De acordo com Tanuri (2000, p. 81) houve uma fragmentação no currículo do magistério que acabou por excluir “[...] componentes instrumentais importantes relativos à metodologia da alfabetização e da matemática”.

Essa fragmentação sofrida no curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas específicas de cada habilitação – [...] um prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º Grau. [...] reduziu-se à carga horária destinada as disciplinas pedagógicas, esvaziando-se essa habilitação em termos de conteúdos pedagógicos consistentes (MELLO, *apud* TANURI, 2000, p. 81).

Assim, o magistério no Paraná a partir da década de 1970, além das críticas já citadas, passou a receber indagações como a dicotomia entre teoria e prática e entre conteúdo e método, o que levou a uma grande desvalorização da profissão docente. Este descontentamento ocasionou, e vem ocasionando movimentos de âmbito federal e estadual como forma de reverter esse quadro de crescente desvalorização dessa profissão. Essa variedade de ações no âmbito da Escola Normal, e posteriormente o Magistério e os cursos específicos para formação de professores, evidenciam que a responsabilidade de garantir um ensino de qualidade sempre recaiu sobre o professor (TANURI, 2000).

Com base na Lei nº 5.692/71, o Estado do Paraná propôs que a profissionalização do ensino médio garantindo, ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos, a serem atingidos com a profissionalização, seria tanto qualificação para o trabalho como beneficiar a economia nacional através de mão-de-obra especializada a nível médio.

A rede oficial pública de ensino no Paraná bem como a rede particular voltou suas atenções para cumprir este aspecto da Lei, apesar de não apresentarem condições financeiras, recursos humanos e técnicos para isso. Desta forma, os cursos profissionalizantes no Paraná passaram a ser vistos como uma possibilidade tanto de ascender aos cursos de nível superior como para ingressar no mercado de trabalho mais rapidamente.

A Lei 5692/71 propôs níveis de preparo para ajuste das diferenças regionais no país, “com a flexibilidade que atenda os objetivos específicos de cada grau, as características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases do desenvolvimento dos educandos” (art.29).

No art. 30 da Lei 5692/1 foram fixados três esquemas de formação para o exercício do magistério, a saber:

a) Habilitação específica de 2º grau que permite lecionar de 1ª a 4ª séries, se os estudos forem equivalentes a três anos.

b) Habilidade específica de grau superior. Licenciatura de 1º grau obtida em cursos de curta duração, que permite exercer o magistério de 1ª a 8ª séries.

c) Habilitação específica de grau superior, licenciatura plena obtida em superior com duração média de 4 anos letivos possibilitando o magistério em todo o ensino de 1º e 2º graus.

Segundo Mello (1984, p. 123), decorrente da reforma implantada no 2º grau, “a habilitação Magistério se desdobra em grades curriculares sofisticadas quanto à nomenclatura e vazias quanto ao conteúdo pedagógico”.

De acordo com Paraná (1990), os professores formados em estabelecimento de 2º grau, com duração de quatro anos estariam habilitados para lecionarem até a 6ª séries do ensino de 1º grau. Conforme o parágrafo 1º do artigo 3º, os professores que realizavam o curso em três anos, podendo também lecionar na 5ª a 6ª séries, desde que tivessem “Estudos Adicionais” concernentes há um ano letivo, formação pedagógica. Todavia, o objetivo a ser atingido correspondia à habilitação de grau superior, em duração plena, para todos os professores.

Com a Lei 5.692 esteve sempre presente o estágio atual da educação brasileira, ao prever no art. 77, que as modalidades de cada sistema poderia valer-se para atendimento às necessidades do ensino, quanto à oferta de professores, legalmente habilitados, não fosse suficiente para acolher a demanda. Assim sendo, em caráter adicional e a título improvável, de acordo com Paraná (1990) delineava-se as seguintes aberturas:

a) No ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 4ª série do 2º grau.

b) No ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para magistério ao nível de 3ª série do 2º grau.

Ainda, caso persista a falta de professores, poderia ainda lecionar:

a) No ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos.

b) No ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regular, nos vários sistemas pelos respectivos Conselhos de educação.

Enfatiza-se, assim, o IV capítulo da LDB, que trata da formação do magistério para o ensino primário e médio em seu art. 53, a formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) Em escola Normal de grau ginásial no mínimo de 4 séries anuais onde

além das disciplinas obrigatórias do ensino secundário ginasial será ministrada preparação pedagógicas;

b) Em escola Normal de grau colegial de 3 séries anuais, no mínimo;

Art.54 As escolas normais de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 59 A formação de professor para ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professor de disciplinas específicas de ensino técnico em cursos especiais de educação técnica.

Conforme Paraná (1990), do exposto, depreende-se que qualquer sistema de ensino, o aproveitamento do aluno estaria condicionado à sua maturidade para aprender, a preparação do professor para ensinar, a adequação do currículo e a disponibilidade de material escolar, de tempo e de espaço.

Concomitante a Lei nº 5.692/71, no Paraná a tendência tecnicista firmou-se, alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial. A semelhança com o processo industrial não ocorre por acaso, pois tal proposição atinge seu apogeu nos anos 70, período de forte presença do autoritarismo do Estado e do Regime Militar. É nesse período que o espírito crítico e reflexivo é banido das escolas.

Isto posto, entende-se que a trajetória da formação do professor no Paraná esteve sempre vinculada às modificações socioeconômicas, políticas e culturais quer do Império ou da República, embora as propostas pedagógicas tenham sido diversificadas. Parece que a questão fundamental na formação dos professores primários sempre foi a formação do homem, principalmente, daquele que compunha (e compõe) a classe mais pobre.

Capítulo 3

HISTÓRIA DE VIDA – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE UM DOCENTE NAS DÉCADAS 1960/1970 – UMUARAMA/PARANÁ

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA DE VIDA – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE UM DOCENTE NAS DÉCADAS DE 1960/1970 – UMUARAMA/PARANÁ

Esse capítulo tem como objetivo analisar a memória de um docente relativa à sua formação e atuação profissional, nas décadas de 1960 a 1970. Para contar um pouco da história do processo educacional no tocante à formação de professores, reporto-me, primeiramente, ao percurso da formação e atuação profissional do docente participante da pesquisa.

3.1 PERCURSO DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE

Na trajetória de formação docente, existe uma dinâmica, um movimento, uma identificação, na qual o ser profissional vai se configurando de modo singular e diferenciado nos eventos das experiências, construindo a identidade reconhecendo-se e firmando conceitos e/ou preconceitos (IMBERNÓN, 2000). Nas linguagens aparecem momentos que marcam os lugares de que se fala, posicionando as preferências e sentidos em diversos contextos do docente.

Nos anos 60 (sessenta) vivíamos em Jacarezinho, nossa terra natal, *uma tal* euforia educacional com a criação e instalação da Escola Técnica de Comércio Estadual Rui Barbosa, que chegara para rivalizar-se com a então afamada Escola Normal, única opção pública de ensino médio para aquela época no município e em toda a região do Norte Setentrional do Estado do Paraná. Devemos confessar que aquela nova opção veio dinamizar oportunamente as nossas pretensões quanto à continuidade de nossos estudos após a conclusão do ciclo ginasial (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O docente evidencia sentimentos de constituição de si, da profissão marcada inicialmente pela entrevista que reporta o docente às dificuldades iniciais que marcaram a sua trajetória profissional. Verifica-se nos relatos que no interior havia poucas opções para avançar na carreira pretendida pelo docente que era o Magistério.

Assim, sobrepõe-se a lembrança de pesar sobre o fato de precisar trabalhar diurnamente, o que inviabilizava o seu ingresso na Escola Normal, uma vez que o curso era oferecido apenas no período vespertino. É possível observar o reconhecimento das tramas sociais e dos conflitos inerentes aos discursos “legitimadores das diferenças”, próprio da tendência da Pedagogia Liberal¹¹ das quais, segundo Libâneo (1994, p. 54), “a sociedade tem-se apropriado”, pois segundo relatos, o curso era freqüentado pelas filhas das famílias que tinham melhor poder aquisitivo. A fala do docente é reveladora nesse sentido:

Afinal de contas, trabalhávamos diurnamente e não vislumbrávamos quaisquer possibilidades de cursar a Escola Normal, cujo funcionamento ocorria no período vespertino e era eminentemente freqüentada pelas *filhas das famílias nobiliárquicas*. Imagine, pois, nossas possibilidades! Fruto este de uma tendência pedagógica tradicional. A educação pautava-se na Pedagogia Liberal Tradicional baseada nas idéias iluministas, que foi a base da educação escolar por mais de quatro séculos, mantendo as suas influências até nos dias de hoje concepção tradicional de ensino (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O relato demonstra a importância da persistência, do desafio e da luta do docente para alcançar os seus objetivos profissionais, demonstrando o vivo interesse para atuar no Magistério. Fala, também, de seu sonho acalentado desde muito para se tornar professor. Todavia, para abraçar a carreira de professor, teve que enfrentar muitos desafios e desviar-se do percurso.

Deste modo, na trajetória de formação e de profissão, constata-se que o docente, antes de ingressar na carreira do Magistério, fez parte da história da Escola Técnica de Comércio Rui Barbosa na cidade de Jacarezinho. O sonho de tornar-se professor precisou ser adiado, dadas às circunstâncias que inviabilizaram tal intenção, sobretudo, em razão da necessidade de trabalhar. E, demonstrando a valorização e o desejo pulsante de formar-se para atuar no Magistério, destaca:

De certa forma, sentíamos que aquele sonho acalentado desde muito de nos tornarmos professores, agora estava indo *água abaixo*, e eis que “de repente” surge uma chance. Portanto, procuramos agarrá-la momentaneamente; o magistério que nos esperasse, os sonhos que fossem esquecidos por algum tempo, a vontade de nos formarmos professores que permanecesse latente até quando fosse possível concretizá-la. E foi assim, nos matriculamos na Escola Técnica de Comércio (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

¹¹ O termo liberal não tem o sentido avançado, democrático e aberto, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classe. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. LIBÂNEO, 1994, p. 54).

O discurso do docente é revelador das influências sociais marcantes exercidas, sobretudo, pelos colegas e professores que passaram a intervir na escolha da profissão de ensinar. O docente recorda-se de depoimentos de colegas que cursavam o Magistério. Tais depoimentos eram contagiantes e contribuíram, segundo relatos, para despertar o gosto para a sua atuação no Magistério.

Logo, logo descobrimos que algumas de nossas colegas de curso, também (como se dizia naquela época) faziam a escola normal. E ao ouvi-las falando sobre o que ocorrera no dia letivo nas atividades-aula, ficávamos cada vez mais entusiasmados e contaminados pelo “bichinho-arte” do ensinar. Ouvi-las dizer, por exemplo, (se nos lembramos bem) “menina você não acredita, hoje quando a professora Josil (fantástica professora, depois vimos a conhecê-la no Curso de Pedagogia) organizou aquele Painel Integrado e a gente pode discutir abertamente a questão da Pedagogia de Maria Montessori, deu para entender de fato o quanto esta educadora representa para o processo de alfabetização das crianças, principalmente, na área da matemática.” Ouvir aqueles depoimentos fez com que nos aproximássemos mais daquelas colegas; mudamos de lugar para estarmos mais próximos delas, para assim ouvir as fofocas que circulavam no ambiente da escola normal, e muito mais, já que todos os dias tinham algo novo para relatar acerca do que havia ocorrido nas atividades curriculares (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Os depoimentos revelam que o professor desde sempre demonstrou o desejo de ser professor. O docente embora tenha se formado na Escola Técnica de Comércio, optou pela carreira docente abandonando qualquer outro tipo de profissão que não fosse o Magistério. A família, os colegas influenciaram sobremaneira na formação intelectual e cultural do professor e, de modo geral, também influenciou na escolha da profissão.

Reporto-me a Imbernón (2000) ao mencionar que o interesse pelo Magistério, advém não somente de uma vocação, mas de sugestões favoráveis e desfavoráveis, do exemplo, do ambiente doméstico, da profissão dos pais, da sugestão dos mestres, e tantas outras. Para o autor, o gosto pela profissão do magistério é antes uma formação social que uma vocação.

Assim, com o passar do tempo o docente relata que concluiu o ensino secundário, já com a certeza de que iria ser professor, como revela no depoimento a seguir:

E assim, o tempo foi passando e concluímos os estudos de 2º Grau, e agora já sabíamos muito mais firmemente o que pretendíamos fazer de nossa vida até o fim dos dias. Iríamos ser professores, e para isto o caminho também já de prognosticava alvissareiro, pois as próprias colegas nos anunciaram que

teríamos em Jacarezinho uma Faculdade (que até hoje lá está) denominada Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho-FAFIJA (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Agora, ainda mais entusiasmado e incentivado pelas próprias colegas, o docente se preparou para o vestibular do Curso de Pedagogia na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho-FAFIJA. O docente afirma que:

Dentre as 40 vagas, numa proporção de 5 para 1 consegui me classificar em 36º lugar, o que de certo modo não foi um demérito, pois o curso de Pedagogia na época era reservado sobremaneira para aqueles que *faziam* a Escola Normal. Para nós foi a glória, é lógico, havíamos chegado ao primeiro patamar, obtivemos o laurel de nos tornarmos alunos daquela turma (o que não demorou muito para descobrirmos ser maravilhosa e da qual temos as mais gratas recordações) (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Foi tortuoso o início da trajetória pessoal/profissional do professor, dadas às circunstâncias da época. Frequentar uma Instituição de Ensino Superior era um direito reservado para poucas pessoas. O docente narra a questão:

Lá estávamos nós, o filho da doméstica Mafalda, a mais inesquecível e incrível das mães e do pedreiro Armando, pai exemplar, frequentando uma Instituição de Ensino Superior, direito reservado para poucos incluídos sociais naqueles idos (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

É bem possível que o choque cultural de quem foi formado em uma localidade interiorana, tão desprovido de condições, tendo de enfrentar tantas dificuldades, tenha funcionado como o motor de ações empreendedoras deste docente com vistas à transformação dessas condições. Daí advém a constante luta do professor durante a sua atuação profissional em busca de uma pedagogia transformadora, acreditando na possibilidade de superação, conforme relato.

Foi bastante difícil a luta para enveredar um trabalho consciente, pautado numa pedagogia transformadora. A paixão pela profissão foi a mola propulsora (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Constata-se através do relato do docente que a vida profissional parece ser (ou então que ele pretende que seja vista como), de uma riqueza experiencial, de um comprometimento, de uma paixão pela profissão e pela educação que se reflete nas demais vivências da vida pessoal deste docente, bem como é também decorrência do entrelaçamento coerente de valores e de ações que formam/formaram a

totalidade subjetivo/objetiva desse profissional.

O discurso do docente revela que, com o decorrer do tempo, o mesmo teve professores atuantes com uma postura humanística e com competência técnica para o ensino, que o ajudaram a ser professor. Reconhecendo o valor dos professores que contribuíram para a sua prática docente, lembra que:

O tempo transcorreu, tivemos professores que com sua postura pedagógica libertadora e competência técnica nos ensinaram a ensinar; nos mostraram o caminho das relações saudáveis a serem estabelecidas com nossos *pares-alunos*, nos impingiram confiança, forjaram nosso caráter ético e nos mostraram o caminho do exercício concreto da cidadania como propõe o nosso saudoso Paulo Freire, pedagogia na qual sempre busquei pautar-me (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O docente evidencia a compreensão de que é adepto da pedagogia libertadora, ressaltando a importância dessa prática no sentido de estabelecer relações saudáveis com os alunos. Nesse contexto, faço aqui um aporte para conceituar os pressupostos que embasam a pedagogia libertadora, para dar suporte às representações que marcam a prática da atuação deste profissional, recorrendo a Gadotti (1996, p. 83-84), quando tece comentários a respeito dessa concepção de educação que:

[...] parte sempre de um contexto concreto para responder a esse contexto. Em educação como prática da Liberdade esse contexto é o processo de desenvolvimento econômico e o movimento da cultura colonial nas sociedades em trânsito. [...] procura mostrar, nessas sociedades, qual é o papel da educação, do ponto de vista do oprimido, na construção de uma sociedade democrática ou sociedade aberta. [...] a sociedade não pode ser construída pelas elites porque elas são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Essa nova sociedade somente poderá constituir-se como resultado da luta das massas populares, as únicas capazes de operar mudanças (GADOTTI, 1996, p. 83-84).

É possível constatar no discurso do docente que os aspectos da formação do professor assumem nas relações sociais várias atribuições, no entanto, cabe ao profissional, no fazer da docência, dar sentido ao que denomino identidade, nas constituições das histórias e dos lugares que cada um ocupa. O professor mostra claramente a sua posição contrária a qualquer forma de punição e controle que embasava, segundo relatos, a prática de muitos de seus professores.

Sempre fui a favor de que as ações pedagógicas, sobretudo, a relação professor aluno partissem do princípio do não-controle. Infelizmente, não era isso que vivenciávamos na maioria das vezes. Aqui predominava o autoritarismo pedagógico. O professor detinha toda autoridade. Mais tarde

fui entender que me pautava numa concepção libertadora de educação (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

É fundamental explicitar para melhor situar a concepção pedagógica deste profissional que a pedagogia libertadora mencionada entende que a educação tem um papel primordial de transformação da sociedade, iniciando já nas relações estabelecidas em seu campo. A relação professor-aluno é ressignificada, ou seja:

Quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade pela qual professores e alunos, mediatizados pela realidade que aprendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação (LIBÃNEO, 1994, p. 64).

A pedagogia libertadora tem por princípio a certeza de que a educação é um ato político, de construção do conhecimento e de criação de uma sociedade mais ética, mais justa, mais humana, mais solidária. É importante mencionar a fala do docente ao deixar bem claro mais uma vez a sua concepção libertadora de educação ao narrar que:

Sempre parti do entendimento de que os professores deveriam tratar o aluno com respeito, para mim o diálogo era fundamental. A educação deveria estar pautada na luta pelos menos favorecidos, em favor das desigualdades e o aluno deve ser visto como um cidadão de direitos (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Os anos iniciais da formação do docente (1960), se deu num período de abertura política e sua prática num período ditatorial. Todavia, embora a tendência autoritária dominante, o discurso do professor é revelador de que o mesmo partilhava de um entendimento diferenciado, acreditando na necessidade de que a educação se desenvolvesse com base no respeito e no diálogo.

O docente demonstra a compreensão de que o aluno - cidadão – como ele mesmo se refere, é o agente principal do processo pedagógico, sem com isto desconsiderar o educador, que também deve aprender a ser sempre aluno, pois ambos ensinam e aprendem nos espaços de construção de conhecimento. Pode-se inferir que essa maneira de compreender a educação é o diferencial que marcou a trajetória profissional do participante dessa pesquisa.

É importante salientar que as formas como são manipuladas as ações sociais e educativas contribuem na constituição identitária e organizam/reorganizam o saber/fazer docente, no sentido da alteridade, dizendo ser do lugar dado pelo outro,

que o indivíduo constitui a si próprio. Na dinâmica social homem-mundo, sujeito-sociedade, significante-significado, ações-constituições da realidade, palavras-sentidos-condutas, conceitos-imagens-expectativas, há uma função mediadora que merece aprofundamento teórico, prático e reflexivo na docência, como referenciado por Moita Lopes (2003).

Portanto, acredito ser necessário centralizar a análise na teoria e na prática docente, uma vez que aí estão as evidências das representações do imaginário, as concepções identitárias e a realidade evidenciada nos discursos que os docentes expressam. O docente menciona que:

O método autoritário predominante na época da minha formação não me contaminou. Eu já sabia como me portaria como professor, e fui descobrindo a melhor forma de atuar, observando meus mestres, aqueles que se diferenciavam por não ter uma postura autoritária, porque destes eu me afastava (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O autoritarismo mencionado pelo docente é um método baseado no conhecimento do mestre/professor, em caráter “magistrocêntrico”, ou seja, o professor tem toda a autoridade, pois é ele que detém o conhecimento, e cabe a ele transmiti-lo aos alunos. É uma relação vertical, em que o aluno é o receptor, e o professor o detentor de todo o conhecimento historicamente construído. O aluno é educado para alcançar sua plenitude, através do esforço próprio. De acordo com Libâneo (1994, p. 55), “os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem qualquer relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual”. Ou seja, é a evidencia de que mais do que princípios didáticos o professor é um ser social que responde às demandas do momento histórico. Assim, o autoritarismo político se refletia como autoritarismo pedagógico, num duplo sentido, relata Libâneo (1994).

Aqui, cabe afirmar que a formação de professores não pode se focar apenas na teoria e na prática dos conteúdos, mas na constituição cidadã do docente, já que este é um multiplicador de conhecimentos, os quais interferem diretamente na instituição/constituição do outro.

É possível constatar, então, que fugindo à marca autoritária de alguns professores e acredito, da maioria, haja vista que o próprio docente relata que a educação no percurso de sua formação visava a uma tendência marcadamente

autoritária (ano de 1966), alguns educadores deixaram uma marca positiva na vida do docente, e que muito contribuiu para a sua prática profissional no decorrer da existência, como relatado pelo docente.

Deste modo, faço um aporte para mencionar que, conforme Moita Lopes (2003), os modos pré-constituídos, subjetivados e tomados como únicos de divisão de partes do mundo, geram continuamente 'visões' do mundo, modos de vê-lo e de agir sobre ele.

Isto posto, acredito que nos modos de ver e agir o docente posiciona seu discurso oral e expressa suas representações, demonstrando a concepção de processo ensino-aprendizagem que pautou a sua caminhada, desse modo, dizendo quem é, e os lugares dos quais se fala.

Muitos professores tocaram-nos *com seus corações* e nos mostraram o caminho da construção coletiva, do sócio-interacionismo tão badalado pela Psicogenética na época, uma vez que, embora os Afros de Amaral Fontoura e os de Anísio Teixeira fossem os ícones educacionais da época, Jean Piaget já conseguira seu espaço na pedagogia contemporânea. Falava-se, sim, muito na época de Maria Montessori, Decroly, John Dewey, Pestalozzi, até de Comenius com sua Didática Magna, mas Piaget, através da teoria cognitiva pautada no processo de desenvolvimento dos estágios mentais, fazia a diferença. Isso nos maravilhava. E ainda, Carl Rogers (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

É importante mencionar que o docente traz em seu discurso alguns pioneiros da tendência liberal, que se desenvolveu ao longo da história em várias tendências: tradicional, liberal, renovada, renovada progressista, renovada não-diretiva e liberal tecnicista.

Libâneo (1994, p. 55) explica-nos resumidamente cada uma delas:

A tendência liberal renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela é parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. [...] A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a renovada progressista, ou pragmática, principalmente, na forma difundida pelos pioneiros da Educação Nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar também a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget); a renovada não diretiva, orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo americano Carl Rogers.

Verifica-se que cada uma das tendências pedagógicas estiveram ligadas diretamente a seu tempo histórico e tem sua função na construção de ideários

sociais que predominaram no seu tempo.

É assim que para Fairclough (2005, p. 08), “o discurso ajuda a construir conhecimentos e objetos, relações e identidade social”. A linguagem do docente evidencia um corpo semântico, um discurso positivo da trajetória de formação profissional que vai além da tendência tradicional que, segundo relatos, era predominante no seu tempo (ASSIS; CANEN, 2004, p. 718). Nesse sentido, o professor assim se expressa:

Foi também no curso de Pedagogia que descobrimos que a *mágica* do ensino-aprendizagem deveria depositar-se na organização do conteúdo programático que, por sua vez, seria *repassado* metodologicamente para os aprendizes de forma integrada, contextualizada (naquela época não se falava da educação interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar como são hoje enfatizadas e, ao meu ver, adequadas ao processo de ensino-aprendizagem (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

No seu discurso, o docente revela como a Pedagogia tem um papel fundamental na aprendizagem, permitido inferir que, na visão do docente, a educação interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar tem papel relevante na prática da docência.

Considerando a complexidade e a abrangência no processo de apresentação, compreensão e produção do conhecimento, o docente demonstra a compreensão de que, por mais estruturada e organizada que seja uma disciplina, sozinha, ela não poderá contribuir para a produção de novos conhecimentos, como enfatizado por Calegari-Falco (2005).

Na perspectiva enunciada pelo docente, vê-se que a reinterpretação das representações mediadoras entre homem e mundo vinculam-se às suas experiências, expectativas e necessidades centradas no esforço pessoal, no qual se percebe alguns propósitos pedagógicos, como narra o professor:

O pressuposto da *práxis*, ação-reflexão-ação sobre o processo, não se cogitava; falar em processo de retroalimentação, nem pensar! Mas havia outros aspectos interessantes, uma vez que a turma demonstrava verdadeiramente querer aprender. Portanto, o nível de atenção exigido pelos docentes era totalmente correspondido, e lutávamos pela liberdade para ter direito ao questionamento, e na dependência das habilidades dos professores, tínhamos discussões homéricas sobre determinados assuntos, mesmo num momento no qual a concepção predominante era a autoritária, nós desafiávamos e interagíamos (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O docente se coloca como aquele que questionava sempre, que manifestava a vontade de aprender, mesmo num momento no qual não era dada a liberdade aos

alunos de interagir. Observa-se pelo discurso que, embora a concepção de educação presente na época de sua formação fosse autoritária, o docente se diferenciava da maioria, dada a sua forma de pensar que era embasada na concepção de um sujeito livre, com capacidade de argumentar, ter opiniões próprias e de tirar proveito das oportunidades que lhe eram oferecidas.

Os fundamentos necessários à prática educativa concebem o professor como ser que se constitui e é constituído nas relações concretas da vida social, em que a experiência, a maturidade, a especialização e o hábito de recepção crítica, possibilitam a ele intervir nas linguagens de si e nos lugares em que atua. O que ele pensa, significa, tem nas lembranças, constitui sua história, base para a sua atuação profissional.

As contradições e os modos como o profissional está ancorado no seu fazer, o que ele seleciona e escolhe para a atuação, permite decodificar as concepções, ler conceitos, preconceitos, o imaginário cultural, as formas de organização, os modos de agir e reagir diante das circunstâncias, nas produções individuais e coletivas.

A reflexão discursiva da linguagem aliada ao discurso identitário aparece aqui como parte inerente à ação do profissional. Segundo Silva (2005, p. 55):

Identities e subjetividades são utilizadas de forma intercambiáveis [...] esta sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu, nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais, mas vivemos as subjetividades em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significados à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade.

O discurso do professor demonstra questões relativas à sua identidade pessoal, na qual manifesta a sua subjetividade enquanto sujeito que tem vínculos afetivos, e denuncia uma constituição pessoal cuja origem está na relação com o outro que se deu de forma harmoniosa.

Abrahão (2001, p. 20) acredita que os docentes que abraçam com sucesso a sua carreira no Magistério seja fruto de uma construção identitária pessoal/profissional em que:

Valores como: amizade e respeito pelos alunos, pelos colegas; afetividade, sinceridade, fraternidade; amor pela profissão, paixão pela educação, utopia/topia, idealismo, crença na educação; responsabilidade, empenho, dedicação, busca de maior competência no fazer pedagógico; simbiose entre vida pessoal e vida profissional, coerência entre o eu pessoal e o eu profissional e uma gama de valores morais, muito claros e fortes, são os ingredientes construtores da identidade dos destacados professores.

Estudos de Moita Lopes (2002, p. 61) evidenciam que o discurso é “determinado por contingências sócio-históricas com base nas relações de poder e a luz de como são percebidos mutuamente, como sujeitos sociais, o que envolve identidades sociais”.

Nesse sentido, observa-se o discurso do professor ao mencionar que:

O Dr. Salem (ele já era um senhor quarentão, formado em direito e que com toda a humildade se submetera a aprender para a ensinar algo a seus netos, dizia ele), no ensejo da palavra do orador da turma, afirmava num dos momentos da mensagem— e há coisas das quais não nos esquecemos - que a Didática para o professor deveria ser o norte e o sul, uma vez constituir-se na arte de ensinar, portanto, seria através dela que deveríamos nos inspirar para o encaminhamento de nosso mister docente! Sem o seu exercício diuturno na sala de aula, ficaríamos a mercê do improviso, sem rumo, sem sinalizações quaisquer. E como nos lembramos disto e como tal, procuramos imprimi-la em nossa caminhada junto ao magistério. Às vezes, uma frase bem dita, colocada no momento certo, se refletida, faz a diferença. Aquela foi decisiva (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Construímos nossas identidades pessoais nos posicionamentos do discurso social em sintonia com o pessoal, nas vivências. Os sujeitos lembrados pelo docente na sua trajetória marcam lugares, ocupam espaços e tempos históricos, com idades, profissão e formação, informando discursos pessoal/profissional, trazendo a presença viva de suas feitura no acontecimento das relações, o que possibilita reconhecê-los em sua identidade profissional.

De acordo com os relatos do docente, ao iniciar a carreira do magistério, deparou-se com o velho problema da educação brasileira, hoje minorada em determinadas regiões, mas latente naquelas menos desenvolvidas: a carência de professores graduados. Sua primeira experiência docente foi no Ginásio Estadual Barbosa Ferraz de Andirá-Paraná, atuando na disciplina de matemática para as séries iniciais do ginásial, visto que naquela o Sistema de Ensino se caracterizava pelo Jardim de Infância, ensino primário, e o secundário (primeiro e segundo ciclos). O primeiro era o ginásial e o segundo, o que atualmente, é denominado de 2º. Grau.

O docente relata que, apesar das dificuldades encontradas no início da sua atuação como docente deu conta do trabalho, sobrepondo-se às circunstâncias encontradas, inclusive era elogiado pelo fato de dar conta dos conteúdos da disciplina. O que contribui para que o professor superasse os desafios encontrados foi o desejo próprio de estar sempre buscando aprender mais, estudando, participando de cursos com natureza diversa, imbuído da certeza de que era limitado

e que essa limitação necessitava de constantes atualizações. O docente narra ter sempre buscado o novo, e, com o decorrer do tempo, foi desenvolvendo cada vez mais o gosto pelo conhecer mais das disciplinas que ministrava para ajudar os seus alunos a descobrir, construir novos conhecimentos, sendo acima de tudo uma pessoa capaz de aceitar críticas e contribuições para melhoria de seu desempenho e alcance de seus propósitos.

Em seu discurso, demonstra certo incômodo com a associação da figura do professor como aquele que “passa conteúdo”, por considerar esse modelo de professor ultrapassado.

Mas demos conta, inclusive o diretor da escola, o também inesquecível Prof. Nestor, nos elogiava costumeiramente, pois professores da disciplina, até então só *enrolavam* e nós dávamos conteúdo, isto é que era bom! Então dá pra imaginar que naqueles tempos éramos professores *conteudistas*, como depois vimos nos estudos do saudoso e estupendo Paulo Freire! (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

A figura do professor *conteudista* negada pelo docente, também é altamente criticada nos discursos pedagógicos contemporâneos, sendo substituída por um tipo de professor que é um “mediador”, um facilitador do processo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, revela uma das concepções mais antigas do professor como aquele que é responsável pela transmissão do conhecimento, o conhecido professor conteudista ou, como define Freire (1987), o educador afinado com a concepção bancária de educação.

Conforme Calegari-Falco (2005), durante muito tempo, a questão da seleção e organização dos conteúdos escolares foi tratada do ponto de vista exclusivamente técnico nos cursos de formadores do profissional de ensino. À escola atribuía-se a função de transmissão do saber organizado, considerando aspectos lógicos e psicológicos tendo como pressuposto que uma formação teórica sólida seria capaz de garantir uma prática conseqüente. “A lógica subjacente a essa abordagem é a de que a teoria é guia da ação, caracterizando-se a separação teoria/prática” (p. 65).

Concomitantemente, à experiência docente no Ginásio Estadual Barbosa Ferraz de Andirá-Paraná, no qual atuava na disciplina de Matemática, lecionava também na Escola Normal de Grau Colegial Dr. Agostinho Ermelino de Leão mencionando as dificuldades encontradas.

Nela dávamos aulas (éramos também professores *dadores* de aula) de Didática, História da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da

Educação. Vejam só, mal havíamos saído de uma IES, *verdes-verdes* em termos de práticas escolares e já nos entregavam este rol de disciplinas para darmos conta. Que sufoco! (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Na tentativa de sanar as dificuldades, o docente relata que fazia uso de anotações dos cadernos acadêmicos, livros textos para embasamento teórico, fazendo, assim, as transposições dos conteúdos, como evidenciado no discurso a seguir:

Então, fazer o que, apelarmos para nossas anotações nos cadernos acadêmicos e nos livros textos nos quais havíamos nos embasados em termos de referencial teórico. Só que havia um problema: aqueles livros tinham servido para nossos estudos superiores, e agora estávamos nós lecionando no ensino secundário, e fazer as transposições de conteúdos, não era nada fácil! Vocês podem estar perguntando: Mas não seria mais fácil, adotar-se *compêndios* (sim era desta forma que se chamavam os livros-texto) próprios para as normalistas estudarem (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O docente faz menção aos compêndios, enfatizando que era desta forma que se chamavam os livros-texto próprios para as normalistas estudar. Na visão do docente os compêndios refletiam uma das prerrogativas do movimento escolanovista no Brasil, que pensava na leitura como causa da renovação da prática pedagógica.

Os compêndios nortearam o trabalho dos professores e guiaram os estudos dos alunos, como suportes de saberes dos mais variados campos da educação, com as mais variadas intencionalidades, para sujeitos históricos distintos, organizados, veiculados e utilizados com uma intencionalidade, já que eram entendidos como portadores de uma dimensão da cultura social mais ampla (CORRÊA, 2000).

O autor supracitado menciona que os manuais pedagógicos e ou/ compêndios tiveram o ensino como seu objeto de ensino, produzindo uma espécie de *gramática do magistério*, articulando os elementos para conceber e agir na prática profissional. Merece destaque o fato de que tais impressos se constituíram em leitura obrigatória, sobretudo, entre aquelas pessoas que não tiveram acesso a graus mais elevados de instrução e que, para ingressarem na carreira docente, limitaram seus estudos ao âmbito das Escolas Normais ou do preparo para admissão na carreira do magistério.

A construção do trabalho docente da Escola Normal destacou o aprendizado de metodologias e de técnicas de ensino, por meio de uma cultura profissional a partir dos postulados da Escola Nova. Os compêndios foram um dentre outros

veículos utilizados nos campos de saberes e profissionais interessados nas questões pedagógicas, com o qual colaboraram também as revistas de ensino, os jornais especializados e outros tipos de escritos sobre educação (CATANI, 1998).

Vale ressaltar que, tanto nos aspectos positivos como nos negativos, há um importante registro na atenção que o docente deu para a relação teoria-prática. Esse parece ser um produto não resolvido até hoje nos cursos de formação para o Magistério e que tem estreita relação com a questão epistemológica e a perspectiva pedagógica de ensino. Parece, pois estar aí, ainda muito presente, as dualidades que o paradigma tradicional impõe, decorrentes da fragmentação do conhecimento em disciplinas.

Considerando a importância de aliar a teoria à prática, o docente afirma ter enfrentado muitos desafios na tentativa de contextualizar um ensino, que na época, era realizado de forma desarticulada com a prática.

Tive atritos com a Direção por práticas que não tinham sentido em realizar. Era preciso muito mais... então era preciso tentar de outras formas o que nem todos os professores faziam, talvez por medo do diferente. Portanto, predominava o ensino fragmentado e descontextualizado (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Frente ao exposto, constata-se que o docente expressa certa frustração por não conseguir atingir o objeto de estudo e a realidade como um todo. Nesse sentido, a teoria era destituída de sentido porque não conseguia a vinculação com a prática. Daí o ensino fragmentado e descontextualizado apontado pelo professor.

Outro ponto que transpareceu na narrativa do professor foi a sua dificuldade para encontrar bibliografias para planejar as aulas, uma vez que o acesso aos livros era difícil. O professor relata que:

Nas comunidades interioranas o acesso à bibliografia era um problema, pois não havia livrarias especializadas [...] encomendá-los à Editora Melhoramentos (dona do mercado bibliográfico naqueles tempos) e recebê-los demorava no mínimo 4, 5 meses (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O docente narra que fazia uso de apostilas que eram datilografadas em stencio a álcool e posteriormente, imprimidas em mimeógrafos à Facit ou Copiatic, sendo vendidas aos alunos, no sentido de servir de material de apoio didático para estudar para as provas que eram marcadas em calendário.

Então o melhor era preparar as famigeradas apostilas, datilografá-las em

stencio a álcool, imprimi-las nos mimeógrafos à Facit ou Copiatic (os bons da época) e vendê-las para os alunos. Com isto eles teriam para algo para se apoiarem, algo “para estudar” quando das “semanas de provas bimestrais” assinaladas no calendário (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

A ação metodológica, segundo relatos do docente, era pautada, basicamente, pela aula expositiva e na autoridade do professor.

A ação metodológica, geralmente, se fazia mediante a aula magistral expositiva, inclusive em algumas salas ainda encontrávamos o tão charmoso *estrado do professor*, algo que o colocava acima dos aprendizes, afinal era ele a autoridade, o detentor do saber, o arauto do conhecimento! Conseqüentemente, conosco não ocorreu muita coisa diferente do que tradicionalmente se fazia, pois a cultura docente em evidência era a *metodologia da salivação* (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

As pesquisas e propostas do âmbito acadêmico têm buscado alternativas para os chamados “métodos expositivos”, procurando promover a superação do que se considerou como uma técnica “tradicional, verbalista e autoritária” (LOPES, 1996, p. 36).

Merece destaque o fato de que como qualquer outra estratégia de ensino a exposição deve ser planejada tendo em vista um resultado mais efetivo em termos de aprendizagem do aluno. O professor precisa refletir em que momento do programa deverá fazer uso da exposição. Para Gasparin (2005), o estilo de ensino do professor é que deverá orientar de que maneira ele poderá fazer um uso mais efetivo da aula expositiva. Mas algo já se fazia notar, sobretudo, nas relações professor-aluno, que de acordo com relatos do docente, já eram diferenciadas daquelas estabelecidas com os seus professores no percurso de sua formação.

Nesse sentido, relata que:

Havia um respeito, não mais dogmático entre ambos, mas algo representado pelo valor holístico do aprendiz, que passava a ser tido e visto como alguém total e para quem tínhamos o dever de olhar, ouvir e falar de forma mais respeitosa, mais valorizada. Era assim que eu pensava (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Depoimentos como esse permeiam a descrição dos processos inovadores que estão sendo experimentados por autores como Imbernón (2000), Enricone (2001), Gasparini (2005), entre outros. Deste modo, o docente ratifica a superação da influência de uma formação calcada num fazer pedagógico tradicional, demonstrando atuar como um profissional que valoriza a liberdade de pensamento e

de expressão, visando ao desenvolvimento do pensamento crítico e do potencial transformativo dos alunos.

As experiências de vida e o ambiente sócio cultural são componentes-chave na explicação do desempenho do educador, quer na categoria da reprodução quer na contradição. O conjunto de valores e crenças que dão escopo ao desempenho dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho. Por isso quer parece inócuo pensar em “modelos” de formação que possam apresentar resultados similares em todos os envolvidos. Os discursos que os professores fazem sobre sua própria história certamente não representam a verdade objetiva dos fatos. Entretanto, como interpreta Ageno (1989, p. 02) “é verdade do docente, aquilo no que crê e no que necessita crer para sustentar sua prática cotidiana”.

O docente deixa claro que no relacionamento professor-aluno predominava a autoridade do primeiro, que transmitia o conteúdo de maneira unilateral e dogmática. Logo, todas as atenções deveriam estar sempre voltadas ao professor. O professor relata que:

O ensino era centrado no eixo da transmissão/assimilação. Os professores eram inspetores supremos que deveriam com habilidosa vigilância controlar o desempenho da turma. Aos alunos cabia aprender o conteúdo, sempre numa seqüência lógica (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Com base nos enunciados do docente, observa-se que a ênfase do processo didático era pautada na transmissão do conteúdo e acumulado historicamente pela humanidade, pela ação do professor, cabendo ao aluno aprender o conteúdo. Nessa abordagem do ensino, a relação professor-aluno tinha o professor como o centro do processo. Era ele quem detinha o conteúdo e o transmitia, observando a seqüência lógica dos conteúdos.

Sobre a aprendizagem, o docente relata que no seu entender a postura tradicional desenvolvida pela maioria de seus colegas de profissão, acabava por se tornar mecânica e repetitiva, para o que se recorria, freqüentemente, à coação. A transferência de aprendizagem dependia do treino; a memorização era considerada indispensável a fim de que o aluno pudesse responder às situações novas de forma similar as respostas dadas em situações anteriores.

A esse respeito o docente assim se posiciona: “Sempre me coloquei na horizontalidade, e atuei de forma crítica à abordagem conservadora e dogmática”. Há,

portanto, o indicador de que o professor demonstra ter tido a ousadia de inovar suas práticas, tentando realizar a ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender.

Para o docente, embora a presença no ensino de uma prática voltada para a transmissão/assimilação, o docente sempre acreditou que a experiência como ponto de partida na dinâmica da aprendizagem para os professores consistia em uma das condições básicas no processo didático, que segundo ele:

Sempre acreditei que o aluno deveria ser colocado num campo de interações possíveis com o conhecimento e que o professor deveria partir das experiências do aluno, uma vez que essas experiências é que constitui o campo dos saberes, e o ponto de partida da estruturação cognitiva, como propunha Dewey (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Na perspectiva enunciada pelo docente, o aluno é o centro da aprendizagem. A relação entre experiência e aprendizagem foi analisada por Dewey que aparece nos comentários do docente. As proposições enunciadas por Dewey (1979), são de que a descrição e reflexão das experiências favorecem a percepção de regularidades, seqüências, ordenações entre os fatos.

A respeito do assunto é importante ressaltar que a experiência representa o fazer e o seu resultado ao mesmo tempo. Agir sobre alguma coisa é um ato de experiência que traz uma conseqüência para o sujeito e para o objeto. Num primeiro momento, essa ação não produz necessariamente cognição, o sujeito sente o que aconteceu. Por exemplo, quando um sujeito constrói uma pipa, ela pode não conceituar as figuras geométricas que usou na confecção, mas manipula, vê as formas. Nesse momento é uma ação simplesmente, uso mecânico do corpo. Aguçada a observação, a reflexão sobre os acontecimentos implicados nessa ação, isto é, levados à consciência, a experiência passa a ter sentido, e o conhecimento é produzido. De fato, se as tarefas escolares não produzirem uma interação cognitiva com o sujeito serão atos mecânicos. Refletir sobre a experiência é explicitar o processo realizado. Como afirma Dewey (1979, p. 159) “pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a conseqüência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas”, descobrir o significado, desvelar as relações.

Ainda, quanto ao desempenho das novas funções assumidas, o docente comenta sobre a realidade encontrada e a busca de atualização para a melhoria da

qualidade de ensino, sobretudo, do processo avaliativo que sempre foi objeto de estudo deste educador e tema de sua tese de doutorado.

Inclusive, quando do fechamento das notas, já adotávamos o *arredondamento na medida dos outros componentes comportamentais evidenciados pelo mesmo*. Isto apresentava algumas implicações da escola nova, e portando, um avanço para a educação. E nisto éramos *craques*, pois desde muito já havíamos entendido que o aluno aprendiz não era apenas algo cognoscente, mas também afetivo e dotado de condições psico-motoras que deveriam ser relevadas no processo de avaliação. Assim, criamos fichas de auto-avaliação (até criticadas por alguns, que chegavam a dizer, mas que absurdo, permitir que o aluno dê nota pra si mesmo, o Posseti tá louco, agindo assim acabará perdendo toda a autoridade sobre seus alunos!) Mas não perdemos; o que conseguimos em contrapartida foi a respeitabilidade dos alunos e, sobretudo, a amizade, a parceria (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O professor demonstra a compreensão de que a avaliação escolar não serve apenas para medir e julgar o que o aluno era capaz de acumular ou não do conteúdo, sem se dar conta de que o ensino modifica a conduta do aluno nos aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Observa-se, que não havia por parte dos colegas profissionais uma reflexão aprofundada de como ocorreu a aprendizagem, e nem também do aspecto importante do “como” e do “porquê” avaliar.

Analisando a descrição do docente memorialista realizada num espaço de tempo de mais de trinta anos, percebe-se que as lembranças trazem apreciações de um tempo vivido, recordando-se, particularmente, da sua formação e atuação profissional como um tempo muito bom, de sonho ou de quando os “sonhos eram verdades”. Deste modo, afirma que os anos iniciais foram transcorridos sem maiores problemas.

Por assim dizer, aqueles anos iniciais de nossas experiências docentes, foram transcorridos sem quaisquer problemas mais sérios, não ser do enfrentamento ao Sistema, quando de nosso primeiro movimento paredista, quando instalamos em Andirá um Buncker do Comitê de greve da região e lá ficamos junto com a comunidade organizada de professores, fazendo pressão junto a SEED-Pr por melhores condições de educação e salários. Quando nos lembramos daqueles dias, juntos, cantando já o refrão de Geraldo Vandré” Caminhando e cantando e seguindo a canção. Somos todos iguais braços dados ou não. Nas escolas, nas ruas, campos, construções. Caminhando e cantando e seguindo a canção . Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer...” , que lembranças, que lembranças de quando nossa classe de professores, era unida verdadeiramente em prol dos desígnios elementares da educação !... (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Pode-se inferir nos textos do docente que os anos iniciais de sua carreira profissional exerceu uma influência muito grande na vida do docente, pela representação que o mesmo faz de um tempo denominado “anos dourados”.

Apesar de ter iniciado a trajetória profissional no interior e ter vivenciado inúmeras dificuldades, não só de caráter pessoal, como baixos salários, mas também de caráter institucional, relativas ao escasso material didático, inadequadas condições físicas e materiais das escolas, a narrativa do docente não evidencia tais características como problemas, mas de obstáculos que o levaram a superação.

Vamos em frente com o discurso do professor ao evidenciar pontos relevantes de sua atuação profissional, no advento dos anos 70 quando o mesmo passa a atuar como profissional na formação de professores na Escola Normal Maria Montessori na cidade de Umuarama – Paraná.

Capítulo 4

**DA ENTRADA NA ESCOLA NORMAL
MARIA MONTESSORI – UMUARAMA
– PARANÁ**

CAPÍTULO 4

DA ENTRADA NA ESCOLA NORMAL MARIA MONTESSORI – UMUARAMA – PARANÁ

Este capítulo objetiva analisar os dados obtidos nas narrativas do docente no advento dos anos 1970 na Escola Normal Estadual Maria Montessori na cidade de Umuarama – Paraná, na tentativa de selecionar os elementos (saberes, métodos, representações) relevantes para a atuação profissional.

Assim sendo, teço a análise de como o professor vê e significa o ser profissional na sua atuação, considerando a formação, os processos identitários e como este interagiu/interage na profissão, segundo as manifestações expressas no discurso oral, as formas como lida com a profissão.

4.1 DEPOIS DOS ANOS 1960, NO ADVENTO DOS ANOS 1970 EM UMUARAMA, NA ESCOLA NORMAL ESTADUAL MARIA MONTESSORI

Após 04 (quatro) anos de exercício de magistério, a SEED-Pr (Secretaria da Educação do Estado do Paraná) abriu concurso para docência válido para as Escolas Normais do Estado do Paraná. Na época, as vagas oferecidas para todo o Estado não passavam de 100 (cem) para as duas disciplinas nas quais, de acordo com os relatos, o docente poderia se inscrever, quais sejam: Teoria e Prática de Ensino e Fundamentos da Educação. O docente narra ter tomado a decisão de enfrentar o desafio, sendo aprovado.

Enfrentamos, passamos e escolhemos as vagas para Umuarama e Tapejara, que nos idos de 1971 oferecia o Curso Normal no período noturno, o que não demorou para que a SEED-Pr, desautorizasse e aí é que sobrou pra nós. Tínhamos escolhido vaga para o padrão de Fundamentos de Educação em Umuarama, (na época correspondente a 10 (dez)) aulas e mais as outras 12 suplementares (o outro padrão em Didática havíamos lotado em Tapejara), e agora não havendo mais atividades noturnas na Escola Normal de lá, como acertar o horário de manhã, se em Umuarama já detínhamos 20 aulas (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O docente narra que na época a Escola Normal Estadual Maria Montessori de Umuarama condensava turmas também no período vespertino, e o Diretor da época o Prof. Alciso Arantes, pessoa por demais gentil e também muito bem conceituada

por todos que o conheceram, facilitou o horário. Deste modo, o docente narra ter passado a lecionar 3 (três) dias da semana em Tapejara e os demais em Umuarama nos dois períodos.

E assim o docente relata ter permanecido durante todo o ano de 1971, até que ao final do mesmo, inscreveu-se no concurso de remoção. Por portar um currículo significativo para o que se exigia, conseguiu uma boa classificação, obtendo, assim, a remoção para a vaga ofertada em Umuarama, como a remoção *ex-officio* do Prof. Orestes Garla.

No que se refere ao modelo de educação encontrado na Escola Normal Maria Montessori, o docente assim se manifesta:

O modelo de educação que aqui encontramos, não apresentava diferenças marcantes daquilo que já tínhamos vivenciado, apenas que havia mais alunas por turma e mais turmas. Na Escola Normal ingressavam alunas (não havia praticamente alunos, parecia ser uma escola seletiva para o sexo feminino) (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Observa-se no relato do docente a predominância do sexo feminino para a atuação no Magistério. A este respeito, Tambara (1998, p.49) analisa o magistério sob a ótica do gênero, afirmando que nele ocorreu uma "feminilização" pela "identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário", num movimento de colagem das características próprias do sexo feminino ao magistério. Para o autor, a Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminina, envolvendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico, dependência e fragilidade.

Por sua vez, Almeida (1998, p.64) utiliza a expressão "feminização do magistério primário" referindo-se à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais, à frequência da Escola Normal e aos traços culturais que favoreceram a ocupação do magistério pelas mulheres.

O docente continua tecendo suas memórias fazendo menção à Lei 5692/71 da seguinte forma:

Não poderia deixar de citar que trabalhávamos aqui com a vertente da Lei 5.692/71, atuávamos numa perspectiva liberal tecnicista, imbuídos de um ideário escolanovista (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

É importante salientar que ao longo da década de 1970, a educação brasileira contou com novas perspectivas e diretrizes, as quais deram origem a uma série de

medidas legais, tal como ocorreu com o histórico da implementação da Lei 5.692, em 1971, referente ao ensino 1º e 2º graus.

A fala do docente é reveladora nesse sentido:

A Lei 5.692/71 surgiu com base nos fundamentos teóricos para a definição de uma política educacional brasileira, que vinha sendo consolidada através de vários movimentos. Num processo de adequação para enfrentar a crise e adequar o sistema de ensino que vinha ocorrendo em razão de várias reformas, não lembro bem o período, mas se me recordo bem, entre 1968 e 1971 (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O processo evidenciado pelo professor ocorreu em função das reformas do período de 1968/1971 que, segundo Rodrigues (1989) caracterizou-se por um novo autoritarismo que, sob a aparência de atender às necessidades e às aspirações reinantes no meio intelectual e estudantil, acabou por burocratizar a formação do professor, formalizando-se, deste modo, a hierarquização de funções no sistema educativo de especialistas em educação. O período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata.

O professor evidencia que:

Foi uma época de crise e bastante difícil, a maioria dos professores não tinha ânimo para trabalhar. Éramos levados pela massa, meros executores de programas. Que formação para o Magistério era essa Deus meu! Ela tinha nome, tendência tecnicista (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

A tendência tecnicista enunciada pelo professor tinha com o núcleo de suas preocupações a racionalização do processo produtivo, pela organização do trabalho, separando a decisão da execução, transferindo para a gerência o controle realizado pelo produtor (RODRIGUES, 1989). Com isso, ocorreu a fragmentação e o empobrecimento do conteúdo do trabalho que se tornou automatizado e desinteressante, exigindo controle externo.

Nessa perspectiva, o pressuposto que embasa esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Busca-se a objetivação do trabalho pedagógico, da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril. Instala-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa da produtividade, propiciando o parcelamento e a fragmentação do processo e, com isso, acentuando a distância entre quem planeja e quem executa.

Em um artigo publicado em 1981, Saviani *apud* Libâneo (1989, p. 20) descreveu com muita propriedade os conflitos que se faziam presentes na cabeça dos professores:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional" [...]. A essa contradição se acrescenta uma outra [...], o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo).

Assim, segundo Saviani (1987), a situação do professor na década de 70, era a seguinte: imbuído de ideário escolanovista (tendência humanista moderna) o professor é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência humanista tradicional) ao mesmo tempo em que sofria, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais (tendência crítico-reprodutivista).

O ensino era voltado para o eixo do “Aprender a Aprender”. Essa abordagem fundamenta-se numa visão existencialista centrada na vida, na atividade. Considera a natureza humana mutável, determinada pela existência. O homem é um sistema aberto, em evolução contínua, desenvolve-se em etapas, buscando um estágio final nunca alcançado. O homem é um animal social. O mundo, um meio rico em transformação a ser descoberto pelo indivíduo, constitui-se num espaço das vontades individuais. Nessa perspectiva, a educação é tida como condição para o desenvolvimento natural do homem e a escola caracteriza-se como um laboratório de vivência democrática. Assim, organiza-se como uma pequena comunidade, uma vez que a aprendizagem é entendida como um processo social.

Assim, o professor era o executor dos trabalhos que sofria a influência de um sistema, pressionado por uma pedagogia que cultuava a racionalidade e a produtividade.

Aranha (1996, p. 177) fala das conseqüências da Lei 5.692/71 para a educação:

A burocratização do ensino foi intensificada, afogando os professores em papéis nos quais deviam ser detalhados os objetivos de cada passo do programa. Houve a inferiorização das funções do professor, que se tornou simples executor das ordens vindas do setor de planejamento, a cargo de técnicos em educação que, por sua vez, não pisavam em sala de aula (ARANHA, 1996, p. 177).

Tecendo uma crítica à tendência tecnicista predominante na época, o docente assim se manifesta:

A maioria trabalhava com base numa pedagogia conservadora, no sentido de moldar o comportamento. Éramos presas fáceis do sistema. Vivíamos uma confusão de papéis (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Aranha (1996), numa perspectiva semelhante, enfatiza que na visão tecnicista a descoberta do conhecimento era função da educação, mas isto cabia aos especialistas, o papel da escola seria de repassá-los e aplicá-los. Desta forma, percebe-se a divisão do trabalho intelectual e manual presente na concepção tecnicista liberal. Esse era o pensamento de uma tendência que surgira no século XX com o objetivo de implementar o modelo empresarial na escola, ou seja, aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista.

Para Saviani (1984), o pressuposto que embasa a pedagogia tecnicista está na neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, buscando a objetivação do trabalho pedagógico, da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril, instalando-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa da produtividade, propiciando o parcelamento e a fragmentação do processo e, com isso, acentuando a distância entre quem planeja e quem executa.

O docente caracteriza com clareza os pressupostos da pedagogia tecnicista predominante na época, deixando claro o embasamento de uma tendência fundamentada na neutralidade científica:

Éramos técnicos e organizadores das condições de transmissão da matéria. Ao aluno cabia aprender e fixar. O elemento principal que embasava o trabalho da maioria dos professores era a organização racional dos meios. Nós professores e alunos ocupávamos uma posição secundária, como simplesmente executores de um processo que era concebido pelos burocratas (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Do exposto, é possível constatar a figura de um professor como técnico organizador das possibilidades de transmissão dos conteúdos de ensino e dos meios sofisticados do mesmo. Aos alunos cabia receber, aprender e fixar as informações, não tendo participação na elaboração da proposta pedagógica.

Segundo Nóvoa (1998), a introdução de modelos racionalistas de ensino visara separar o trabalho de concepção das tarefas de realização, ou seja, buscava separar a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. Os professores eram vistos como técnicos cuja tarefa consistia,

essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais. A expansão dos especialistas pedagógicos “ou em Ciências da Educação” não é alheia a esse projeto de racionalização do ensino que colocou em causa a autonomia profissional dos docentes. É relevante a fala do docente nesse sentido:

Era predominante o fato de que com base numa concepção liberal tecnicista, os indivíduos deveriam ser formados para integrar a máquina social, mas em relação a isto eu me posicionava contra... Então, era sempre uma luta contra o sistema. Os conteúdos eram prontos, não deveriam ser confrontados nem discutidos, pois havia os especialistas. O professor era a autoridade primeira (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Observa-se, com base numa concepção tecnicista os conteúdos a serem ensinados já estavam bem explicitados nos manuais, nos livros didáticos, nas apostilas, entre outros, cabendo ao professor buscar a melhor forma de controlar as condições ambientais que assegurassem a transmissão/recepção de informações. A relação professor-aluno era estruturada e objetiva, cabendo, assim, ao professor transmitir a matéria e aos alunos recebê-la, apreende-la e fixá-la. Segundo relatos do docente:

Professor e alunos não se transformavam e, conseqüentemente, o conhecimento não era transformado em aprendizagem, era o confronto do professor que sabia e do aluno que não sabia, predominando uma interação baseada na autoridade (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

A relação professor-aluno como se pode observar no discurso do professor era estritamente técnica, ou seja, tendo em vista garantir a eficácia da transmissão dos conhecimentos, com base numa metodologia desprovida de conteúdo, abstrata, estática e instrumental.

O controle da aprendizagem dos alunos, por confronto do professor que sabe e do aluno que não sabe, estabelece uma interação baseada na autoridade. Esse tipo de prática difundido para promover a adaptação dos alunos para aprenderem o conteúdo por repetição, reprodução, pode gerar um processo de resistência. Os alunos passam a realizar o processo mecanicamente para cumprir as determinações da escola, formam uma coletividade e são capazes de recusarem a participar das atividades escolares, ainda que mantenham o silêncio durante as aulas.

A respeito do controle da aprendizagem, o docente assim se manifesta:

Cumpríamos determinações, determinações estas que na maioria das vezes eu me posicionava contra. Os objetivos do ensino eram previamente definidos e elaborados de maneira técnica. O planejamento era didático e formal com base nos livros didáticos. Éramos produto da pedagogia tecnicista (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

As considerações do docente são semelhantes às de Libâneo (1984), ao evidenciar que a pedagogia tecnicista, que se estruturou na aprendizagem behaviorista, partia de uma concepção orientada por objetivos instrucionais pré-definidos e tecnicamente elaborados, na teoria da comunicação, que procurava aperfeiçoar o processo de transmissão da mensagem instrucional, a fim de atingir os objetivos pré-definidos; na teoria do sistema que visava racionalização do processo ensino aprendizagem, a fim de obter mudanças comportamentais no indivíduo, através de um comportamento instrucional composto por elementos de entrada, de processamento de saída e de realimentação.

Isto posto, a educação na concepção tecnicista atua no sentido do aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Deste modo, empregava a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental, com o interesse imediato de produzir indivíduos "competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas objetivas e rápidas" (LÍBÂNEO, 1989, p. 290).

A prática escolar na tendência tecnicista tem como função especial adequar o sistema educacional com a proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa forma, mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho.

Aranha (1996, p. 176) comenta que:

Herdeira do cientificismo, a tendência tecnicista busca no behaviorismo, teoria psicológica também da base positivista, os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e o controle do comportamento. Daí a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforço e custo.

O emprego da pedagogia tecnicista através de planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação, etc., "não configura uma postura

tecnicista do professor; antes, o exercício profissional do professor continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada” (LUCKESI, 1993, p. 63).

Contra-pondo-se a um modelo de condicionamento e controle, voltamos à teorização bastante recorrente no discurso do docente que diz respeito à problemática da avaliação do rendimento escolar. Assim, o docente relata ter participado, muitas vezes, de bancas de revisão de provas de alunas que se sentiam prejudicadas em relação às notas. Imbuídos de uma postura autoritária, o docente narra que a maioria dos professores não partilhava do entendimento de que o ato de examinar é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destinava à construção do melhor resultado possível; tendo a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O discurso abaixo ilustra a questão:

Aqui as alunas, de famílias *menos tradicionais*, não tão comportadas como as que já tivéramos, eram elas, mais dadas ao diálogo, mais comunicativas, mais participantes, mas também, mais reivindicadoras quanto aos seus direitos, principalmente, em serem atendidas nas dificuldades de aprendizagem e de reconhecimento de seus desempenhos nas provas. Quantas vezes participamos de bancas de revisão de provas *daquelas* alunas que se sentiam prejudicadas em relação as notas a elas atribuídas! Imagine, que anteriormente cabia este direito ao aluno; e se fosse atendido, por certo a nota geralmente era confirmada, e inclusive (como castigo por colocar o professor *na parede* e não de *saia justa*, como hoje em dia se diz), até rebaixada, pois na época predominava a pedagogia do exame (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Neste discurso se manifesta uma prática de avaliação escolar regida por uma representação social que tem fontes históricas, aparentemente perdidas no tempo, mas que são datadas. O modelo de exames escolares praticados ainda hoje por muitos educadores, foi sistematizado no decorrer do século XVI, com o nascimento da escola moderna, caracterizada pelo ensino simultâneo, em que um professor sozinho ensina, ao mesmo tempo, a muitos alunos. É comum atualmente essa mesma prática de avaliação que de forma automática, por herança histórica, procede-se à pedagogia do exame, sem verdadeiramente tomar consciência do que se faz. O docente recorda que:

Percebe-se no relato do professor que o sistema de avaliação contemplava o julgamento e a classificação. Reporto-me à Luckesi (1998) ao mencionar que no exercício pedagógico escolar tem sido atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem. Para o autor, avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.

O docente lembra, ainda, que a Escola contava com um Regimento Escolar aprovado, que norteava os rumos do administrativo e do pedagógico, constando os dispositivos legais, em forma de títulos, capítulos, artigos, parágrafos, visando os direitos e deveres da direção, da coordenação técnica, dos professores, dos alunos e do pessoal administrativo, cabendo ao colegiado constituído, julgar e decidir sua aplicabilidade em relação aos fatos delitos que por ventura pudessem ocorrer. A esse respeito o docente lembra que:

E ai então, o professor, principalmente, se sentiu (óh Deus) mais seguro. Agora os alunos que se cuidassem, caso não apresentassem o comportamento esperado para uma escola daquela estirpe, nos lembramos que nos disseram um dia nos corredores (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

O docente narra, ainda, que as ameaças e as expulsões corroboradas no “Regimento Escolar” da Escola Normal pareciam tão naturais e indispensáveis como algo que sempre existira e deveria existir para salvaguardar os bons costumes e a moral. A interiorização, pelas professoras, dos valores, normas e princípios morais e sociais, exercitados no interior da escola normal, parecia contribuir para assegurar a adequação entre as ações das professoras na prática pedagógica e as expectativas da sociedade.

Portanto, os professores da Escola Normal, ao colocarem em prática as exigências institucionais da escola propostas pelo Regimento, representadas pelas normas disciplinares, programas, atividades extra-classe, etc., poderiam devido, às suas próprias atitudes e práticas, propiciar aos futuros professores, um conjunto de categorias de pensamento, de códigos de percepção e de apreciação do mundo. E, através das pressões e do controle, garantiam o comportamento socialmente desejável.

O docente narra que lá pelos idos de 1972, desde que os professores detivessem os dois padrões lotados no Estado, eram solicitados para orientar o processo das atividades do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na chamada Escola de Aplicação, já que as mesmas deviam ser ali desenvolvidas. Só que o número de alunas ultrapassava o que a referida escola podia comportar. Deste modo, em contato com a Inspeção Regional de Ensino o docente teve o seu primeiro contato com a professora Elinha que ouvidas as propostas:

Nos convidou para fazer parte da equipe de ensino do então, Projeto de

implantação da Lei da Reforma, ou seja, as decorrências pedagógicas da Lei 5.692/71, o que implicava em imprimir orientações didático-pedagógicas às escolas, o que até então não ocorria. As IRE atuavam até então, atuavam praticamente no processo de gestão do Sistema de ensino no âmbito das escolas a si jurisdicionadas (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Assim sendo, após a colocação do problema a Escola Normal Maria Montessori recebeu da IRE (Inspetoria Regional de Ensino), a autorização para que fossem iniciadas as atividades de Prática de Ensino envolvendo as normalistas, nas demais escolas da rede estadual, e que num primeiro momento não haviam sido bem recebidos. O docente lembra que:

A razão é simples: até então, jamais foram requisitadas para tal atividade. Não havia escola normal, portanto, não havia práticas de ensino! Este desafio se parecia à primeira vista, algo que deveríamos resolver para que obtivéssemos êxito na empreitada pedagógica. Mas é bom que saibamos que em matéria de educação, sempre que necessário e desde que haja boas intenções, DEUS interfere (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Assim, o estágio das normalistas passou a ser realizado no decorrer do curso, consolidando as seguintes etapas: observação (1º Ano); participação (2º Ano); regência (3º Ano). As professorandas recebiam orientação dos professores-orientadores para a regência, sendo acompanhadas por eles nas salas de aula da Escola de Aplicação ou de outra unidade do sistema de ensino indicada para o estágio.

Na Escola de Aplicação eram ministradas aulas experimentais pelas professoras-regentes, como demonstração para as normalistas. Essas aulas, em geral, versavam sobre assuntos que estavam sendo trabalhados em sala de aula pelos professores das didáticas específicas. As atividades curriculares eram globalizadas e se desenvolviam, de forma integrada, em unidades de trabalho.

O docente menciona que “a Secretaria da Educação do Estado mantinha um rígido controle burocrático no ensino, e isto era efetivado por meio da fiscalização por parte dos Inspectores de Ensino”. Ainda, em relação a essas exigências, cumpre mencionar que todo material utilizado nas aulas eram confeccionados pelas alunas. A exigência em relação ao desempenho nessas aulas e em relação à confecção e ao “capricho” na elaboração dos materiais de ensino era grande, de modo que as alunas eram avaliadas pelo professor da turma e pelo professor da disciplina de prática de ensino.

O docente lembra que os estágios eram rigorosamente recomendados às

alunas pelos docentes. Em nome da ordem, exigia-se das futuras professoras cobrar de seus alunos o respeito aos lugares pré-determinados e aos horários estabelecidos; a dedicação aos estudos dos saberes escolares; o bom relacionamento com as pessoas, o que implicava na submissão aos mais velhos.

A aceitação e interiorização das normas escolares funcionavam como condição prévia para a tentativa de apropriação do “saber” escolar. Assim, a escola regida por um conjunto de regulamentos apelava e exigia que seus alunos se submetessem a uma ordem social precisa, sem recusas e sem resistências.

As futuras professoras eram ensinadas que “para conseguir o silêncio e a imobilidade das crianças, a professora deveria ter todas as atividades bem planejadas e registradas no “Caderno de Plano de Aula Globalizado¹²”, verdadeira “reliquia” do bom professor”.

O docente recorda que dos exercícios às brincadeiras, tudo deveria ser criteriosamente planejado, preparado e calculado, uma vez que se acreditava que isso favorecia uma vigilância e um maior controle sobre as atividades escolares, quer dos alunos, quer das professoras. As formandas eram ensinadas a não perder de vista os seus alunos, inclusive na entrada, no recreio e na saída. A vigilância incansável, para manter a ordem e a disciplina, exigia que as professoras e os alunos nunca ficassem desocupados. Assim, a vigilância, o controle, o silêncio e a ordem sintetizavam a própria disciplina escolar, que valia tanto para os professores quanto para os alunos.

Tais depoimentos corroboram a vigência de uma disciplina compreendida como comportamento exemplar, com premiação para os melhores e, dessa forma, exemplificam a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, segundo a qual a força simbólica da escola está em reforçar a força material do sistema de produção capitalista, crítica feita pelos críticos-reprodutivistas quanto ao papel da escola reprodutora das relações de poder da dinâmica social (SAVIANI, 1987).

Mesmo considerando a linearidade da prática desenvolvida no magistério, na escola, objeto de estudo, na sua forma reprodutiva, é importante destacar a experiência diferenciada que marcou a trajetória deste profissional. Este dato é importante, porque teve o papel de revelar que, em meio a uma prática pedagógica linear, é possível visualizar a possibilidade de uma prática diferenciada. O fato, por

¹² Planos globalizados era o planejamento feito a partir de um tema central, através do qual eram desenvolvidos os conteúdos de várias áreas de conhecimento, essa perspectiva é contemplada atualmente, através da previsão de um trabalho pedagógico

exemplo, de ter puxado da memória uma experiência que lhe pareceu inovadora, trazendo satisfação e interesse, acusa a sua sensibilidade com a ruptura.

Sabia que tinha a responsabilidade de contribuir para romper com algo que me incomodava e isso me dava prazer... a presença de uma pedagogia reprodutiva, tradicional e sem cunho humanístico que nos impediria de crescer se a ela nós curvássemos... a luta nos deixava imensamente felizes ... (Relato Oral – Nelson Possetti, 2008).

Ao refletir sobre esse depoimento, percebe-se que, na maioria das vezes, o prazer e o significado estão ligados à ação, à tentativa de dar movimento à aprendizagem, não poucas vezes relacionando a teoria à prática do ensino. Uma dimensão que não se pode perder de vista é que a mudança do professor é fruto de um processo e que, mesmo havendo uma dimensão desencadeadora, ela acontece como resultado de múltiplos fatores. Isto posto, não se pode deixar de levar em conta as leituras que o professor fez e a influência de outras forças sociais no seu comportamento.

Embora tenha comentado que no início da sua formação os educadores eram “presas fáceis” do sistema, o peso da história do docente parece não ter sido mais forte que a sua capacidade de reflexão, poder de discernimento e autonomia. Assim, infere-se que o enfrentamento dos desafios impostos, aliado aos estudos, pode ter possibilitado ao docente a mudança e o rompimento com a pedagogia reprodutiva e tradicional predominante na época.

Neste aspecto, os resultados apontam para uma consideração importante de Nóvoa (1991) ao mencionar que, a verdadeira formação é aquela na qual os professores se apropriam de seus próprios processos de crescimento e se profissionalizam pela capacidade de desenvolver autonomia e reflexão.

A título de conclusão do presente capítulo, pode-se dizer que, embora algumas dificuldades apontadas, a descrição geral que o docente faz da Escola Normal Maria Montessori, sugere um local e um tempo sem tantos problemas, sem muitos conflitos, onde tudo e todos “cabiam” exatamente no seu devido lugar. A representação pode ser traduzida no tom de fascínio com o qual relembra o revelando o vínculo sentimental com o mesmo.

CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo reconstruir o processo de constituição da formação de professores em Umuarama, mediante a memória de um de seus professores nos anos de 1967 a 1976.

Partiu-se do pressuposto de que não era possível abordar essa temática de maneira estanque e desvinculada de seu contexto histórico. Dessa forma, evidenciou-se, em todo o momento, a Escola Normal em Umuarama como parte de um projeto de educação nacional que recebeu fortes influências das questões e interesses políticos, econômicos e sociais.

É possível constatar o percurso da formação do docente foi perpassado por uma educação na qual a tendência pedagógica predominante tinha uma marca autoritária. Percebe-se que o início da trajetória pessoal/profissional foi bastante difícil e perpassada por conflitos. Não obstante as circunstâncias, o docente relata nessa fase, ter vivenciado momentos de insegurança no fazer docente e de perplexidade face ao novo.

A análise dos depoimentos permite apontar alguns pontos fundamentais que caracterizaram a formação de professores, conforme as representações do docente participante da pesquisa, que embasaram a sua narrativa e que podem contribuir para a transição de um paradigma dominante para o emergente na formação de professores.

Os dados da narrativa apontam que, durante o funcionamento da Escola Normal Maria Montessori, os cursos estiveram inseridos no contexto da tendência liberal tecnicista, com forte influência das teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista, que apareceu no bojo da proposta de educação do Magistério no Paraná, através da implantação da Lei 5692/71.

O balanço geral percebido nas narrativas do docente durante a sua atuação na Escola Normal Maria Montessori foi de que, apesar de todos os problemas enfrentados, o docente parece não ter partilhado de maneira consistente dos princípios impostos pela Lei 5692/71 predominante na época em que atuou na instituição objeto de estudo, diferenciando-se da maioria dos demais colegas de profissão, ao acreditar que, ser professor, é ser alguém que deve mostrar-se comprometido com a liberdade, sem impor condições, mas resgatando a responsabilidade do aluno, tendo a consciência de que através do seu “saber-fazer” estaria contribuindo com a formação de novos cidadãos ao assumir a profissão docente.

De modo similar ao que aconteceu na indústria, a tendência liberal tecnicista buscava, então a objetividade e operacionalidade na educação. Esta radicalizou-se na preocupação com os métodos pedagógicos, acabando, assim, por desembocar na eficiência instrumental. O produto (o aluno) é uma decorrência da forma como é organizado o processo de ensino. Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas.

Por conseguinte, constatou-se através do discurso do docente que a prática pedagógica desenvolvida pela maioria dos professores pautou-se num ensino descontextualizado, marcadamente autoritário. A proposta parece ter um demonstrativo de que as relações professor-aluno eram verticais, em que a construção da autonomia dos alunos não era um objetivo comum entre os professores. A análise do discurso do docente sobre a sua história e condições que materializaram a prática dos profissionais formadores de docentes nos anos estudados 1967 a 1976 culminou com o paradigma pedagógico da reprodução.

Foi possível verificar, portanto, que no período estudado havia o discurso em defesa da ordem e disciplina que eram consideradas fundamentais e muito difundidas no contexto do curso normal.

Para mim, retomar as discussões sobre o processo de formação de professores significou trazer à tona a questão dos projetos históricos do futuro que se deseja construir hoje para os nossos educadores, e lidando com as contradições próprias dos processos educativos, poder contribuir para a retomada no pensar a formação dos docentes necessários para lidar com a concepção mais avançada de preparação das novas gerações, no sentido de construir uma nova vida, uma nova humanidade.

É importante salientar que ao analisar as narrativas é preciso considerar o lugar que os sujeitos estão produzindo os relatos e construir com eles uma empatia, ou seja, compreendê-los a partir de sua posição no processo de construção de sua experiência, de sua territorialidade. Com isso, me expresseo no sentido de salientar que pode haver alguma relatividade nos depoimentos do docente, entretanto, sem prejudicá-los na sua essência. Por conseguinte, a análise realizada do discurso é também recorrente e seletiva, plena de significados do próprio investigador. Todavia, foi essa constância que serviu de base para a fidedignidade dos dados encontrados e, posteriormente, discutidos. Merece destaque o fato de que eles só se tornaram

significativos quando demonstraram a presença marcante na narrativa do sujeito investigado.

Isto não invalida o esforço de teorizar a prática desse profissional, uma vez que é a sua prática que pode oferecer sustentação para a construção de novos referenciais para os interessados em teorizar o ensino e a formação de professores.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

AGENO, R. El Taller de Educadores y la Investigación. **Cuadernos de Formación Docente 9**. Rosário, Argentina: Universidad Nacional de Rosário, 1989.

ALMEIDA, J. S. de. Currículo da Escola Normal Paulista (1846/1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n.184, p.665-689, set./dez. 1998.

_____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino”: a feminização do magistério ao Ingo do século XX. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 2.ed. São Paulo: Ars Poéticas, 1994.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSIS, M. D. P. de; CANEN A. **Identidade Negra e Espaço Educacional**: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

_____. **Lei n. 4024/61**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BURKE, P. (org.) **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CALEGARI-FALCO, A. M. (org.). **Sociologia da educação**: olhares para a escola de hoje. Maringá: EDUEM, 2005.

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira O., CATANI, Denice B., SOUSA, Cynthia P. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. **Narrative Inquiry**. New York: Teachers, College Press. 1990.

_____. **Teachers professional knowledge landscapes**. Toronto: OISE Press, 1998.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, nov., 2000.

COSTA, M. J. F. F. da. **Lysímaco Ferreira da Costa** (a dimensão de um homem) Curitiba: UFPR, 1987.

CUNHA, L. A. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental. Convívio e ética. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 99, nov. 1996.

DEMARTINI, Z. de B. Relatos Oraís: nova leitura de velhas questões educacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, v.8, n.1, p. 5-20, 1995.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FAIRCLOUGH, N. Discourse and social change. Cambridge: Polity Press, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise no capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Concepções dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Paulo Freire**: uma bibliografia (vários colaboradores). São Paulo: Instituto Paulo Freire/UNESCO: Cortez, 1996.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GATTI JUNIOR, D. A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: **Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**/ Jorge Carlos Souza Araújo, Décio Gatti Junior (orgs.).- Campinas SP: Autores Associados; Uberlândia MG: EDUFU, 2002.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Autores Associados, 1992.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOFFMANN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HILSDORF, M.L.S. **História da educação brasileira**. Leituras. São Paulo: Pioneira, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JUREMA, A. **Pequena coletânea da legislação brasileira de educação: Leis 4.024, 5.540 e 5.692**. Recife: Editora Universitária, 1972.

LIBÂNEO. J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A prática pedagógica dos professores de escola pública**. Tese de Mestrado. PUC/1984.

LINHARES, C. F. **Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes**. In. Ensinar e aprender: sujeitos saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, A. O. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de Ensino: Porque Não?** Campinas: Papirus, 1996.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Filosofia da educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MAGALHAES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente /** Cyntia Pereira de Souza, Denise Barbosa Catani (orgs.). SP: Escrituras editoras, 1998.

MELLO, G.N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1984.

MIGUEL, M. E. **A formação social do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba, Ed. da UFPR, 1997.

MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1853 a 1889**. Brasília: SBHE, INEP, MEC. 2004. (Coleção Documentos da Educação Brasileira). CD-ROM.

MIGUEL, M. E.; VIEIRA, L. P. Políticas educacionais, modelos pedagógicos e movimentos sociais no contexto paranaense. In: MIGUEL, M. E.; CORRÊA, R. L. (org.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas: Autores associados, 2005.

MIGUEL, M.E.B.; VIEIRA, A.M.A.P. A escola nova no Paraná: avanços e contradições. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.14, p.93-100, jan./abr.

2005.

MIRANDA, M. F. **A construção do pensamento pedagógico em um quintal da globalização** (texto adaptado da tese de doutoramento para a utilização na disciplina do Programa de Mestrado em Educação – Pensamento Pedagógico Brasileiro). Londrina, PR, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1999.

MORTATTI, M. do R. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876-1994. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, C. V. F. do; MORAES, M. A. S. de. **Montessori e as "Casas das Crianças"**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per02.htm>>. Acesso em 25 de fev. de 2009.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editores, 1991.

NÓVOA, A. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. et alli. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de.; et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 26, nº. 129. São Paulo, Sept./Dec. 2006.

PAGNI, P. A. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, Ijuí: INIJUÍ, 2000.

PARANÁ, Leis, Decretos e Código

_____. **Decreto 6150 de 10 de janeiro de 1938**. Funde o curso ginásial da Escola Normal secundária de Curitiba ao Ginásio Paranaense. Curitiba: DEAP.

_____. **Decreto 6597 de 1938**. Regulamenta a Escola de professores. Curitiba: DEAP.

_____. **Lei n.º 41 de 07 de agosto de 1879**. Declara vitalícios os professores que tiverem exercido durante cinco anos o magistério público. Curitiba: DEAP.

_____. **Lei n.º 56 de 12 de abril de 1876**. Autoriza o Presidente a reformular a

instrução pública. Curitiba: DEAP.

_____. **Lei nº 238 de 19 de abril de 1870.** Institui uma Escola Normal para o ensino das pessoas de ambos os sexos que quiserem exercer o professorado da instrução elementar. Curitiba: DEAP.

_____. **Lei nº 894 de 19 de abril de 1909.** Separa o Ginásio da Escola Normal. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná.

PARANÁ, Relatórios

_____. **Relatório Oficial do Inspetor Ernesto Francisco de Lima Santos.** Curitiba: DEAP, 1867.

_____. **Relatório Oficial do Prieto Martinez.** Curitiba: DEAP, 1920.

_____. **Código de Ensino de 1917.** Curitiba: DEAP.

_____. **Relatório Oficial do Presidente Manoel P. S. Dantas Filho.** Curitiba: DEAP, 1880.

_____. **Relatório Oficial do Presidente Oliveira Bello.** Curitiba: DEAP, 1884.

_____. **Relatório Oficial do Presidente Polidoro César Burlamaque.** Curitiba: DEAP, 1867.

_____. **Relatório Oficial do Vice-Presidente Ildfonso Pereira Correia.** Curitiba: DEAP, 1888.

PARANÁ. SEED/Gabinete da Secretária. **Resolução n. 4056/96:** implantação do Curso de Educação Geral a partir de 1997 e cessação dos recursos profissionalizantes. Curitiba, PR: 18 out., 1996.

_____. SEED/PROEM. **Programa Extensão, Melhorias e Inovação no Ensino Médio (versão preliminar).** Curitiba, PR: Imprensa Oficial, setembro – 1996.

PARANÁ. Estado do Paraná. **Secretaria de Estado da Educação.** Departamento de Ensino de 2º grau, setor de Estrutura e Funcionamento. Coletânea do 2º grau, 1990.

PEIXOTO, A. M. C. PASSOS, M. (org.) **A escola e seus atores** - educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PILOTTO, E. **A educação no Paraná:** síntese sobre o ensino elementar e médio. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, MEC/INEP, 1954. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar, publ. n.º 3).

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública:** uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. São Paulo: Loyola, 1988.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis:

Vozes, 1995.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

RODRIGUES, N. Didática: uma retrospectiva histórica. IN: VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

SANFELICE, J.L. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J.C.; JACOMELLI, M.R.M.; SILVA, T.M.T. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; UNISAL, 2005.

SARAMAGO, J **A caverna**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p.11-26, 2005.

SAVIANI, D. A filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, (150): 273-289, 1984.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, J. M. **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.

SILVA, M. A. F. da. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 2. ed. rev. atual. Curitiba: Ibpex, 2005.

SODRÉ, N. W. **Sínteses da história da cultura brasileira**. 14 ed. São Paulo: Difel, 1986.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 344f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998Unesp, 1998.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, mai./ago., 2000.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, J. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. vip. 186.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor-aluno no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, R.C. **História do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - MEMORIAL

1- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Nos anos 60(sessenta) vivíamos em Jacarezinho, nossa terra natal, *uma tal* euforia educacional com a criação e instalação da Escola Técnica de Comércio Estadual Rui Barbosa, que chegara para rivalizar-se com a então afamada Escola Normal, única opção pública de ensino médio para aquela época no município e em toda a região do Norte Setentrional do Estado do Paraná.

Devemos confessar que aquela nova opção veio dinamizar oportunamente as nossas pretensões quanto à continuidade de nossos estudos após a conclusão do ciclo ginásial. Afinal de contas, trabalhávamos diuturnamente e não vislumbrávamos quaisquer possibilidades de cursar a Escola Normal, cujo funcionamento ocorria no período vespertino e era eminentemente freqüentada pelas *filhas das famílias nobiliárquicas*. Imagine, pois, nossas possibilidades!

De certa forma, sentíamos que aquele sonho acalentado desde muito de nos tornarmos professores, agora estava indo *água abaixo*, e eis que “de repente” surge uma chance. Portanto procuramos agarrá-la momentaneamente; o magistério que nos esperasse os sonhos que fossem esquecidos por algum tempo, a vontade de nos formarmos professores que permanecesse latente até quando fosse possível concretizá-la.

E foi assim, nos matriculamos na Escola Técnica de Comércio, e logo, logo descobrimos que algumas de nossas colegas de curso, também (como se dizia naquela época) faziam a escola normal. E ao ouvi-las falando sobre o que ocorrera no dia letivo nas atividades-aula, ficávamos cada vez mais entusiasmados e contaminados pelo “bichinho-arte” do ensinar. Ouvi-las dizer, por exemplo, (se nos lembramos bem) “menina você não acredita, hoje quando a professora Josil (fantástica professora, depois vimos a conhecê-la no Curso de Pedagogia) organizou aquele Painel Integrado e a gente pode discutir abertamente a questão da Pedagogia de Maria Montessori, deu pra entender de fato o quanto esta educadora

representa para o processo de alfabetização das crianças, principalmente na área da matemática”.

Ouvir aqueles depoimentos fez com que nos aproximássemos mais daquelas colegas; mudamos de lugar para estarmos mais próximos delas, para assim ouvir as fofocas que circulavam no ambiente da escola normal, e muito mais, já que todos os dias tinham algo novo para relatar acerca do que havia ocorrido nas atividades curriculares.

E assim, o tempo foi passando e concluímos os estudos de 2º Grau, e agora já sabíamos muito mais firmemente o que pretendíamos fazer de nossa vida até o fim dos dias. Iríamos ser professores, e para isto o caminho também já de prognosticava alvissareiro, pois as próprias colegas nos anunciaram que teríamos em Jacarezinho uma Faculdade (que até hoje lá está) denominada Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho-FAFIJA.

Agora ainda mais entusiasmados e incentivados pelas próprias colegas (delas nos lembramos, a Regina, a Miriam, a Celeste...) nos preparamos para o vestibular do Curso de Pedagogia e a ele nos submetemos. Dentre as 40 vagas, numa proporção de 5 para 1 conseguimos nos classificar em 36º lugar, o que de certo modo não foi um demérito, pois o curso de Pedagogia na época era reservado sobremaneira para aqueles que *faziam* a escola normal.

Para nós foi a glória, é lógico, havíamos chegado ao primeiro patamar, obtivéramos o laurel de nos tornarmos alunos daquela turma (o que não demorou muito para descobrirmos ser maravilhosa e da qual temos as mais gratas recordações). Lá estávamos nós, o filho da doméstica Mafalda, a mais inesquecível e incrível das mães e do pedreiro Armando, pai exemplar, freqüentando uma Instituição de Ensino Superior, direito reservado para poucos *incluídos sociais* naqueles idos.

Mas é isto aí, o tempo transcorreu, tivemos professores que com sua postura humanística e competência técnica nos ensinaram a ensinar; nos mostraram o caminho das relações saudáveis a serem estabelecidas com nossos *pares-alunos*, nos impingiram confiança, forjaram nosso caráter ético e nos mostraram o caminho do exercício concreto da cidadania, como propõe o nosso saudoso Paulo Freire, pedagogia na qual sempre busquei pautar-me.

Também, sempre fui a favor de que as ações pedagógicas, sobretudo, a relação professor aluno partissem do princípio do não-controle. Infelizmente, não era

isso que vivenciávamos na maioria das vezes. Aqui predominava o autoritarismo pedagógico. O professor detinha toda autoridade. Mais tarde fui entender que me pautava numa concepção libertadora de educação, pois sempre parti do entendimento de que os professores deveriam tratar o aluno com respeito, para mim o diálogo era fundamental. A educação deveria estar pautada na luta pelos menos favorecidos, em favor das desigualdades e o aluno deve ser visto como um cidadão de direitos.

O método autoritário predominante na época da minha formação não me contaminou. Eu já sabia como me portaria como professor, e fui descobrindo a melhor forma de atuar, observando meus mestres, aqueles que se diferenciavam por não ter uma postura autoritária, porque destes eu me afastava.

Muitos professores tocaram-nos *com seus corações* e nos mostraram o caminho da construção coletiva, do sócio-interacionismo tão badalado pela Psicogenética na época, uma vez que, embora os Afros de Amaral Fontoura e os de Anísio Teixeira fossem os ícones educacionais da época, Jean Piaget já conseguira seu espaço na pedagogia contemporânea. Falava-se, sim, muito na época de Maria Montessori, Decroly, John Dewey, Pestalozzi, até de Comenius com sua Didática Magna, mas Piaget, através da teoria cognitiva pautada no processo de desenvolvimento dos estágios mentais, fazia a diferença. Isso nos maravilhava. E ainda, Carl Rogers.

Foi também no curso de Pedagogia que descobrimos que a *mágica* do ensino-aprendizagem deveria depositar-se na organização do conteúdo programático que, por sua vez, seria *repassado* metodologicamente para os aprendizes de forma integrada, contextualizada (naquela época não se falava da educação interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar como são hoje enfatizadas e, a meu ver, adequadas ao processo de ensino-aprendizagem).

O pressuposto da *práxis*, ação-reflexão-ação sobre o processo, não se cogitava; falar em processo de retroalimentação, nem pensar! Mas havia outros aspectos interessantes, uma vez que a turma demonstrava verdadeiramente querer aprender. Portanto, o nível de atenção exigido pelos docentes era totalmente correspondido, e lutávamos pela liberdade para ter direito ao questionamento, e na dependência das habilidades dos professores, tínhamos discussões homéricas sobre determinados assuntos, mesmo num momento no qual a concepção predominante era a autoritária, nós desafiávamos e interagíamos.

Por exemplo, nos lembramos de uma feita em que o assunto em discussão dizia respeito à liberdade que o professor deveria ter em elaborar uma programação que estivesse mais no contexto da realidade social dos aprendizes, mas a tradição de que o conteúdo posto pelas diretrizes curriculares eram pontuais e que, por conseguinte, deveria ser cumprido, deu *panos para as mangas*(jargão da época).

Mas tudo valeu e pena! Nos formamos e nas solenidades de colação de grau, ainda nos lembramos do discurso de nosso colega-aluno maior. O Dr. Salem (ele já era um senhor quarentão, formado em direito e que com toda a humildade se submetera a aprender para ensinar algo a seus netos, dizia ele), no ensejo da palavra do orador da turma, afirmava num dos momentos da mensagem – e há coisas das quais não nos esquecemos – que a Didática para o professor deveria ser o norte e o sul, uma vez constituir-se na ARTE DE ENSINAR, portanto, seria através dela que deveríamos nos inspirar para o encaminhamento de nosso *mister* docente! Sem o seu exercício diuturno na sala de aula, ficaríamos a mercê do imprevisto, sem rumo, sem sinalizações quaisquer. E como nos lembramos disto e como tal, procuramos imprimi-la em nossa caminhada junto ao magistério. Às vezes, uma frase bem dita, colocada no momento certo, se refletida, faz a diferença. Aquela foi decisiva. Obrigado, meu velho amigo Salem, não sabemos por onde andas, talvez já estejas com os anjos, faz tanto tempo!

2- CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA ÉPOCA AINDA PAUTADA PELA ESCOLANOVISTA.

Ao iniciar a carreira do magistério, nos deparamos com o velho problema da educação brasileira, hoje minorada em determinadas regiões, mas latente naquelas menos desenvolvidas: a carência de professores graduados. Portanto, como na época os formados em Pedagogia obtinham (imaginem só) registro-MEC em Matemática, História e Filosofia, em nossa primeira experiência docente, fomos lecionar no Ginásio Estadual Barbosa Ferraz de Andirá-Paraná, a disciplina de matemática para as séries iniciais do ginásial, visto que naquela o Sistema de Ensino se caracterizava pelo Jardim de Infância, ensino primário e o secundário(primeiro e segundo ciclos). O primeiro era o ginásial e o segundo, o que hoje-em-dia, denominamos de 2º grau.

Nossa experiência em lecionar *aquela* disciplina, que inclusive em nossos

estudos achávamos abominável, deu-se da maneira mais desafiadora possível. Tínhamos que planejar aula por aula, antecipadamente, com todos os exercícios resolvidos preliminarmente para não sermos pegos “de calças curtas”, outro jargão da época.

Mas demos conta, inclusive o diretor da escola, o também inesquecível Prof. Nestor, nos elogiava costumeiramente, pois professores da disciplina, até então só *enrolavam* e nós dávamos conteúdo, isto é que era bom! Então dá pra imaginar que naqueles tempos éramos professores *conteudistas*, como depois vimos nos estudos do saudoso e estupendo Paulo Freire!

Concomitantemente, lecionávamos também na Escola Normal de Grau Colegial Dr. Agostinho Ermelino de Leão. Nela dávamos aulas (éramos também professores *doadores* de aula) de Didática, História da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação. Vejam só, mal havíamos saído de uma IES, *verdes-verdes* em termos de práticas escolares e já nos entregavam este rol de disciplinas para darmos conta. Que sufoco!

Então, fazer o que, apelarmos para nossas anotações nos cadernos acadêmicos e nos livros textos nos quais havíamos nos embasados em termos de referencial teórico. Só que havia um problema: aqueles livros tinham servido para nossos estudos superiores, e agora estávamos nós lecionando no ensino secundário, e fazer as transposições de conteúdos, não era nada fácil!

Vocês podem estar perguntando: Mas não seria mais fácil, adotar compêndios (sim era desta forma que se chamavam os livros-texto) próprios para as normalistas estudarem? Tive atritos com a Direção por práticas que não tinham sentido em realizar. Era preciso muito mais... Então era preciso tentar de outras formas o que nem todos os professores faziam, talvez por medo do diferente. Portanto, predominava o ensino fragmentado e descontextualizado.

Ocorre que nas comunidades interioranas o acesso a bibliografia era um problema, pois não havia livrarias especializadas. Assim, encomendá-los a Editora Melhoramentos (dona do mercado bibliográfico naqueles tempos) e recebê-los demorava no mínimo 4, 5 meses.

Então o melhor era preparar as famigeradas apostilas, datilografá-las em stencio à álcool, imprimir-las nos mimeógrafos à Facit ou Copiatic (os bons da época) e vendê-las para os alunos. Com isto eles teriam para algo para se apoiarem, algo “para estudar” quando das “semanas de provas bimestrais” assinaladas no

calendário.

A ação metodológica geralmente se fazia mediante a aula magistral expositiva, inclusive em algumas salas ainda encontrávamos o tão charmoso *estrado do professor*, algo que o colocava acima dos aprendizes, afinal era ele a autoridade, o detentor do saber, o arauto do conhecimento! Conseqüentemente, conosco não ocorreu muita coisa diferente do que tradicionalmente se fazia, pois a cultura docente em evidência era a *metodologia da salvação*.

Havia um respeito, não mais dogmático entre ambos, mas algo representado pelo valor holístico do aprendiz, que passava a ser tido e visto como alguém total e para quem tínhamos o dever de olhar, ouvir e falar de forma mais respeitosa, mais valorizada. Era assim que eu pensava. Contrapunha-me ao ensino centrado no eixo da transmissão/assimilação. Os professores eram inspetores supremos que deveriam com habilidosa vigilância controlar o desempenho da turma. Aos alunos cabia aprender o conteúdo, sempre numa seqüência lógica.

Mas era neste aspecto que nos diferenciávamos um pouco. Isto porque, talvez pela nossa lida em palcos de salões de baile (éramos cantor de conjunto musical), sala de aula, *deitávamos e rolávamos* em termos de comunicação. Outro aspecto também divisor de águas é que por termos trabalhado em emissoras de rádio difusão, a linguagem que havíamos desenvolvido nos ajudava enormemente.

Outro fator coadjuvante de nosso êxito inicial no magistério deu-se pelo fato de sermos na época exímio datilógrafo. Porquanto, elaborar nossas fichas de aula, nossos materiais referenciais, as provas que datilográvamos que *era uma beleza* e depois imprimíamos na gráfica do Bengo (cara legal pra caramba e que nos abriu as portas em Andirá, pois era no Conjunto Prelúdio de sua propriedade que cantávamos) eram comentadas como o *must* para a época, pois a grande maioria dos professores, ou ditavam as questões da prova solicitando que os alunos as anotassem na folha de papel ao maço (que também já era uma regalia), afinal havia aqueles professores que simplesmente *passavam* a prova no quadro negro para os alunos copiarem e responderam nas folhas que retiravam de seus próprios cadernos de anotações...

Sempre acreditei que o aluno deveria ser colocado num campo de interações possíveis com o conhecimento e que o professor deveria partir das experiências do aluno, uma vez que essas experiências é que constitui o campo dos saberes, e o ponto de partida da estruturação cognitiva, como propunha Dewey.

Inclusive, quando do fechamento das notas, já adotávamos o *arredondamento na medida dos outros componentes comportamentais evidenciados pelo mesmo*. Isto apresentava algumas implicações da escola nova, e portando, um avanço para a educação. E nisto éramos *craques*, pois desde muito já havíamos entendido que o aluno aprendiz não era apenas algo cognoscente, mas também afetivo e dotado de condições psicomotoras que deveriam ser relevadas no processo de avaliação. Assim, criamos fichas de auto-avaliação (até criticadas por alguns, que chegavam a dizer, mas que absurdo, permitir que o aluno dê nota pra si mesmo, o Posseti tá louco, agindo assim acabará perdendo toda a autoridade sobre seus alunos!) Mas não perdemos; o que conseguimos em contrapartida foi a respeitabilidade dos alunos e, sobretudo, a amizade, a parceria.

Por assim dizer, aqueles anos iniciais de nossas experiências docentes, foram transcorridos sem quaisquer problemas mais sérios, não ser do enfrentamento ao Sistema, quando de nosso primeiro movimento paredista, quando instalamos em Andirá um Bunker do Comitê de greve da região e lá ficamos junto com a comunidade organizada de professores, fazendo pressão junto a SEED-Pr por melhores condições de educação e salários.

Quando nos lembramos daqueles dias, juntos, cantando já o refrão de Geraldo Vandré "Caminhando e cantando e seguindo a canção. Somos todos iguais braços dados ou não. Nas escolas, nas ruas, campos, construções. Caminhando e cantando e seguindo a canção. Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer...", que lembranças, que lembranças de quando nossa classe de professores, era unida verdadeiramente em prol dos desígnios elementares da educação !...

3- DEPOIS DOS ANOS 60, NO ADVENTO DOS ANOS 70 EM UMUARAMA, NA ESCOLA NORMAL ESTADUAL MARIA MONTESSORI.

Após 4(quatro) anos de exercício de magistério a SEED-Pr abriu concurso para docência válido para as Escolas Normais do Estado do Paraná. Quando vimos o número de vagas às quais podíamos nos candidatar, não acreditamos. Para todo o Estado o número de vagas em Teoria e Prática de Ensino e de Fundamentos da Educação (duas disciplinas nas quais poderíamos nos inscrever) não passavam de 100(cem).

Mas fazer o que, era o que havia e não adiantava ficar “chorando pintangas”, o que tínhamos a fazer era nos preparar e enfrentar. E eis que aí tivemos um marco divisor em nossa vida profissional, pois prometemos a nós mesmos que se era para sermos professores, então tínhamos que ser profissionais e não fazermos mais nada do que fazíamos. Tínhamos que deixar nossa cantoria, nosso jornal (A Tribuna Andiraense que ainda existe lá por aquelas plagas como contributo da informação que tanto prezávamos; tínhamos que deixar de nossa programação na Rádio Horizonte, pois sabíamos que se fossemos aprovados no concurso tínhamos que nos mudar daquela cidade, uma vez que não havia vagas para dois padrões (o que pretendíamos obter para nos profissionalizarmos) e também porque o Sistema não permitia que padrões fossem *lotados* equidistantes a 50 Km.

Enfrentamos, passamos e escolhemos as vagas para Umuarama e Tapejara, que nos idos de 1971 oferecia o Curso Normal no período noturno, o que não demorou para que a SEED-Pr, desautorizasse e aí é que sobrou pra nós. Tínhamos escolhido vaga para o padrão de Fundamentos de Educação em Umuarama, (na época correspondente a 10(dez) aulas e mais as outras 12 suplementares (o outro padrão em Didática havíamos lotado em Tapejara), e agora não havendo mais atividades noturnas na Escola Normal de lá, como acertar o horário de manhã, se em Umuarama já detínhamos 20 aulas.

Mas como na época a Escola Normal Estadual Maria Montessori de Umuarama condensava turmas também no período vespertino, o Prof. Alciso Arantes, pessoa por demais gentil, não nos criou problemas. Arranjado o horário, ficamos lecionando 3(três) dias da semana em Tapejara e os demais em Umuarama nos dois períodos.

E assim ficamos o ano todo de 1971, até que ao final do mesmo nos inscrevemos no concurso de remoção e como tínhamos um currículo significativo para o que se exigia, conseguimos nos classificar bem e assim obtermos a remoção para a vaga que se abria em Umuarama, como a remoção ex-ofício do Prof. Orestes Garla.

Contar um pouco de tudo o que se passou nos próximos 10(dez)-71/81, necessitaria aumentar significativamente o número de páginas deste Memorial. Mas vamos tentar ser bem objetivos para não nos entediarmos.

O modelo de educação que aqui encontramos, não apresentava diferenças marcantes daquilo que já tínhamos vivenciado, apenas que havia mais alunas por

turma e mais turmas. Em Andirá eram ofertadas tão somente 3(três) turmas-uma por série- portanto havia o teste seletivo. A Escola Normal naqueles tempos não era aberta publicamente a todos. Não, apenas para o número de vagas autorizadas pela SEED-Pr. Só ingressavam aquelas alunas (não havia praticamente alunos, se parecia ser uma escola seletiva para o sexo feminino), que passavam no tal teste tão temido, como hoje ainda ocorre com os vestibulares das IES públicas.

Não poderia deixar de citar que trabalhávamos aqui com a vertente da Lei 5.692/71, atuávamos numa perspectiva liberal tecnicista, imbuídos de um ideário escolanovista. A Lei 5.692/71 surgiu com base nos fundamentos teóricos para a definição de uma política educacional brasileira, que vinha sendo consolidada através de vários movimentos. Num processo de adequação para enfrentar a crise e adequar o sistema de ensino que vinha ocorrendo em razão de várias reformas, não lembro bem o período, mas se me recordo bem, entre 1968 e 1971. Foi uma época de crise e bastante difícil, a maioria dos professores não tinha ânimo para trabalhar. Éramos levados pela massa, meros executores de programas. Que formação para o Magistério era essa Deus meu! Ela tinha nome, tendência tecnicista.

A maioria trabalhava com base numa pedagogia conservadora, no sentido de moldar o comportamento. Éramos presas fáceis do sistema. Vivíamos uma confusão de papéis. Éramos técnicos e organizadores das condições de transmissão da matéria. Ao aluno cabia aprender e fixar. O elemento principal que embasava o trabalho da maioria dos professores era a organização racional dos meios. Nós professores e alunos ocupávamos uma posição secundária, como simplesmente executores de um processo que era concebido pelos burocratas.

Era predominante o fato de que com base numa concepção liberal tecnicista, os indivíduos deveriam ser formados para integrar a máquina social, mas em relação a isto eu me posicionava contra... Então, era sempre uma luta contra o sistema. Os conteúdos eram prontos, não deveriam ser confrontados nem discutidos, pois havia os especialistas. O professor era a autoridade primeira. Professor e alunos não se transformavam e, conseqüentemente, o conhecimento não era transformado em aprendizagem, era o confronto do professor que sabia e do aluno que não sabia, predominando uma interação baseada na autoridade.

Cumpríamos determinações, determinações estas que na maioria das vezes eu me posicionava contra. Os objetivos do ensino eram previamente definidos e elaborados de maneira técnica. O planejamento era didático e formal com base nos

livros didáticos. Éramos produto da pedagogia tecnicista.

Já em Umuarama, com a abolição justamente naquele ano deste critério excludente, havia 11(onze) turmas, uma mais agitada do que a outra. Este era o fato mais diferenciado. Aqui as alunas, de famílias *menos tradicionais*, não tão comportadas como as que já tivéramos. Eram elas, mais dadas ao diálogo, mais comunicativas, mais participantes, mas também, mais reivindicadoras quanto aos seus direitos, principalmente, em serem atendidas nas dificuldades de aprendizagem e de reconhecimento de seus desempenhos nas provas.

Quantas vezes participamos de bancas de revisão de provas *daquelas* alunas que se sentiam prejudicadas em relação às notas a elas atribuídas! Imagine, que anteriormente cabia este direito ao aluno; e se fosse atendido, por certo a nota geralmente era confirmada, e inclusive (como castigo por colocar o professor *na parede* e não de *saia justa*, como hoje em dia se diz), até rebaixada, pois na época predominava a pedagogia do exame.

Agora, havia um Regimento Escolar aprovado, que norteava os rumos do administrativo e do pedagógico. Nele havia os dispositivos legais, em forma de Títulos, Capítulos, Artigos, Parágrafos..., que discerniam os direitos e deveres da direção, da coordenação técnica, dos professores, dos alunos e do pessoal administrativo. Cabia, pois, ao colegiado constituído, julgar e decidir sua aplicabilidade em relação aos fatos delitos que por ventura pudessem ocorrer. E aí então, o professor, principalmente, se sentiu (óh Deus) mais seguro. Agora os alunos que se cuidassem, caso não apresentassem o comportamento esperado para uma escola daquela estirpe, nos lembramos que nos disseram um dia nos corredores.

Lembro-me das ameaças e das expulsões contidas no regimento escolar para perpetuar os bons costumes e a moral. Então, em contato com a Inspeção Regional de Ensino (e aí tivemos o nosso primeiro contato com a incrível professora Elinha) que ouvidas as nossas propostas, nos convidou para fazer parte da equipe de ensino do então, Projeto de implantação da Lei da Reforma, ou seja, as decorrências pedagógicas da Lei 5.692/71, o que implicava em imprimir orientações didático-pedagógicas às escolas, o que até então não ocorria. As IRE atuavam até então, atuavam praticamente no processo de gestão do Sistema de ensino no âmbito das escolas a si jurisdicionadas.

Se bem me recordo, no ano de 1972, fomos chamados (aqueles que tivessem

dois padrões) lotados no Estado, foram solicitados para orientar o processo das atividades do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na chamada Escola de Aplicação, uma vez que as mesmas deviam se desenvolver ali. Mas o número de alunas ultrapassava o que a escola poderia contemplar. Foi aí que tive contato com a Inspeção Regional de Ensino, a professora Elinha. Foi aí que ela nos convidou para fazer parte da equipe de ensino do então, Projeto de implantação da Lei da Reforma, ou seja, as decorrências pedagógicas da Lei 5.692/71, o que implicava em imprimir orientações didático-pedagógicas às escolas, o que até então não ocorria. As IRE atuavam até então, atuavam praticamente no processo de gestão do Sistema de ensino no âmbito das escolas a si jurisdicionadas. A razão é simples: até então, jamais foram requisitadas para tal atividade. Não havia escola normal, portanto, não havia práticas de ensino! Este desafio se parecia à primeira vista, algo que deveríamos resolver para que obtivéssemos êxito na empreitada pedagógica. Mas é bom que saibamos que em matéria de educação, sempre que necessário e desde que haja boas intenções, DEUS interfere.

Bem colocado o problema recebemos da IRE a autorização para que iniciássemos as atividades de Prática de Ensino envolvendo as normalistas, nas demais escolas da rede estadual, e que num primeiro momento não fomos bem recebidos. A razão é simples: até então, jamais foram requisitadas para tal atividade. Não havia escola normal, portanto, não havia práticas de ensino!

Este desafio se parecia à primeira vista, algo que deveríamos resolver para que obtivéssemos êxito na empreitada pedagógica. Mas é bom que saibamos que em matéria de educação, sempre que necessário e desde que haja boas intenções, DEUS interfere.

O estágio das normalistas passou a ser realizado no decorrer do curso, consolidando as seguintes etapas: observação (1º Ano); participação (2º Ano); regência (3º Ano). As professorandas recebiam orientação dos professores-orientadores para a regência, sendo acompanhadas por eles nas salas de aula da Escola de Aplicação ou de outra unidade do sistema de ensino indicada para o estágio. Na escola de aplicação ministravam-se as aulas experimentais pelas regentes como amostra para as professorandas, contendo assuntos que eram trabalhados em sala de aula pelos docentes das didáticas específicas. Lembro-me que as atividades curriculares eram desenvolvidas de forma global.

Os estágios eram rigorosamente recomendados às alunas e tínhamos um controle rígido e burocrático que era fiscalizado pelos Inspetores de ensino. Às alunas cabia confeccionar todo o material a ser utilizado nas aulas, com muito capricho, para serem avaliadas pelo professor da turma e pelo professor da prática de ensino. Às futuras professoras recomendava-se conseguir o silêncio dos alunos e as atividades que eram registradas num caderno, se me lembro bem de plano de aula globalizado, essa era uma relíquia.

Dos exercícios às brincadeiras, tudo precisava ser planejado no sentido de favorecer o controle sobre as atividades e comportamento dos alunos. Os alunos não podiam ser perdidos de vista, desde a entrada, o intervalo ou na saída das aulas, uma vigilância cruel para manter a ordem e a disciplina e para que ninguém ficasse desocupado, uma prática reprodutiva da qual eu não aprovava.

Sabia que tinha a responsabilidade de contribuir para romper com algo que me incomodava e isso me dava prazer... A presença de uma pedagogia reprodutiva, tradicional e sem cunho humanístico que nos impediria de crescer se a ela nós curvássemos... A luta nos deixava imensamente felizes ...

Mas isto é uma outra história, que agora sofre uma guinada de quase 360° e da qual nos reservamos para contar na próxima entrevista!

Prof. Nelson Luiz Posseti.