



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

CRISTINA MIRANDA DUENHA GARCIA CARRASCO

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
UM ESTUDO A PARTIR DA HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL E INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO “ÍNDIA VANUÍRE” EM TUPÃ/SP (1961-1996)**

Marília
2024

CRISTINA MIRANDA DUENHA GARCIA CARRASCO

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
UM ESTUDO A PARTIR DA HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL E INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO “ÍNDIA VANUÍRE” EM TUPÃ/SP (1961-1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho

Marília
2024

Carrasco, Cristina Miranda Duenha Garcia.

C313i A institucionalização da formação de professores no Brasil: um estudo a partir da história da Escola Normal e Instituto de Educação “Índia Vanuíre” em Tupã/SP (1961-1996) / Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco. – Marília, 2024.

157 p.: il.; 30 cm.

Orientador: Macioniro Celeste Filho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2024.

Bibliografia: f. 96-100

1. Educação - Brasil. 2. Educação – História – Tupã (SP) - 1961-1996. 3. Ensino normal. 4. Professores - Formação. I. Título.

CDD 370.9

Elaboração: André Sávio Craveiro Bueno

CRB 8/8211

Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

CRISTINA MIRANDA DUENHA GARCIA CARRASCO

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
UM ESTUDO A PARTIR DA HISTÓRIA DA ESCOLA NORMAL E INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO “ÍNDIA VANUÍRE” EM TUPÃ/SP (1961-1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação

Banca Examinadora

Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília
Orientador

Prof^a. Dr^a. Rosane Michelli de Castro
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília

Prof^a. Dr^a. Giza Guimarães Pereira Sales
UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo

Marília, 01 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu a vida e me abençoou em todos os momentos e que me deu força e vontade de aprender a cada dia para seguir em frente.

Meus agradecimentos ao meu esposo Claudemir, mais conhecido como “Cláudio Carrasco”, pela compreensão e carinho nos momentos de ausência e por me incentivar.

Obrigada a todos os professores que nos ensinaram durante a trajetória acadêmica na pós-graduação na UNESP- campus de Marília.

Em particular, à diretora Sra. Ana Cláudia Bacchi Gutinieki, da EMEF Prof. Odinir Magnani de Tupã, pelo apoio, incentivo, motivação e por fornecer fontes de jornais e nomes de professores aposentados e ao historiador Paulo José de Oliveira Silva que possibilitou alguns encontros com professores aposentados.

Em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho, por ter acreditado no meu potencial e no deste projeto quando ainda seria moldado, e pelas orientações que me proporcionaram a vivência da pesquisa, mostrando os caminhos possíveis a serem trilhados neste processo.

Às Prof. Dras. Rosane Michelli de Castro pelos momentos únicos, e Giza Guimarães Pereira Sales, por aceitarem participar da banca examinadora e contribuir para a finalização deste trabalho, além das parcerias de viagens.

CARRASCO, Cristina Miranda Duenha Garcia. Dissertação de Mestrado. **A institucionalização da formação de professores no Brasil: um estudo a partir da história na Escola Normal e Instituto de Educação “Índia Vanuíre” em Tupã/SP (1961-1996)**. 157 p.; Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2024. Orientador: Macioniro Celeste Filho.

RESUMO

A pesquisa apresentada tem como objeto de estudo a Formação docente no Instituto de Educação Índia Vanuíre, no município de Tupã/SP, considerando que em nosso país esse processo ocorria nas Escolas Normais e Institutos de Educação até a década de 1960, depois perdeu o status de escola e de curso, transformando-se em Habilitação Específica para o Magistério (HEM) na década de 1970, e a partir da década de 1990 até o presente momento, em licenciatura de Pedagogia. A pesquisa desenvolvida tem por objetivo geral identificar e analisar as especificidades da história da formação de professores no município de Tupã/SP, entre 1961 e 1996, para uma história da formação de professores no Brasil, sobre o tratamento dessa temática na literatura e na legislação, a fim de apreender como os processos se institucionalizaram com base no campo normativo, com enfoque na formação do professor primário. Após o estudo da legislação nacional foram levantados os seguintes questionamentos neste trabalho: Do ponto de vista normativo, como realizou-se a formação de professores no Brasil? Quais as especificidades desse processo no município de Tupã SP, considerando que foi uma instituição de formação de professores que coexistiam em momentos essenciais da história da formação de professores no Brasil (1961-1996)? Para isso debruçou-se sobre a legislação nacional, mas delimitados a uma instituição educacional específica na cidade de Tupã/SP, a Escola Normal e Instituto de Educação Estadual “Índia Vanuíre”. Nesta pesquisa optou-se por analisar três marcos federais: a LDB 4.024/61 (Brasil, 1961), a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), que regulamentaram a Educação no Brasil; as regulamentações legislativas do Estado de São Paulo, os Decretos, Pareceres, Portarias e Leis que fizeram as adaptações necessárias; juntamente com os periódicos Acta do Conselho Estadual da Educação (CEE); a bibliografia de autores que já pesquisaram sobre o assunto e os depoimentos de professores que atuaram na formação de professores na Escola Normal e Institutos de Educação. Foi desenvolvida pesquisa histórica, quanto à abordagem; documental e bibliográfica, quanto às fontes, pois o *corpus* da pesquisa foi constituído pelo conjunto da legislação norteadora das reformas educacionais na educação e na formação de professores no Brasil, relatos de professores produzidos mediante entrevistas do tipo semiestruturada. A História oral, portanto, é parte do processo de construção da história da instituição e, para a história das disciplinas nas instituições, as fontes que a subsidiam. Os relatos orais possuem um caráter comprobatório do vivido nas disciplinas, porque trazem consigo, por meio das memórias, aspectos das práticas do interior da escola, nem sempre presentes nos documentos. A história oral pode completar a lacuna deixada pelos documentos escritos. Considerações finais, espera-se oferecer algumas reflexões sobre o caminho percorrido e trazer à luz proposições para a formação de professores primários.

Palavras-chave: História da Educação. Formação de Professores. Campo normativo. Instituto de Educação Índia Vanuíre.

CARRASCO, Cristina Miranda Duenha Garcia. Master's thesis. **The institutionalization of teacher training in Brazil: a study based on the history of the Normal School e Institute of Education "Índia Vanuíre" in Tupã/SP (1961-1996)**. 157 p.; Faculty of Philosophy and Sciences, Unesp, Marília, 2024. Advisor: Macioniro Celeste Filho.

ABSTRACT

The research presented here focuses on teacher training at the Institute of Education Índia Vanuíre in the municipality of Tupã/SP, considering that in our country this process took place in Normal Schools and Institutes of Education until the 1960s, then lost its status as a school and course, becoming a Specific Qualification for Teaching (SQT) in the 1970s, and from the 1990s to the present, in the Pedagogy degree. The general aim of the research is to identify and analyze the specificities of the history of teacher training in the city of Tupã/SP, between 1961 and 1996, for a history of teacher training in Brazil, on the treatment of this theme in literature and legislation, in order to understand how the processes became institutionalized based on the normative field, focusing on primary teacher training. Based on this, after studying the national legislation, the following questions were raised in this work: From a normative point of view, how was teacher training carried out in Brazil? What are the specificities of this process in the municipality of Tupã SP, considering that it was a teacher training institution that coexisted at essential moments in the history of teacher training in Brazil (1961-1996)? To do this, it focused on national legislation, but limited to a specific educational institution in the city of Tupã/SP, the Normal School and Institute of Education "Índia Vanuíre". In this research we chose to analyze three federal frameworks: LDB 4024/61 (Brazil, 1961), Law 5692/71 (Brazil, 1971), and LDB 9394/96 (Brazil, 1996), because they regulated education in Brazil, the legislative regulations of the State of São Paulo, the Decrees, Advice, Ordinances and Laws that made the necessary adaptations, together with the periodicals Acta of the State Council of Education (SCE), the bibliography of authors who have already researched the subject and the testimonies of retired teachers who worked in teacher training at the Normal School and Institute of Education. The research was historical in approach, documentary and bibliographical in terms of sources, as the corpus of the research was made up of all the legislation guiding the educational reforms in education and teacher training in Brazil, and teachers' reports produced through semi-structured interviews. Oral History, therefore, is part of the process of constructing the history of the institution and it is possible to affirm that, for the history of subjects in institutions, the sources that support it, oral accounts, have a corroborative character of what is experienced in the subjects, because it brings with it, through memories, aspects of the practices of the inside of the school, not always present in the documents, oral history can complete the gap left by the written documents. Finally, considering, we hope to offer some reflections on the path taken and bring to light propositions for the training of primary teachers.

Keywords: History of Education. Teacher Training in Brazil. Normative Field. Institute of Education Índia Vanuíre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia de Índia Vanuíre	75
Figura 2 – Fotografia da fachada principal da frente do Instituto de Educação Índia Vanuíre	76
Figura 3 – Fotografia da declaração de carga horária do curso de administradores escolares do Instituto de Educação Índia Vanuíre.....	77
Figura 4 – O primeiro professor de Tupã	147
Figura 5 – A primeira escola de Tupã	148
Figura 6 – “Índia Vanuíre” vai completar 42 anos	149
Figura 7 – “Índia Vanuíre” vai completar 42 anos	150
Figura 8 – Instituto de Educação Índia Vanuíre	151
Figura 9 – Instituto de Educação Índia Vanuíre	152
Figura 10 – Instituto de Educação Índia Vanuíre	153
Figura 11 – Local que funcionou o Instituto de Educação Índia Vanuíre de agosto de 1951 a março de 1961.....	154
Figura 12 – Das escolas primárias às faculdades: “Metrópole Universitária do Centro Oeste Paulista”	155
Figura 13 – Primeiros Professores de Tupã.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Repartição Cultural para o desenvolvimento da pesquisa..... 101

Quadro 2 – Repartição Cultural para o desenvolvimento da pesquisa. Volumes da Acta.....102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

AVC – Acidente Vascular Cerebral

BDB – Biblioteca Digital Brasileira

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BRASED – Thesaurus Brasileiro da Educação

CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Conselho de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEL – Centro de Estudo de Línguas

CF - Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CTC – Comitê técnico-consultivo

EEPSG – Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau

EN – Escola Normal

FACCAT – Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Empresas de Tupã

FAFIT – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Tupã

FAI – Centro Universitário de Adamantina

FINEP – Financiadora de Estudos e Pesquisas

HEGS – Habilitação Específica de Graus Superior

HEM – Habilitação específica de magistério

HIGS – Habilitações Intermediárias de Grau Superior

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IE – Instituto de Educação

IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ISE – Instituto Superior de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MTD – Metadados de Teses e Dissertações
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SESu – Secretaria de Educação Superior
SME – Secretaria Municipal de Educação
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unimar – Universidade de Marília
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS	20
2.1 Formação de professores	22
2.2 Mulheres no magistério	25
2.3 Funcionarização das instituições formadoras	27
2.4 Matriz Curricular na Escola Normal	30
3 DA PRIMEIRA LDB DE 1961 À REFORMA 5.692/71 E LDB 9.394/96	35
3.1 As diferenças e semelhanças entre as instituições em 1946 e 1961	36
3.2 Matriz curricular	38
3.3 Descaracterização dos Cursos Normais.....	43
3.4 Lei nº 5.692/1971- fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.....	44
3.5 Profissionalização na década de 1970	48
3.6 Grade curricular.....	53
3.7 As diferenças entre as instituições em 1961 e 1971	54
3.8 LDB nº 9.394/96.....	56
3.9 Aspectos da formação de professores primários nos anos 1990	57
3.10 O espaço escolar e a finalidade.....	63
3.11 A matriz curricular ministrada e as diferenças	65
3.12 As diferenças no currículo na Lei 5.692/71 e LDB 9.394/96.....	66
4 ESCOLA NORMAL E INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NA TERRA DE VANUÍRE ..	68
4.1 Descrição do delineamento do método de pesquisa	68
4.2 História oral na formação de professores	71
4.3 Algumas discussões baseadas nas pesquisas e estudos	72
4.4 Porque a escola tem esse nome Índia Vanuíre	74
4.5 Eixo de análise: Formação de professores primários a partir dos relatos dos professores aposentados, docentes do Instituto de Educação Índia Vanuíre	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE A – REPARTIÇÃO CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.	101
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	104
APÊNDICE C – ENTREVISTAS COM PROFESSORAS	105

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	144
ANEXO B – FOTOS DO JORNAL DIÁRIO/HISTÓRIA	147

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propôs a desenvolver um estudo sobre a História da formação de professores e contribuir com as discussões para a produção da pesquisa em Educação e desenvolvimento de pesquisas com temáticas semelhantes voltadas para aspectos históricos da formação de professores em nosso país. Portanto, optou-se por investigar a Instituição Educacional Índia Vanuíre onde se ofereceu o Curso Normal, que mais tarde foi transformada em Instituto de Educação no município de Tupã, uma cidade do interior paulista, que será o foco de entendimento de como a formação de professores primários aconteceu e que delimitará o objeto deste estudo.

O interesse pelo tema surgiu devido a esta pesquisadora ter obtido sua formação no magistério e atuar como professora polivalente no Ensino Fundamental na rede municipal de Ensino do mesmo município, sendo esse o seu lugar de fala (Le Goff e Nora, 1974), em busca de caminhos para situar e compreender, analisar e propor alternativas para o empreendimento de novas investigações para a resolução de problemas da educação e que revela que tivemos e temos uma tradição em políticas públicas de formação de professores, porque baseada apenas em mudanças curriculares

“[...] não resolvem a situação problemática da formação do professor das séries iniciais do 1º grau, se estas não forem acompanhadas de uma política educacional séria e consequente, que se disponha a analisar os problemas dessa Habilitação no âmbito de um contexto muito mais abrangente que, inclusive, ultrapasse a esfera educacional e se articule com demais aspectos da sociedade” (Campos, 1987, p. 110).

Naquele momento entre 2017-2023, esta pesquisadora como professora de Educação Básica¹ no Ensino Fundamental no município de Tupã/SP, nota que muitos professores da rede pública municipal quando assumem o cargo, tanto no processo seletivo como no concurso para professor efetivo, se reportam aos modelos e metodologias utilizadas por seus antigos professores do magistério e aplicam os saberes obtidos nessa época, ou por algum professor que tenham observado no estágio obrigatório durante sua formação. Ao observar o cotidiano e como o professor atua na sua prática fez com que a pesquisadora retornasse ao mundo acadêmico para saber como este se formou com um olhar de dentro para fora da escola pública.

¹ Como trata-se de pesquisa na área de História da Educação, o termo professor de educação básica assumiu diversas nomenclaturas ao longo do tempo conforme as legislações vigentes, na década de 1960 com a LDB 4024/61 os formados na E.N eram chamados de professores primários, com a Lei 5692/71 passaram a ser chamados de professores de primeiro grau, com a LDB 9394/96 professor da educação básica ou Ensino Fundamental.

Esta pesquisa justifica-se pela importância de evidenciar a Formação de Professores Primários que tem sido tratada em documentos oficiais e pesquisas científicas em âmbito acadêmico, para distinguir o que aconteceu em Tupã/SP e descobrir como a instituição lidou com as adaptações das LDBs -Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre a formação de professores primários; como se submeteu ou reverberou ou não às imposições legais em Tupã e como isso contribuiu para a prática cotidiana dos docentes nas escolas municipais onde atuam. Foram feitas leituras dos marcos normativos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 4.024/61 (Brasil, 1961), na Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996). Após a seleção dos materiais, foi realizada a organização e sistematização dos conteúdos em ordem cronológica. O delineamento do *corpus* da pesquisa se deu após a seleção do material, e o passo posterior foi a leitura, e, a escolha pela escola Índia Vanuíre, uma escola conceituada, por acreditar que haveria documentos por estar ainda em funcionamento, mas estes não foram possíveis de serem localizados.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa, da qual esta dissertação é decorrente é a formação de professores primários no Instituto de Educação Índia Vanuíre, que iniciou as atividades em 1950, considerando-se que em nosso país esse processo ocorria nas Escolas Normais e Institutos de Educação na década de 1960. Depois perdeu o status de escola e de curso, transformando-se em Habilitação Específica para o Magistério (HEM) na década de 1970, e a partir da década de 1990 até o presente momento (2024), a formação se dá na licenciatura em Pedagogia.

Após o estudo da problemática pela legislação nacional LDB 4.024/61 (Brasil, 1961), Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), e LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), foram levantados os seguintes questionamentos neste trabalho: Do ponto de vista normativo, como se realizou a formação de professores no Brasil? Quais as especificidades desse processo no município de Tupã SP, considerando que foi uma instituição de formação de professores que coexistiam em momentos essenciais da história da formação de professores no Brasil (1961-1996)? Para isso debruçou-se sobre a legislação nacional, mas delimitados a uma instituição educacional específica na cidade de Tupã/SP, a Escola Normal e Instituto de Educação Estadual “Índia Vanuíre”.

A pesquisa desenvolvida tem por objetivo geral identificar e analisar as especificidades da história da formação de professores no município de Tupã/SP, entre 1961 e 1996, para uma história da formação de professores no Brasil, sobre o tratamento dessa temática na literatura e na legislação, a fim de apreender como os processos se institucionalizaram com base no campo normativo, com enfoque na formação do professor primário.

Os objetivos específicos são, a saber: identificar elementos da formação de professores na cidade de Tupã/SP, mediante análise de documentos oficiais localizados na escola² e relatos orais coletados, saber como eram feitos os estágios, as metodologias utilizadas, disciplinas lecionadas para compreender os modos de realizar a formação de professores na instituição de Tupã/SP, Escola Normal e Instituto de Educação “Índia Vanuíre” em Tupã/SP, à luz das propostas presentes na literatura sobre a formação de professores primários no Brasil daquele período; analisar e interpretar a legislação específica de âmbito estadual que institucionaliza e define a formação de professores primários no contexto educacional brasileiro comparando com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; identificar possibilidades de diálogos entre tais modos e a legislação normatizadora da formação de professores no Brasil, buscando inferências sobre os rumos da formação de professores.

O recorte temporal (1961-1996) para esta pesquisa é justificado pelos três marcos legais que abrangem: o estudo do surgimento da primeira LDB 4.024 (Brasil, 1961), no ano de 1961, onde não ocorreram alterações no entendimento da formação de professores para o ensino primário; a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), que exigiu uma formação mínima para ser professor com HEM e a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), que gerou muitas controvérsias, pois passou a exigir formação em nível superior, mas ao mesmo tempo permitia a formação em nível médio.

Na pesquisa desenvolvida optou-se por analisar estes três marcos federais, porque regulamentaram a Educação no Brasil, e, além desses, foram analisadas as regulamentações legislativas do Estado de São Paulo, os Decretos, Pareceres, Portarias e Leis que fizeram as adaptações necessárias; a bibliografia de autores que já pesquisaram sobre o assunto; os depoimentos coletados de professores que atuaram na formação de professores na Escola Normal e Instituto de Educação. A cidade de Tupã/SP foi a opção por ser uma cidade de médio porte e ser pouco estudada na literatura, embora tenha um histórico de formação de professores primários bem tradicional desde a década de 1950, com a instalação do curso Normal e a criação do curso de administração escolar em 1957, assim sendo um bom indício para entender como que dialogaram com a formação com a legislação nacional e estadual com um estudo de caso concreto dessa formação de professores primários. Para tanto optou-se pela Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre na cidade de Tupã/SP.

Esses marcos temporais foram para delimitar o trabalho e orientar o leitor quanto ao período analisado, e quais disciplinas compunham a grade curricular para a formação de professores primários, entre estas as optativas, as de cunho geral e as práticas educativas.

² Não foram localizados documentos na escola, visto que a cada cinco anos incineram documentos antigos para dar lugar a outros.

Para tratar do tema foram feitas as leituras iniciais nas mais diversas plataformas, privilegiaram-se diversos autores como Assunção (1996); Almeida (2006); Alberti (2013); Carneiro (2007); Imbernon (2010, 2011); Labegalini (2009); Lelis (1996); Meihy (2000); Nóvoa (1992); Romanelli (1986); Saviani (2008); Scheibe (2008); Tanuri (2000); Tompson (1992); Vicentini; Lugli (2009).

No tocante à metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa histórico-documental que trouxe como fontes as LDBs e a Reforma do ensino em 1971. Pode-se considerar que a investigação se desenvolveu em dois momentos: o primeiro pelo levantamento bibliográfico de dados históricos que é parte do estudo teórico iniciado a partir de 1961 sobre a LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), a Reforma com a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), e sobre tais mudanças até 1996 com a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), bem como a análise documental para reunir, analisar e interpretar os estudos sobre a formação de professores primários.

Na História da Formação de Professores das escolas profissionalizantes em Tupã, considerando a especificidade local, dois movimentos se entrecruzaram, ou seja, aquilo que era legalmente imposto e aquilo que era local, da tradição local.

Tupã é uma cidade mediana com cerca de 64.000 (sessenta e quatro mil) habitantes, que tem tradição na formação de professores primários e se conecta com a legislação para entender o diálogo entre a legislação federal, as políticas públicas estaduais, a formação de professores e o estudo concreto, para não ficar no abstrato (IBGE, 2020).

Para a constituição do *corpus* investigativo, foram realizados procedimentos de localização, reunião, seleção e ordenação de referências de estudos e pesquisas sobre a temática a partir de consultas às bases de dados Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que através do uso de vocabulário e descritores com as palavras-chaves, são destinados à indexação e à recuperação de informações com termos e conceitos relacionados entre si e extraídos de documentos analisados nos Centros de Informações Educacionais. Também se fez uso da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), optou-se por esse repositório pois integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. E, por se tratar de uma iniciativa com trabalho reconhecido e consolidado, é considerada uma das maiores do mundo para a disseminação e visibilidade de trabalhos acadêmicos, nos gêneros dissertações e teses produzidas no país e no exterior. É importante validar a escolha do repositório da BDTD também por ter sido criado e mantido pelo Instituto

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Para definição desse projeto da BDTD foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP) e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR), fatores que determinam não só a qualidade dos resultados das buscas, mas também a abrangência do retorno para a pesquisa, e a conhecida base Scientific Electronic Library Online (SciELO), que caracteriza-se como uma biblioteca eletrônica composta por periódicos científicos do Brasil, da América Latina e do Caribe, que sendo uma base multidisciplinar, possui textos completos e de acesso gratuito.

Como produto da busca no repositório, pode-se realizar a construção do instrumento de pesquisa Conjunto de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado publicadas entre 2000 e 2022, por serem as publicações mais recentes sobre a formação de professores após a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), que auxiliou na análise dos dados levantados e possibilitou a construção dos eixos temáticos para análise.

Desse modo, a hipótese formulada é a de que a história da formação de professores em Tupã é constituída por elementos que identificam a formação de professores no Brasil enquanto prescritiva, como campo normativo em descompasso com o que é identificado na literatura como importante ou essencial à formação de professores.

A análise documental realizou-se por meio do estudo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 (Brasil, 1961), Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), Leis, Decretos (por ser o decreto um ato da administração pública vinculado a uma lei formal anterior), Resoluções, Pareceres, dentre outros. Além dos periódicos da Acta, que tinham como missão divulgar as atividades desenvolvidas pelo Conselho Estadual de Educação desde sua criação em 1965 e reúnem além dos pareceres, resoluções e portarias, outros trabalhos dos conselheiros para a causa da Educação no Estado de São Paulo e são indispensáveis para a sistematização do conhecimento histórico com o objetivo de observar o campo normativo e o

modo como se define e se institui, nos diferentes períodos, a formação de professores primários nesses documentos, por serem textos reguladores das ações educacionais.

Foi através da análise de fontes e dos relatos orais coletados por meio das entrevistas semiestruturadas que esta pesquisa buscou compreender os aspectos importantes para essa história da formação de professores.

Por meio da história é possível compreender as transformações sociais, as lutas e a história política e social ensinada nas escolas. A História oral pode ser usada de várias maneiras de acordo com os objetivos, “pode ser um meio de transformar tanto o conteúdo como a finalidade da história” (Thompson, 1992, p. 22), resultando não apenas na mudança de enfoque, mas também na abertura de novas investigações, o que permite esclarecer questões que as fontes prioritariamente usadas não permitem. A abordagem oral trata de vidas e são interessantes. Assim a História Oral pode ser compreendida como um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si no registro de narrativas da experiência humana (Thompson, 1992).

Foi realizada entrevista de forma semiestruturada como uma forma de valorização da história oral e como escreve Meihy (2000), a história oral é direcionada para o sujeito valorizando suas vivências e narrativas.

A história oral possibilita a compreensão o processo de constituição, funcionamento na formação dos professores primários, a extinção destes cursos e as relações entre discentes e docentes. Por meio dela se pode completar a lacuna deixada pelos documentos escritos.

A História oral, portanto, é parte do processo de construção da história da instituição e, é possível afirmar que, para a história das disciplinas nas instituições, as fontes que a subsidiam, os relatos orais possuem um caráter comprobatório do vivido nas disciplinas, porque trazem consigo, por meio das memórias, aspectos das práticas do interior da escola, nem sempre presentes nos documentos. As instituições educativas assim como as pessoas, são portadoras de memórias que são transmitidas oralmente e são frutos de olhares particulares. Trata-se de uma memória integrada às práticas do cotidiano que exerce influência, pois as instituições educativas produzem um conjunto de informações.

O trabalho está organizado em 4 seções: introdução, desenvolvimento do trabalho (em duas subseções) e considerações finais, que procuram tratar a temática da formação inicial de professores primários a partir das perspectivas teóricas, do tratamento dado no campo normativo, das tendências dos estudos e pesquisas sobre o assunto e como têm ocorrido na prática de um docente.

A seção 2 deste trabalho é dedicada ao tema formação de professores primários, onde se buscou delimitar o conceito dado pela literatura acerca da formação de professores e por meio de eixos temáticos como a funcionarização, as mulheres no magistério, estágios, profissionalização identificados nas análises de documentos e relatos coletados de professores na cidade de Tupã/SP. Nesse sentido, procurou-se identificar a ideia de formação inicial, bem como mostrar outros tipos de formações que aconteciam nessa época e identificar como era realizada a formação de professores na cidade de Tupã/SP mediante documentos oficiais como a primeira LDB 4.024/61 (Brasil, 1961). Bem como seu contexto histórico e como se institucionalizou como política educacional e, a reforma 5.692/71 (Brasil, 1971), que modificou a nomenclatura e a estrutura com as diferenças entre as instituições de ensino.

A seção 3 tem como objetivo descobrir o que aconteceu em Tupã/SP, como a instituição lidou com as adaptações da LDB 4.024/61 (Brasil, 1961), a lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) à luz da literatura com enfoque na formação de professores primários, em busca do objetivo de compreender os modos de realizar a formação de professores na instituição de Tupã, Escola Normal e Instituto de Educação “Índia Vanuíre” e as propostas presentes na literatura sobre a formação no Brasil daquele período. Como se submeteram ou reverberaram ou não às imposições legais no município? Para o alcance do objetivo exposto, realizou-se um trabalho de campo em busca de professores que trabalharam naquela unidade escolar, no interior do Estado de São Paulo, com a finalidade de buscar evidências a partir da fala destes professores. Por meio de uma entrevista semiestruturada, com foco em coletar dados sobre como se dava a formação de professores primários, a escolha dos entrevistados partiu da seguinte premissa: ter lecionado no curso de magistério na Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre, ao escolher a profissão docente, qual disciplina ministraram e a metodologia utilizada por eles, como se adaptaram às LDBs e outras normativas.

A seção 4 apresenta as considerações finais acerca do processo de delineamento da pesquisa e as reflexões sobre o caminho percorrido, além de trazer à luz algumas proposições para a formação de professores primários localizados nos relatos dos professores entrevistados. Através da legislação normatizadora da formação de Professores no Brasil buscou-se identificar as possibilidades de diálogos entre tais modos, pelas inferências sobre os rumos da formação de professores no Brasil.

A partir do que se propôs, a pesquisa ora apresentada nesta dissertação espera ser relevante para a sociedade e contribuir para a formação de professores primários, para o aperfeiçoamento do pesquisador no âmbito acadêmico, assim como ser ponto de partida para outras investigações sobre o tema.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Esta seção tem o objetivo de aprofundar a discussão sobre a temática da formação de professores primários, e pretende vislumbrar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 4024/61 (Brasil, 1961) e a Lei da Reforma da Educação 5692/71 (Brasil, 1971) a partir da descrição dos aspectos do contexto histórico e de como se institucionalizou como política educacional. Desta forma, busca saber se houve mudança no processo de formação de professores ou não nesse período, a fim de trazer à luz, através de um retrospecto, alguns conceitos sobre a referida formação, que definem e caracterizam essa modalidade, pois as palavras e termos que são recorrentes em todas as leis e outros documentos e são importantes para a compreensão do contexto exposto pela literatura.

Para tratar de modo mais abrangente a formação de professores primários será feita uma conceitualização sobre o professor, a formação inicial e um trabalho de identificação e recuperação do que os estudos trazem sobre o tema que é o objeto desta pesquisa, com o intuito de melhor compreender os termos e trazer uma contribuição às concepções de formação que havia para cada momento histórico, pois o Brasil já passou por diversas mudanças e reformas no ensino.

Resgatando quais os tipos de formação existentes e as diferenças entre elas, como a básica ou a complementar, como se chamavam as instituições e em quais eram realizadas a formação de professores primários, procurou-se direcionar a pesquisa a partir da literatura, para entender por que a maioria das mulheres faziam a opção pela carreira do magistério e se assim o fizeram devido a sua subjetividade ou não; se era necessária a formação quais instituições para proporcioná-la, e finalmente de quem é a responsabilidade de gerir as instituições formadoras dos docentes.

Ao longo dos estudos tornou-se necessário compreender o conceito de formação de professores por ser um termo amplo e com vários tipos distintos, mas, que é um processo obrigatório para que o profissional seja habilitado e qualificado para dar aulas em instituições públicas ou privadas.

Existem três tipos de formação: a inicial ou básica, a continuada e a complementar. A formação inicial ou básica é um processo obrigatório para o professor ser habilitado a dar aulas, e atualmente se dá na licenciatura no curso de Pedagogia, mas anteriormente era oferecida pelo magistério nos Cursos e Escolas Normais, bem como nos Institutos de Educação para as séries denominadas de primário (1ª a 4ª séries, hoje chamadas de ensino fundamental I ou 1º ao 5º

ano). Para atuar no ensino denominado como ginásio (atualmente ensino fundamental II do 6º ao 9º ano) e no ensino secundário ou colegial (atualmente Ensino Médio) era preciso ter licenciatura em uma área específica como Matemática, História, Geografia, Letras etc.

Já a formação complementar, que acrescenta no currículo do professor em conhecimentos, remuneração e pontos, pode incluir pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado) são cursos ministrados em instituições de ensino superior; e a formação continuada é aquela em que se busca constantemente aperfeiçoamento/aprimoramento profissional dos conhecimentos que já possui, e podem ser obtidos nas formas presencial ou a distância, tendo o curso de pós-graduação *lato sensu* no decorrer durante a carreira profissional.

A formação inicial é aquela em que a pessoa faz a opção pelo magistério, procede a busca de conhecimento em um movimento ou um ciclo formativo que envolve formação-reflexão-ação. É uma construção individual da pessoa do professor, mas também coletiva a de pertencer a um grupo e a uma comunidade profissional.

Para Cardoso (2018, p. 12), “formação inicial é um momento de formação, que no caso do magistério entende-se como o conhecimento profissional de professor” e, portanto, envolve um conjunto de saberes que o habilita para o exercício da docência.

A formação continuada para o professor acontece assim como para os alunos, de forma processual. Cardoso (2018) traz o conceito de alguns autores sobre a formação continuada que é um processo inacabado e como sendo a continuação permanente dos estudos e pesquisa que se faz necessária ao longo da carreira do professor.

Segundo Imbernóm (2010), a formação continuada nasce com a intenção de dialogar com os professores aos tempos atuais, facilitando o constante aperfeiçoamento de sua prática segundo as necessidades presentes e futuras, mas não termina na formação técnica e conceitual, didática e psicopedagógica recebida mediante certificados em cursos, mas que se devem buscar sempre alternativas para a aprendizagem ser menos individualista e funcionalista, mais baseada no diálogo.

Para entender a formação de professores não é possível ignorar as normas existentes sobre isso, portanto nesta parte do trabalho serão apresentadas, de maneira sucinta, as principais referências legais que normatizaram a formação de professores em nosso país no período de 1946 a 1959, para auxiliar no entendimento do objeto desta dissertação que é: a formação de professores no Instituto de Educação Índia Vanuíre no município de Tupã/SP.

Para verificar como isso de fato ocorreu numa instituição concreta na cidade de Tupã/SP, será tomada como base a Lei Orgânica do Ensino Normal conhecida como Decreto lei 8.530 (Brasil, 1946), que explicita como era a formação de professores primários antes da

primeira Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 (Brasil, 1961) e ainda verificar se ocorreram ou não alterações no entendimento da formação de professores para o ensino primário, quais foram as adaptações feitas nos estabelecimentos estaduais de ensino normal para que o Estado de São Paulo se adequasse à normatização embora não adotasse o currículo proposto na lei.

2.1 Formação de professores

A formação de professores passou por várias reformas e mudanças, em cada período o curso de formação de professores precisou se adaptar às novas leis para continuar existindo. Mas o que era o magistério? Magistério era o nome dado ao curso que tinha por finalidade formar professores durante o ensino médio (atualmente a formação se dá nos cursos de Pedagogia, ou seja, em nível superior, em graduação plena) para lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. O profissional do magistério é o professor capacitado para dar aulas nas classes iniciais da formação básica, em creches escolas, escolas de ensino fundamental.

O professor já foi visto como mero transmissor de conhecimentos nos anos 1960; como tecnicista, por ser sua formação baseada na instrumentação técnica; e um executor de tarefas operacionais na década de 1970. Depois, como educador crítico e consciente do papel da educação na sociedade, tornou-se o responsável pela formação de cidadãos conscientes e críticos nos anos de 1980, e a partir dos anos 1990, passou a ser chamado de professor pesquisador como profissional que pesquisa seu próprio trabalho, e, dos anos 2000 em diante, como professor pesquisador reflexivo - “um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática” (Fagundes, 2016, p. 292) e ainda facilitador ou mediador onde ele faz uso da práxis e através da reflexão produz novos conhecimentos.

Para Nóvoa (1992), os professores são os protagonistas da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação, realizam um trabalho de alta relevância social, usam técnicas e instrumentos pedagógicos e têm a necessidade de assegurar valores próprios da profissão docente.

Um breve retrospecto da formação de professores primários será feito com o objetivo de situar o leitor na cronologia. Busca-se neste trabalho compreender as mudanças na educação a partir da LDB de 1961. Contudo o que existia no Brasil antes era o regime do presidente Getúlio Vargas de 1937 a 1945, chamado de Estado Novo que regulamentou as políticas públicas educacionais. Até a primeira LDB 4024/61 (Brasil, 1961), a educação era regida por

Decretos e na época da ditadura passou a ser regida pelas Leis Orgânicas do Ensino³, constituídas no período de 1942 a 1946.

Deu-se então origem a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946), chamada de Reforma Capanema, onde foram criados os Institutos de Educação e os Cursos Normais para a formação de professores primários. Esta lei organizou o ensino e determinou as diretrizes gerais para todo o país no que se refere à formação do magistério primário consolidando o modelo nacional de formação de professores em escala nacional.

Houve então um sistema de ensino e não mais vários sistemas estaduais de ensino (antes cada Estado tinha o seu próprio) e fez com que o curso normal fosse organizado de maneira a atender os objetivos do ensino primário; essa organização do Ensino Normal permitiu que os diplomas dos professores primários tivessem validade nacional, e previu que o Ensino Normal fosse gratuito e estruturante.

As Escolas Normais foram uma conquista importante para a formação de professores, pois antes as pessoas que não tinham formação apropriada somente com o atestado de boa conduta moral apresentado, eram habilitadas a ensinar. As escolas foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e aos poucos foram se espalhando por todo o território nacional (Vicentini; Lugli, 2009).

Com a lei, outra conquista foi o reconhecimento e a validação do diploma em todo o Brasil, embora até 1960 alguns Estados não aceitavam o diploma de outras localidades. Mas, nem tudo eram flores, porque dificuldades acompanharam a determinação da lei, havia o impedimento das pessoas com 25 anos de idade de se matricular na Escola Normal, impedindo que muitos professores leigos que já exerciam a profissão não conseguissem obter o diploma. Outra dificuldade era a formação em nível superior, pois o curso dava acesso a apenas algumas

³Sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, com Gustavo Capanema então ministro da educação, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Foram esses os decretos-lei: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Em 1946 ao final do Estado Novo com Raul Leitão da Cunha no Ministério da Educação, houve uma organização com o Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola (Romanelli, 1986).

faculdades, apenas em 1950 que foi possível os/as normalistas cursarem qualquer curso em nível superior (Vicentini; Lugli, 2009).

Sobre a Educação no Brasil, a Lei Orgânica -Decreto lei 8530/46 (Brasil, 1946) estruturou a formação pedagógica e mostra que havia três tipos de estabelecimentos de ensino normal que ofereciam formação: o curso normal regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação.

O primeiro curso era ministrado nas Escolas Normais Regionais, equivalente ao curso ginásial para a formação de regentes de ensino primário com a duração de quatro anos. Os regentes eram como auxiliares do professor e era necessário ter 13 (treze) anos para ingressar, com o diploma neste curso podiam atuar somente na zona rural, mas o curso não se concretizou no Estado de São Paulo (Labegalini, 2009). O Estado de São Paulo era diferente dos demais Estados e uma das diferenças foi o curso normal regional. Se o Estado tinha um ensino dual, três tipos de estabelecimentos, a lei entrava em contradição por oferecer um curso e não o realizar, isso mostra que o está escrito na lei muitas vezes não condiz com a realidade. Embora a lei fosse para o país todo, em outros Estados poderia ter este curso, mas esta dissertação se aterá ao Estado de São Paulo.

O segundo curso para a formação de professores primários era ministrado na Escola Normal e tinha a duração de três anos, e para ingressar era necessário ter a idade mínima de 15 (quinze) anos, tinha características mais diversificadas e permitia a continuidade dos estudos, destinava-se às elites e com o diploma atuavam na zona urbana.

O terceiro estabelecimento era o Instituto de Educação, que além dos cursos da Escola Normal, tinha a especialização do magistério e habilitação para administradores escolares (Fusari; Cortese, 1989).

Os professores que vinham da Escola Normal secundária e faziam cursos de especialização no Instituto de Educação podiam tornar-se diretores de Grupo Escolar, Inspectores de Ensino e Orientadores escolares (Vicentini; Lugli, 2009; Tanuri, 2000; Romanelli, 1986).

No currículo das Escolas Normais Regionais predominavam as matérias de cultura geral e a formação específica para o ensino era no último ano e restrito a duas disciplinas; já no curso da Escola Normal era mais diversificado, oferecia algumas disciplinas de formação geral e especializada com ênfase nos fundamentos da educação em um caráter mais técnico/profissional, acrescido de metodologia e prática de ensino. O curso de formação de professores primários obrigatoriamente deveria manter anexo um grupo escolar, no qual aconteceria a experimentação e a prática de ensino. A disciplina Prática de Ensino aparecia no

currículo, previa a adoção de métodos ativos e que a prática de ensino deveria ser feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrassem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso.

Em 1946, com a escassez de professores capacitados havia uma atenção considerável por parte do governo no que se refere à formação de professores. Em 1948 deu-se início ao projeto de Lei que ficou engavetado por 13 (treze) anos que depois deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024 em 1961 (Brasil, 1961), (Saviani, 2008).

2.2 Mulheres no magistério

As moças que cursavam o magistério nas Escolas Normais eram chamadas de normalistas. A opção pelo magistério primário muitas vezes era carregada de subjetividade como se pode observar, trazendo consigo as condições culturais, econômicas e sociais do grupo familiar, sentimentos etc.

Muitas meninas que escolheram essa formação eram de famílias simples, algumas por opção, outras por imposição já que as mães exerciam influência de maneira explícita ou implícita, por não terem conseguido estudar no passado, agora se realizariam com as filhas estudando. O sonho dos pais se concretizava em uma escolha pessoal e a ausência de outras opções depois de formadas, pois poderiam exercer uma atividade remunerada, poderiam ser independentes ou ajudar a família. Para justificar sua escolha expressando a subjetividade há o discurso da vocação associada a um dom juntamente com as qualidades de missão de ensinar, a doação como sacerdócio.

De acordo com Demartini; Antunes (1996) após os últimos anos do Império as mulheres foram sendo admitidas na E.N que acabaram se transformando num espaço feminino. A E.N passou a ser uma das poucas oportunidades para as mulheres prosseguirem os estudos além do primário. No final do século as diferenças entre os sexos influenciaram e acentuou o preconceito, a mulher era dotada de funções maternas, o magistério primário passou a ser encarado como profissão exclusivamente feminina.

A feminização passou a ser a necessidade de prover destino as órfãs que não se casavam; havia pouco valor atribuído a profissão; um salário pouco compensador, que afastava os homens e criavam oportunidades para as mulheres. Com a transformação nos valores, as mulheres ganharam mais espaço na sociedade; à docência passou a ser uma ocupação de segundo nível ou complementar, como era mal remunerada passou a ser exercida como atividade paralela.

Em relação aos professores havia a desvantagem e a remuneração, o conceito de vocação foi aceito pelas educadoras por causa de sentimentos, dedicação, paciência por serem mulheres, o sacramento de ser mãe e esposa e poder conciliar as atividades profissionais com as domésticas e as férias escolares.

A maioria dos professores logo após iniciar a carreira eram promovidos a diretores ou a assumirem outros cargos como delegados de ensino, inspetor escolar, mas as promoções não eram oferecidas a qualquer um, devia-se apresentar “qualidades” além das pedagógicas e do fato de ser homem (Demartini; Antunes, 1996), aos homens não se exigiam cursos de especialização para as promoções ou nomeações, mas, poucos cargos foram relativos as mulheres.

Ser professora era uma das poucas ou se não a única opção para as moças que queriam estudar, pois ter uma formação era importante. Muitas famílias menos abastadas sacrificavam-se vendendo bens para custear os estudos e poderem formar a filha.

A mulher que lecionava era bem aceita e apontada às moças como exemplo de honestidade e ideal a ser seguido. O mesmo acontecia com o professor. A família tinha a professora e o professor em grande consideração e estes detinham um prestígio social que estava em claro desacordo com a remuneração salarial (Almeida, 2006, p. 90).

A ideologia de que a docência estava ligada à maternidade e à domesticidade e à frequência às escolas normais por moças e à ocupação do magistério pelas mulheres, possibilitava a inserção das mulheres no mercado de trabalho. O magistério tornou-se uma alternativa ao casamento porque era comum na época meninas de 12 (doze) anos terem casamentos arranjados com velhos ricos ou com homens que não possuíam muitas posses, apenas para não ter em casa uma filha solteirona ou ‘que ficou para titia’. Para outras, ainda com um currículo apropriado para a formação de futuras mães e esposas, ter um diploma profissional para uma eventualidade e que poderia abrir a possibilidade de ingresso ao ensino superior (Novais, 1984; Werebe, 1994).

Ser professora também era uma alternativa ao invés de se ocupar com funções consideradas de menor prestígio em serviços como governantas, parteiras, costureiras, que eram profissões reservadas às mulheres com menos recursos. Ser professora dava mais prestígio, porque mesmo não sendo bem remunerada pagava-se mais que as outras profissões (Almeida, 1998; Assunção, 1996). Para a professora M. I. G. G. M - 68 anos⁴, diferente da época

⁴ As entrevistas foram baseadas num questionário com perguntas semiestruturadas com a necessidade de perceber que por meio deste método alguns dos objetivos da pesquisa poderiam ser alcançados. A escolha dos sujeitos docentes na pesquisa de campo considerou que a análise de seu conteúdo poderia trazer à luz as evidências

mencionada acima, estudou na PUC de Campinas, sendo formada, exercia outra função como profissional liberal, mas ser professora era uma profissão esclarecedora que dava uma visão diferente de mundo, queria transmitir para os alunos o que aprendeu e disse que o magistério proporcionava certa segurança financeira, e assim trabalhou por 17 anos no magistério.

Para muitas mulheres, a vontade de estudar e conseguir um diploma significava muito, pois representava as expectativas de uma classe social que buscava ascender socialmente através dos estudos. As que pretendiam exercer a docência vinham muitas vezes de camadas populares ou adentravam ao curso por considerar mais fácil de concluir. Para outras, o curso normal era como uma preparação para o casamento e não chegavam a exercer a profissão.

Entre as décadas de 1940 e 1950 as moças que concluíam o ensino normal e lecionavam, representavam um acréscimo na renda familiar, e as demais que não, se casavam e tinham uma subsistência, pois as oportunidades profissionais eram reduzidas.

Mas quem ou qual órgão era responsável pelas escolas normais para garantir uma formação e encaminhar para o mercado de trabalho as moças?

2.3 Funcionarização das instituições formadoras

As famílias abastadas pagavam para que suas filhas fossem ensinadas a ler e escrever, depois o Estado passou a gerir a Educação.

Antes da Lei orgânica havia muitas discrepâncias regionais, pois, cada Estado era responsável pelo seu sistema de ensino, pela formação de professores e impunha sua própria política na organização do ensino, não havia uma diretriz federal. Mesmo com a implantação do Decreto-lei 8.530 de 02 de janeiro de 1946 (Brasil,1946), alguns problemas continuaram, havia pouca flexibilidade quanto ao ensino profissional e secundário e não havia equivalência entre as modalidades o que incluía a escola normal, portanto, a dualidade no ensino permaneceu.

As escolas normais eram de responsabilidade e competência do Estado (Lelis,1996; Bueno, 2015), ficando sujeitas a estas esferas, o que incluía a regulamentação das diretrizes baseadas na Lei Orgânica do Ensino Normal que a maioria dos Estados seguia, mas a preocupação com a formação do magistério estava presente na pauta, embora a qualidade fosse insuficiente. À medida que o Estado gradativamente assumia o controle da educação, definindo

do que se propunha investigar e que a interação entre pesquisador e sujeito promove a reciprocidade, e, a forma livre como as respostas são dadas, revela que não são padronizadas ou engessadas, há emoção, memórias e assim as informações se tornam flexíveis.

conteúdos, “os professores encontraram as condições necessárias para a sua profissionalização” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 14).

Na rede escolar tanto as escolas públicas quanto particulares são geridas pelo Estado, antes da Lei orgânica a responsabilidade era dos municípios. É o Estado que autoriza o funcionamento, regulamenta e controla suas ações estabelecendo currículo, ano letivo, carga horária, condições para admissão de professoras e toda uma gama de autorizações diretamente ligadas à sua dinâmica. “O Estado estabelece as balizas, dentro das quais e sob as quais a escola pode e deve caminhar” (Novais, 1984, p. 107).

De acordo com Labegalini (2009, p. 64) para se adequar à “Lei Orgânica do Ensino Normal, o Estado de São Paulo promulgou o Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947”. Algumas mudanças ocorreram nos cursos, com nova organização e novos fins modelares com número de aulas e matérias a serem cursadas e o estágio obrigatório.

O curso para a formação de professores primários recebeu o nome de Curso Normal onde o modelo ideal de formação era o Instituto de Educação Caetano de Campos e o currículo deveria equiparar-se aos padrões determinados desta instituição, mas as ideias pioneiras foram enfraquecidas. Nesta legislação aparece o curso pré-normal, mas não se efetivou, pois, não permaneceu na legislação posterior.

O curso normal era oferecido na Escola Normal, era de nível médio e oferecido em prédios separados, fora de um Instituto de Educação, já em algumas localidades o Instituto de Educação oferecia várias modalidades de ensino como curso de aperfeiçoamento e especialização, primário, ginásio estadual, colégio estadual entre outros e incluindo o curso de formação de professores como as demais escolas normais (Labegalini, 2009, p.76)

A Escola Normal e o Instituto de Educação eram as instituições responsáveis e formadoras de professores primários, elas se aproximavam em termos de ideias pedagógicas, mas os currículos eram diferentes, apesar das diretrizes serem para ambas, a primeira era focada nas ciências da educação e a segunda ao estudo da metodologia específica para as disciplinas do ensino primário (Bueno, 2015).

Esse decreto mostra que o currículo das Escolas Normais era diferente desde o nome da disciplina que era Prática de Ensino e no currículo dos Institutos de Educação o nome era Metodologia e Prática do Ensino Primário e seria ministrada no segundo e terceiro ano. Esta lei incluiu na estrutura curricular do Curso Normal conteúdo de cultura geral e de formação pedagógica. Porém o Estado de São Paulo não seguia as regulamentações da Lei orgânica (Furtado, 2009; Bueno, 2015).

A “Lei Orgânica do Ensino Normal” (decreto-lei federal n. 8.530, de 2-1-1946) não entrou em execução neste Estado, visto como o prazo fixado no decreto-lei federal n. 8.586, 2-10-1946, para a adaptação dos estabelecimentos estaduais de ensino normal aos princípios e normas estabelecidos naquele decreto-lei, não foi observado (São Paulo, 1947).

Nos anos de 1950 e 1960, com a perspectiva desenvolvimentista houve a expansão das Escolas Normais. Entre os anos de 1950 e 1954 foram abertas muitas escolas normais na capital e no interior, as escolas normais noturnas foram ampliadas e com isso houve o excesso de pessoas formadas para o mercado de trabalho.

Em 1952, com a lei da equivalência entre os ramos de ensino de grau médio era possível a transferência de alunos de um curso para outro em qualquer ramo da escola secundária, sem ter que iniciar do zero novamente. O curso superior tornou-se acessível, os cursos tiveram flexibilidade na grade curricular, oferecendo as disciplinas de caráter geral e técnico.

O curso normal estava perdendo a finalidade e a função de preparação de professores por ser considerado um curso fácil e ser mais voltado para a formação feminina de cuidar do lar e dos filhos, a expansão do ensino secundário serviria de trampolim para o curso superior. Por esses motivos, entre outros, e evitar que, pessoas sem aptidão para o magistério pudessem vir a exercê-lo, era necessária uma reforma para o aprimoramento da formação do professor primário.

Há vários motivos pelos quais o Estado de São Paulo não se adequou ou se submeteu à Lei Orgânica do Ensino Normal

O primeiro deles é o fato de que o currículo proposto na Lei Orgânica não foi o mesmo adotado pelas escolas normais do Estado; o segundo motivo é o de que na Lei Orgânica as Escolas Normais e Institutos de Educação possuíam o mesmo currículo e funcionariam sob os mesmos moldes, somente ficando a cargo dos institutos o curso de administradores escolares, diferentemente do praticado no Estado de São Paulo, onde as duas instituições possuíam cursos de formação de professores primários com currículos e duração diferentes (Bueno, 2015, p. 58).

Causava um certo mal-estar entre os legisladores haver duas interpretações, por isso a autora acima citada expõe as justificativas embasadas no programa de ensino de 1954 e diz que “ou eles queriam afirmar que no Estado as propostas federais já estavam implementadas, ou que a legislação do Estado não precisaria de mudanças” (Idem⁵). Havia diferenças na estrutura das prescrições legislativas entre as Escolas Normais e os Institutos de Educação.

⁵Id, 2015, p. 58.

Todavia, no Estado de São Paulo, às vésperas da LDB 4.024/61 ser aprovada, foi promulgada em 1957, a legislação do Ensino Normal do Estado de São Paulo, a Lei nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957 que sancionada, pretendia realizar a reforma e elevar o nível na formação de professores primários.

O governo paulista promulgou a lei “pretendendo realizar a reforma de profundidade que os educadores reclamavam” (Balão, 2011, p. 107). As leis anteriores já não atendiam às necessidades do Ensino Normal.

2.4 Matriz Curricular na Escola Normal

A Lei nº 3.739, da legislação do Ensino Normal do Estado de São Paulo, organizou e normatizou que o Ensino Normal ficasse a cargo das Escolas Normais e dos Institutos de Educação para formar professores primários, de acordo com art. 1º, letra d além de “aperfeiçoar a formação profissional de professores primários e a especialização tanto para a administração como para o ensino” (São Paulo, 1957). Para ingressar era necessário fazer vestibular, os cursos diurnos tinham a duração de três anos, mas os cursos normais noturnos a duração era de quatro anos, com as disciplinas estipuladas no regimento, e para os cursistas serem aprovados era necessário ter frequência e notas através de trabalhos práticos e exames. As matérias do Curso de Aperfeiçoamento que tinha a duração de um ano davam atenção ao ensino de leitura e escrita através das aulas de Metodologia das Matérias do Ensino Primário, Metodologia da Leitura e da Escrita e Prática de Ensino; o Curso de Especialização de Educação Pré-Primária também com um ano de duração permaneceram os mesmos. Somente no Curso de Administradores Escolares que tinha a duração de dois anos houve uma pequena mudança na segunda série, e para cursá-lo era preciso já ter experiência docente de no mínimo três anos. O currículo dos cursos diurno e noturno passaram a ter 15 (quinze) disciplinas sendo 8 (oito) ligadas aos conhecimentos de natureza pedagógica.

Com esta lei o currículo mudou a nomenclatura, que anteriormente compreendia “matérias” cujo ensino era distribuído em “cadeiras” (que abrangiam uma ou mais “matérias”), passou a ser distribuído em “disciplinas” (Labegalini, 2009, p. 98).

Houve mudanças quanto à organização curricular das Escolas Normais, e a unificação das duas instituições no ano de 1957; deu-se ênfase às disciplinas de caráter geral e não mais nas pedagógicas e dos métodos específicos (Bueno, 2015). Foi incluída a disciplina de Economia doméstica no plano de estudos do Curso Normal, que aparece pela primeira vez no currículo.

A inovação foi a unificação do currículo das duas instituições (escolas normais e institutos de educação), porém a descaracterização da formação começou quando a prática de ensino deu lugar à formação comum para todos os cursos médios.

A Escola Normal (EN) estava inserida na matéria prática e o currículo pedagógico, enquanto no Instituto de Educação (IE) o método era ativo, inclusive na denominação das disciplinas. O Ensino Normal ficou a cargo das Escolas Normais e Institutos de Educação e teriam objetivos e organização comuns (até 1957 os cursos eram de dois anos nas escolas normais e até 1965 foram denominados de Curso de Formação de Professores Primários), mas depois com o currículo unificado priorizaram a denominação de Metodologia e Prática do Ensino Primário. As E.Ns eram profissionalizantes e centradas nas Ciências da Educação, nos IE o currículo era composto pelo que se constituía o currículo da E.N. acrescido das matérias do currículo do Ensino Primário.

A denominação de algumas disciplinas do Curso Normal acabou sendo alterada, se agruparam e outras foram adicionadas; assim, desde o Decreto 3.739/57 há a obrigatoriedade do registro no verso do diploma da média geral (Bueno, 2015, p. 67).

A Lei estadual n. 3739, de 22 de janeiro de 1957, trazia também o currículo do Curso de Aperfeiçoamento, do Curso de Especialização em Educação Pré-primária e do Curso de Administradores Escolares, dos Institutos de Educação que foram sendo criados a partir de 1951 (Labegalini, 2009, p. 72).

A Reforma do Ensino Normal de 1957 instituiu uma mudança no Ensino Normal Paulista bem como trouxe alterações na organização curricular, colocando, disciplinas de cultura pedagógicas e redistribuindo conteúdos de cultura geral pelos três anos de curso e assim se distanciando do Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947.

E dois anos depois, em 1959, o Decreto nº 35.100, de 17 de junho de 1959 regulamentou a organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo novamente. Neste Decreto não houve mudanças com relação aos dois tipos de estabelecimentos - a Escola Normal e o Instituto de Educação - as finalidades também permaneceram as mesmas, o que mudou foi a estrutura dos cursos de formação de professores primários, a duração dos cursos de aperfeiçoamento e os currículos. Antes o período noturno tinha quatro anos de duração e após, os períodos diurno e noturno passaram a ter três anos de duração.

O Decreto Estadual 35.100, de 17 de junho de 1959, esclarecia que o ensino normal deveria ser ministrado nos Cursos de Formação, de Aperfeiçoamento e de Especialização, sendo o Curso de Formação destinado à formação de professores para o ensino primário comum, o Curso de Aperfeiçoamento destinado ao aperfeiçoamento profissional dos professores primários e, em seu

artigo 5º, esclarecia que os Cursos de Especialização eram destinados à especialização de professores primários tanto para a administração escolar como para o ensino (Labegalini, 2009, p. 74).

O Decreto Estadual 35.100, discriminava tudo que deveria ser ensinado no Curso de Especialização de Professores de Ensino Primário Rural e nos Cursos de Especialização de Professores do Ensino de Deficientes Mentais, de Cegos e de Surdos. As pessoas que possuíam o diploma nessas áreas tinham assegurada a preferência para admissão como substituto efetivo e para o provimento interino de cargos do magistério primário relativos à especialização. O cargo de substituto efetivo dava alguns pontos à frente de outros candidatos ao serem selecionados para a atribuição de aulas (de acordo com a fala de uma professora primária que foi aluna do Curso Normal no IE) a Acta, v. 3, n. 6, 1967 que traz o Parecer nº 17/64 mostra que os diplomas de conclusão dos cursos de aperfeiçoamento ou de especialização asseguravam preferência para admissão como substitutos efetivos e para os cargos do magistério primário e a Acta, v. 3, n. 7, 1967, traz o Parecer nº 112/65 que explicita para a inscrição ao exame vestibular para o curso de Administradores escolares ser necessário ter pelo menos três anos de prática docente em estabelecimento de ensino primário público ou particular, de acordo também com o artigo 18 do Decreto 35.100.

No Instituto de Educação tinha o curso de aperfeiçoamento com um ano de duração com disciplinas no currículo constituídas de metodologias específicas para professores primários (artigo 8º), e outro currículo para os professores pré-primários (artigo 10), já o curso para os administradores escolares tinham a duração de dois anos com disciplinas bem diferentes da formação para professores, e, para ter acesso os candidatos tinham que ter experiência em estabelecimentos de ensino, e só poderiam ter acesso candidatos com pelo menos 3 (três) anos de prática docente, em estabelecimentos de ensino estadual ou não.

O Parecer 112/65 do Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovado em 14/06/1965 corrobora que para se matricular no curso de administradores escolares é necessário ter 3 anos de prática docente em estabelecimentos de ensino primário público ou particular.

O curso de aperfeiçoamento que antes precisava ter três anos de prática docente, neste Decreto já não aparece e se destinam aos professores primários que agora tem a chance de fazer um curso para a administração e para o ensino. Quanto à duração dos cursos e às disciplinas, continuaram parecidas.

Há uma série de atos, portarias e comunicações da Secretaria e Departamento de Educação que complementam instruções relativas ao cumprimento da legislação.

Com a queda do Estado Novo, o país foi reconduzido ao regime democrático e houve discussões para introduzir a equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e para a eliminação da dualidade.

O ensino normal não mais parecia ser visto como um centro de pesquisas sobre as questões de educação para firmar a experimentação dos métodos e processos de ensino, mas como um local de formação comum ao ensino secundário com ênfase em algumas questões educacionais, mais relacionadas aos processos de ensino (Bueno, 2015, p. 75).

Em ambos os documentos não aparece nada sobre Escola Normal Regional no Estado de São Paulo, embora em outros Estados, como Paraná e Minas Gerais, tenha existido, mas a dualidade no ensino continuou mesmo com a democratização.

Entre as décadas de 1940 e 1950, o curso de formação de professores primários ficaria a cargo dos dois últimos estabelecimentos a Escola Normal e Instituto de Educação, que obrigatoriamente deveriam manter anexo um grupo escolar, no qual aconteceria a experimentação e a prática de ensino.

Para ambas as instituições, o curso de formação de professores primários deveria ter três anos de duração, em caráter extensivo, ou dois anos de duração, em caráter intensivo; a disciplina Prática de Ensino aparece como constante do currículo, ficando destinada para o último ano do curso. Escolas Normais e Institutos de Educação figurariam no nível médio e estariam equiparadas em termos de currículo, conteúdo e objetivos para a formação de professores primários, uma vez que as prescrições para ambas as instituições na Lei Orgânica de 1946 eram as mesmas. Ela previa a adoção de métodos ativos e que a prática de ensino deveria ser feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrassem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso. A partir de 1957, o currículo das Escolas Normais e dos Institutos de Educação foi unificado, predominando a matéria Metodologia e Prática do Ensino Primário.

Campos (1987) mostra que houve por parte dos educadores, ao final de 1957, o pedido de uma reforma para resolver alguns problemas apontados por eles, entre elas a medida tomada pela Secretaria de Educação como facilitação e que colaborava para a deterioração da formação que era dada nos cursos normais e inadequação, o excesso de professores primários e falta de uma política educacional. Houve a reforma ao final da década com modificações, mas que em nada resolveram os problemas apontados pelos educadores.

Tanuri (2000, p. 69) mostra que mesmo depois da Lei orgânica em 1946 foram estabelecidos “dois níveis diferentes de escola de formação, São Paulo continuou com seu

ensino de tipo único”, se referiu à Escola Normal e ao Instituto de Educação com suas diferenças na formação corroborando com o que Bueno (2015, p. 40-58) trouxe sobre as duas diferenças centrais entre EN que era em nível médio e IE foi elevada a nível superior. Que depois retornou ao nível secundário a formação que aconteceria em dois níveis diferentes de ensino, já o “tipo único” de ensino, segundo Bueno (2015), significa que EN e IE possuíam o mesmo currículo e funcionariam sob os mesmos moldes na lei orgânica, mas, o currículo adotado pelas EN do Estado de São Paulo não foi o mesmo proposto na lei.

Por isso quando Tanuri mostrou em seu texto sobre “as reformas estaduais das Escolas Normais, com vistas a ajustá-las à nova lei, limitaram-se principalmente a alterações curriculares” (Tanuri, 2000, p. 69). Significa que quando as leis mudavam, o currículo mudava, mas não seguia a lei de forma literal. Por isso o período foi marcado por uma tensão tanto para a EN como para os cursos de licenciatura (Saviani, 2008, p. 147).

Podemos concluir então que:

[...] apenas as mudanças curriculares não resolvem a situação problemática da formação do professor das séries iniciais do 1º grau, se estas não forem acompanhadas de uma política educacional séria e consequente, que se disponha a analisar os problemas dessa Habilitação no âmbito de um contexto muito mais abrangente que, inclusive, ultrapasse a esfera educacional e se articule com demais aspectos da sociedade (Campos, 1987, p. 110).

A lei orgânica estimulou a criação dos Institutos de Educação e a expansão se deu no Estado de São Paulo na década de 1960.

A fim de aprofundar a discussão sobre o tema da formação de professores primários, pretende-se vislumbrar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação a partir da descrição dos aspectos do contexto histórico e de como se institucionalizou como política educacional, para saber se houve mudança ou não nesse período.

3 DA PRIMEIRA LDB DE 1961 À REFORMA 5.692/71 E LDB 9.394/96

Para tratar do tema e compreender os modos de realizar a formação de professores na instituição de Tupã/SP, a Escola Normal e Instituto de Educação “Índia Vanuíre” em Tupã/SP, trouxe-se à luz as propostas presentes na literatura sobre a formação de professores primários no Brasil daquele período. O intuito de analisar e interpretar a legislação de âmbito nacional que institucionaliza e define a formação de professores primários no contexto educacional brasileiro com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, a primeira LDB 4.024/61 (Brasil, 1961) e na Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) a última/segunda chamada de LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), conhecida como Lei Darcy Ribeiro, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Investigando como se institucionalizou como campo normativo pretende-se estabelecer uma relação com a construção histórica e o delineamento dos marcos legais que deram origem a esse processo e tentar mostrar como foi se identificando como política educacional e quais mudanças ocorreram nesse período de transição entre as leis. Como mencionado, trata-se de resultados de uma pesquisa histórica, quanto à abordagem; documental e bibliográfica, quanto às fontes.

Antes da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Educação era regida por Decretos e na época da ditadura foi regida pelas Leis Orgânicas do Ensino, constituídas no período de 1942 a 1946⁶. Em 29 de outubro de 1948 foi dado início ao projeto que culminou 13 (treze) anos depois a LDB nº 4.024/61 (Brasil, 1961), o Brasil passava a ter uma diretriz política e sistêmica para a educação do povo brasileiro, embora precária. Houve um breve período de redemocratização no país entre 1946 e 1963.

Durante todo o período de redemocratização, entretanto, permaneceu em vigor a legislação que nele tivera origem no Estado Novo – leis orgânicas – com a única diferença de que, pela LDB promulgada em 1961, o ensino normal, como os demais ramos do ensino técnico-profissional, todos passaram a ser equivalentes ao 2º ciclo secundário e como tais possibilitaram aos seus concluintes o acesso aos cursos de nível superior mediante exame de complementação (Lelis, 1996, p. 41).

A organização do ensino Normal continuou a ser competência do Estado e após a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Estados passaram a ter autonomia na organização do sistema de ensino, incluindo os ramos de grau primário, médio e superior, mas deveriam cumprir as decisões dos Conselhos Estaduais de Educação. Os Estados têm órgãos que coordenam o sistema de ensino como o Conselho Estadual de Educação, a Secretaria de Educação e Departamento de Educação, e cada um na sua função ajuda a cumprir

⁶ Como mencionado em nota de rodapé na página 23.

as leis. A LDB fixou padrões mínimos para os cursos de formação de professores primários e caberia ao CEE (Conselho Estadual de Educação) estender esse mínimo nas proporções desejadas.

Mas a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, nem modificações significativas para a formação docente, não alterou a instrução de normalistas para o Ensino Primário conservando a organização anterior (Tanuri, 2000; Duran; Almeida, 2010). Pode-se notar que a Lei orgânica de 1946 organizou o ensino normal e a LDB de 1961 permaneceu com a mesma estrutura, conservando as linhas da organização estabelecida pelo Decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946), Lei Orgânica do Ensino Normal.

“A Lei 4.024/61 não alterou significativamente a preparação de normalistas para o ensino primário face à lei orgânica de 1946 e nem significou mudanças na formação do educador voltado para esta etapa” (Cury, 2003, p. 9).

A política de formação não teve uma proposta nova e nem deu solução para os problemas antigos que continuaram se acumulando. Entre os cursos profissionais de grau médio estava incluído o Ensino Normal que continuou constituído de dois ciclos, onde a formação de docentes para o Ensino Primário era em Escola Normal de grau ginásial com 4 (quatro) anos de duração e o segundo de 3 (três) anos em Escola Normal de grau colegial e os Institutos de Educação, permanecendo a dualidade (Brasil, 1961; Werebe, 1994; Tanuri, 2000).

Não se deve entender dualidade ou dicotomia como termo definidor de oposição, mas adjetivo caracterizador do quadro normativo que instituiu duas instituições para a formação de professores primários em nível médio, [...] possuindo currículos diferentes, mas objetivos semelhantes (Bueno, 2015, p. 50).

Quando se fala em dualidade significa que pode ser uma coisa dupla ou dual, que consegue ser duas coisas ao mesmo tempo, por exemplo, o Instituto de Educação e a Escola Normal têm um pouco de cada coisa, enquanto dicotomia seria a oposição ou divisão.

3.1 As diferenças e semelhanças entre as instituições em 1946 e 1961

Esta lei trouxe alguns avanços para a Educação tais como a descentralização do ensino, e a equivalência dos cursos profissionalizantes de nível médio com os cursos colegiais, dando igual acesso ao nível superior. Em essência a lei não mudou, as escolas compuseram o currículo de acordo com os materiais e humanos que dispunham para o momento.

A Lei 4.024/61 (Brasil, 1961) garantiu que o ensino de quatro anos fosse obrigatório e o Brasil começa a ter uma diretriz política e sistêmica para a educação do povo brasileiro,

embora precária. As reformas estaduais das escolas normais limitaram-se às alterações curriculares, ora com formação geral, mudança e ora com introdução de disciplinas e metodologias (Tanuri, 2000).

As mudanças legais para a denominação das escolas nos documentos oficiais são as mudanças na própria nomenclatura dos cursos, mas o diploma conserva o mesmo nome.

A Escola Normal de Grau Ginásial passou a expedir o diploma de Regente de Ensino Primário; em 1946 era pela Escola Normal Regional que constava na Lei orgânica e o curso continuou com quatro anos para a formação, mas, essa formação não se concretizou no Estado de São Paulo (Labegalini, 2009, p. 104), mas em outros Estados pode ter existido, por ser a lei de cunho nacional, mas outras pesquisas irão estudar isso⁷. A Escola Normal de Grau Colegial expedia o diploma de professor primário, que em 1946 era pela Escola Normal e continuou com três séries anuais; a Secretaria da Educação deste Estado priorizou e regulamentou o Curso Normal. A Escola Normal e o Instituto de Educação eram voltados para a formação de professores primários, mas só os Institutos de Educação continham os cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, que eram abertos somente aos graduados nas escolas normais de grau colegial, o curso era regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação (Labegalini, 2009; Werebe, 1994).

Outra diferença no curso que formava professores entre os outros cursos profissionais entre as Escolas Normais e o Instituto de Educação é que a E.N. era uma instituição de nível de grau médio com dois ciclos: o ginásio normal e a escola normal de grau colegial. Enquanto o Instituto foi elevado a nível superior, imprimindo aos Institutos de Educação a feição de Escola Normal Superior com cursos de formação de professores para o ensino normal (Teles, 1961, p. 33; Bueno, 2015).

De acordo com Labegalini (2009), isso serviu para realçar a superioridade dos cursos de formação de professores primários dos IE com relação aos demais e deveriam se adequar às normas estabelecidas para os Cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

“Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (Brasil, 1961, p. 17).

Segundo Tanuri (2000), a formação em nível superior para os professores primários começa a aparecer para a elevação da formação e com isso o curso normal começa a se

⁷ Em outros Estados, o curso da Escola Normal Regional funcionou, porém, devido à abrangência do assunto, será necessário desenvolver pesquisa específica sobre esse tema no futuro.

descaracterizar como adequado para a formação de professores primários. Em 1962 já se começava a dar indícios de que para formar professores seria necessário o Ensino Superior, mas só foi exigido com a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), demorando quase três décadas para se efetivar.

3.2 Matriz curricular

A LDB trouxe o núcleo obrigatório a todos os cursos médios, mas a ênfase na lei 4.024/61 (Brasil, 1961) era na formação geral introduzida no Curso Normal para elevar o nível da formação de professores. A formação específica considerada o saber necessário para o curso primário e o como ensinar, que eram as técnicas, ficaram prejudicadas nos aspectos instrumentais tanto no conteúdo básico geral como no específico.

O CEE fixou as disciplinas complementares e optativas que podiam ser escolhidas pelos estabelecimentos de ensino, nos currículos houve o crescimento de disciplinas técnico-pedagógicas, a diversificação das metodologias e práticas de ensino e o aparecimento de algumas disciplinas novas (Tanuri, 2000). A Acta, um documento oficial do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), que reúne Pareceres e Portarias das atividades do CEE desde a sua criação, traz o número do documento que comprova isso.

A Acta, v. 1-3, na página 95, traz a Resolução 7/63 na ata nº 21 onde se estabelecem normas para a organização dos currículos de grau médio e nas páginas 109-111 traz os Comunicados do Decreto n. 42.413 de 28/08/63 onde os Diretores do Ensino Médio e Escolas Normais são comunicados a convocar professores para deliberar e dar sugestões sobre o currículo do Ensino Normal sobre as disciplinas obrigatórias e optativas e práticas educativas, corroborando com o que Tanuri (2000) diz no parágrafo acima.

No que se refere à análise documental a Acta n. 2, 1965, páginas 18-21, traz os artigos 29-33 descrevendo as disciplinas obrigatórias, complementares e optativas para o Curso colegial de formação de professores primários:

1ª série

- 1) - Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional;
- 2) - Metodologia e Prática do Ensino Primário;
- 3) - Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Biologia Educacional;
- 4) - Desenho Pedagógico;
- 5) - Português, Linguagem e Literatura Infantil;
- 6) - Matemática e Estatística Aplicada à Educação;
- 7) - Ciências Físicas e Naturais;
- 8) - História da Civilização Brasileira;
- 9) - Educação Física, Recreação e Jogos; e
- 10) - Trabalhos Manuais e Economia Doméstica.

2ª série

- 1) - Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional;
- 2) - Metodologia e Prática do Ensino Primário;
- 3) - Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Biologia Educacional;
- 4) - Sociologia Geral e Educacional;
- 5) - Desenho Pedagógico;
- 6) - Português, Linguagem e Literatura Infantil;
- 7) - Matemática e Estatística Aplicada à Educação;
- 8) - Música e Canto Orfeônico;
- 9) - Educação Física, Recreação e Jogos; e
- 10) - Trabalhos Manuais e Economia Doméstica.

3ª série

- 1) - Pedagogia e Psicologia Geral e Educacional;
- 2) - Fisiologia e História da Educação;
- 3) - Metodologia e Prática do Ensino Primário;
- 4) - Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene e Biologia Educacional;
- 5) - Sociologia Geral e Educacional;
- 6) - Desenho Pedagógico;
- 7) - Português, Linguagem e Literatura Infantil;
- 8) - Matemática e Estatística Aplicada à Educação;
- 9) - Música e Canto Orfeônico; e
- 10) - Educação Social e Cívica (Casali, 1965, p. 18-21).

Casali (1965) afirma que do Currículo do Curso Colegial de formação de professores descrevem-se dois grupos de disciplinas, sendo um de cultura geral para dar ao normalista conhecimento mais profundo, e o outro, as disciplinas específicas para a formação técnico-pedagógica e, entre as disciplinas, a Metodologia e Prática do Ensino Primário.

As iniciativas anteriores à lei para o Instituto de Educação era para oferecer formação especializada para diretores e inspetores do Ensino Primário, após a lei deveriam oferecer cursos de especialização em áreas como Educação Especial, preparar professores do Ensino complementar primário e do Ensino Supletivo. Como ofereciam formação em nível mais elevado, a legislação determinou que os professores dessas instituições deveriam ter formação em nível superior (Vicentini; Lugli, 2009; Tanuri, 2000; Romanelli, 1986).

No art. 55 “os institutos de educação além dos cursos de grau médio, [...] ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial” (Brasil, 1961).

A especialização era para orientadores, diretores e supervisores, o aperfeiçoamento era de cunho prático na área da alfabetização e os alunos deveriam realizar estágios obrigatórios na Escola Primária e Jardim da Infância da Capital, no Serviço de Saúde Escolar, no Centro de Pesquisas e Psicologia Aplicada, Instituições Escolares e Orientação Educacional (Labegalini, 2009, p. 71).

A Acta v. 2, n. 4, 1966, páginas 108-109 mostra que a transformação da EN em IE que ofereciam esses cursos de formação, especialização e aperfeiçoamento só poderiam, segundo a Resolução nº 8/63, ocorrer nas instituições de ensino mantidas pelo Poder Público Estadual.

A Acta v. 3, n. 6, 1967, traz o Parecer nº 17/64 mostrando que prevalecia após a promulgação da LDB o Decreto estadual nº 38.026 de 2/2/1961 e nesse decreto definia dois tipos de estabelecimentos a EN e o IE, mas só o último poderia ministrar os cursos de especialização e de aperfeiçoamento.

Ao comparar as disciplinas do curso de formação de professores primários em 1946, a disciplina de Metodologia do ensino primário era oferecida na segunda e terceira série, já em 1961, o nome muda para Metodologia e prática do ensino primário e passa a ser ministrada desde o primeiro ano do curso até o terceiro ano.

Todos os cursos médios em decorrência da LDB tinham o núcleo comum de currículo obrigatório, como disciplinas de formação geral voltadas para o Curso Normal, na tentativa de um processo de elevação do nível de formação do futuro professor, mas pode-se notar que o que mudou foram apenas a introdução de algumas disciplinas no currículo e a diversificação de metodologias; da mesma forma que nos currículos anteriores, foi a tentativa de modernizar as técnicas e métodos. De acordo com Furtado (2009), a formação era composta de conteúdos ligados à educação e à cultura geral.

A equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio e da flexibilidade curricular contribuiu para dar uniformidade curricular às Escolas Normais que passaram a ser vistas como um local de formação comum ao ensino secundário com ênfase em questões educacionais.

A Lei 4.024/61 (Brasil, 1961) fez a articulação entre o ensino secundário e profissional, com isso houve a permissão para ingressar no ensino superior, conseguiu uma solução de compromisso entre os grupos liberais e conservadores, e flexibilizar a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao ensino superior, independentemente do tipo de curso que o aluno tivesse concluído anteriormente, se o ensino secundário ou profissional. Essa flexibilização se dava, também, em nível da migração interna do aluno que, através do aproveitamento de estudos, poderia, a partir de então, migrar de um ramo para outro de ensino, sem ter de recomençar como se nada houvera feito antes (Carneiro, 2007). Na década de 1960 com a organização do Ensino Normal, os diplomas dos professores primários passaram a ter validade nacional.

Mas como em toda lei há um ideal a ser atingido e o real a ser conseguido, a Acta, v. 2, n. 5, 1966, página 190, traz o Parecer 11/64 que diz que enquanto não houvesse número

suficiente de professores formados pelas EN ou IE habilitados ao exercício do magistério, poderia ser feito um exame de suficiência a título precário. Assim a lei deixa brechas para que professores sejam colocados nas escolas com formação duvidosa. Este mesmo parecer traz que o curso de formação apesar de ter adotado o currículo da Lei orgânica continuou a ser regido pelas leis estaduais.

Mas como São Paulo é um Estado que delibera diferente, somente em 1964 foram regulamentadas as determinações da Lei de 1961 pela Secretaria da Educação (Furtado, 2009, p. 66) para o Ensino Normal. As novas reformas do Ensino Normal Paulista, com a Regulamentação de 1964, focalizaram nos aspectos internos da escola.

Com a implantação do Estado Militar em 1964, houve mudanças na vida política, social e econômica no Brasil, mas quanto ao ensino não foi necessário, pois, atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo e à concepção tecnocrática na educação, não houve a necessidade de editar a lei por completo. A formação do professor estava calcada não na qualidade, mas em suprir a demanda do mercado de trabalho que precisava de pessoal treinado e adaptado.

De acordo com Vicentini; Lugli (2009), durante a década de 1960 [...] houve a criação de mecanismos como a Licenciatura Curta para garantir professores com formação mínima, que até a década de 1980 existiu em boa parte do país. Chagas (1976, p. 15) apresenta “os cursos de curta duração criados em 1964, por indicação do Conselheiro Newton Sucupira, com as licenciaturas de 3 (três) anos em Ciências, Estudos Sociais e Letras”.

A formação tinha carga reduzida e preparava professores polivalentes, estes cursos eram oferecidos em instituições particulares, havia a fragmentação do currículo e conteúdos insuficientes para a formação geral e a especificamente pedagógica. A criação desse mecanismo serviu para garantir a formação mínima para suprir a demanda com o crescimento da rede de ensino secundário. Esses modos de preparo dos docentes continuaram até a década de 1980.

Este processo de formação rápido de docentes trouxe críticas no final dos anos 1970 e na década de 1980. Esta foi uma solução para o magistério de 5ª a 8ª séries, as consideradas séries finais, a licenciatura curta em nível superior com duração de dois anos (Palma Filho, 2004).

“A licenciatura curta provocou uma grande polêmica nos meios educacionais, por parte de organizações de docentes, universitários, pesquisadores, etc.” (Werebe, 1994, p. 204). Com pareceres e resoluções, a permissão para a licenciatura curta visava ajudar as zonas carentes de professores, mas essa abertura deu brecha para cursos que apenas visavam lucros, desde que se pudessem pagar as anuidades.

Já para lecionar para o ensino de segundo grau era necessário possuir a licenciatura plena, mas que na prática com o acréscimo de um ano de estudos podia ser obtida a partir da licenciatura curta. Houve, na formação de professores o que foi denominado de esquema 3+1 onde o bacharel podia acrescentar mais um curso a sua formação para se tornar licenciado, o que fazia era a concentração dos estudos dos conteúdos específicos relacionados ao bacharelado e depois os estudos de conteúdo pedagógico no curso de Didática (Vicentini; Lugli, 2009, p. 65). O esquema 3+1 tinha 3 (três) anos de estudos específicos na área de especialidades (História, Física, Química etc.) seguidos de mais 1 (um) ano de curso para obter a licenciatura e estudava-se Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases foi encaminhado à Câmara Federal em 1948, e aprovado somente em dezembro de 1961 seguindo vigente até 1971.

Chagas (1976) relata que a lei 4.024 (Brasil, 1961) foi caracterizada como um instrumento de transição que dotou o sistema educacional de uma capacidade de reformar-se que permitiu realizar correções já esperadas e efetivar mudanças parciais. O ensino superior foi alcançado e a ideia de polivalência ao fundir cursos numa única licenciatura.

Entre as reformas do regime militar estava a Lei 5.540/68 (Brasil, 1968) conhecida como reforma universitária, em que houve a modificação do currículo com a fragmentação do curso de Pedagogia. Esta lei define os especialistas que atuavam no sistema de ensino. Se no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 houve alterações nos procedimentos universitários quanto à formação de professores, por que para as séries iniciais chamadas nesta época de séries do primeiro grau continuou sendo feita em nível médio?

Em 1968 houve a reforma do Ensino Secundário e Normal (Tanuri, 2000; Campos, 1987) realizada no Estado de São Paulo; o Curso normal, nessa época, estava sendo muito procurado, causando um crescimento desordenado e saturando o mercado de trabalho entre 1960 e 1968. O diploma dos formados nesse curso apenas garantia o mercado de trabalho no setor de ensino. Foram dois os motivos de a reforma ocorrer: o excesso de professores primários e a fama de que era um curso colegial facilitado que não tinha conteúdo igual ao colégio científico ou clássico.

De acordo com Campos (1987), os pontos principais da reforma do ensino normal se encontram na Resolução n.36/68 do CEE que unificou os dois primeiros anos do ciclo colegial, criou a terceira série organizada por áreas e a quarta série dedicada às disciplinas profissionalizantes (Tanuri, 2000). “O Ensino Normal, dentro do ensino secundário colegial, a partir dessa legislação, sofreu modificações profundas na sua estrutura e organização”

(Campos, 1987, p. 87), isso conteve o número de matrículas, já quanto a melhorar a formação geral do futuro professor, houve opiniões e considerações desfavoráveis, o currículo de acordo com a resolução do CEE continuou vigente até 1974.

Tanuri (2000) mostra que a reforma atingiu o objetivo quanto a diminuir a procura pelo curso normal, mas as deficiências continuaram e o agravamento por ter a clientela dos cursos com baixo nível cultural; desse modo o Curso Normal começava a se descaracterizar como adequado para a formação de professores primários.

O currículo no Estado de São Paulo foi organizado excluindo o conteúdo de formação geral das Escolas Normais, com a dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, entre núcleo comum e profissionalizante, houve ainda o desprestígio social do curso, a inadequação dos docentes ao curso, a função integradora do curso da Prática de Ensino que se referia aos estágios eram necessárias às regências e participações, mas muitas vezes eram cumpridos apenas formalmente através da observação.

3.3 Descaracterização dos Cursos Normais

Durante a década de 1960 surgem os Cursos Normais noturnos e começa a decadência do Ensino Normal com a má qualidade na formação, os cursos noturnos seguiam o currículo e a estrutura dos cursos diurnos, mas os discentes tinham dificuldades em realizar os estágios necessários para a formação prática.

Com o excesso de professoras primárias normalistas no Estado de São Paulo devido à grande procura, provocou a saturação do mercado de trabalho e a descaracterização do preparo profissional dos normalistas. Desta forma passou de um curso de dois níveis, exclusivo de formação de professores, para um curso secundário de caráter geral com algumas disciplinas específicas. Alguns dos problemas que contribuíram para a má qualidade dos cursos foram: o despreparo dos estudantes que vinham de qualquer curso profissionalizante de primeiro ciclo ou ginásio, a baixa exigência de instituições em relação ao nível de conhecimento para a diplomação e a falta de articulação entre as disciplinas que faziam parte do currículo (o professor A. N. da S. - 83 anos,⁸ disse em entrevista que chamava de curso espera marido,

⁸ As entrevistas foram baseadas num questionário com perguntas semiestruturadas com a necessidade de perceber que por meio deste método alguns dos objetivos da pesquisa poderiam ser alcançados. A escolha dos sujeitos docentes na pesquisa de campo considerou que a análise de seu conteúdo poderia trazer à luz as evidências do que se propunha investigar e que a interação entre pesquisador e sujeito promove a reciprocidade, e, a forma livre como as respostas são dadas, revela que não são padronizadas ou engessadas, há emoção, memórias e assim as informações se tornam flexíveis.

porque as meninas queriam casar-se e os pais das classes alta e média diziam que não poderiam se casar enquanto não tivessem um diploma. Então elas corriam para fazer o Normal, que era considerado o curso mais fraco, menos exigente e as meninas faziam o Curso Normal, ele brincava com elas e chamava de Curso espera marido).

O Ensino Normal recebia pessoas cada vez mais desinteressadas pelo magistério e era considerado fácil atraindo alunas pouco propensas aos estudos, o currículo desprezado nas reformas curriculares era apropriado para a formação de futuras esposas e mães porque a carga horária de um período possibilitaria a conciliação da profissão e as atividades domésticas. O curso considerado como espera marido, oferecia um diploma profissional para uma futura eventualidade, as vantagens oferecidas eram o baixo índice de reprovação diante dos cursos colegiais, com predominância feminina foi desvalorizado socialmente e mal remunerado com acentuada queda salarial e perda de prestígio (Vicentini; Lugli, 2009; Werebe 1994).

Se bem que o objetivo essencial do ensino normal tenha sido, pelo menos em termos de regulamento, o de preparar o corpo docente para o ensino primário, desde a criação das primeiras escolas suas finalidades precípua foram desviadas, [...] transformando-as em “liceus para moças”. O ensino normal foi assim se “desprofissionalizando”, recebendo cada vez mais uma clientela desinteressada pelo magistério. De tal forma a escola normal foi desvirtuada [...] (Werebe, 1994, p.191-192).

Assim o ensino normal com o objetivo essencial de preparar o corpo docente para o ensino primário e suas finalidades foram desviadas, com esse perfil e o baixo nível cultural e intelectual, baixou a qualidade e o ensino continuou precisando de reformas.

De acordo com Campos (1987, p. 98), “a reforma de 1968 deu o primeiro passo para a descaracterização da Escola Normal, completada pela Lei Federal 5.692”, essa nova reforma desprofissionalizou todo o 2º grau, como será visto no tópico a seguir.

3.4 Lei nº 5.692/1971- fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus

No período de 1971, quando a Lei foi promulgada, a reforma se estendeu ao ensino primário e médio, modificaram-se as nomenclaturas do ensino e os grupos escolares foram transformados em escolas de 1º e 2º graus, foi-se disciplinando o ensino de 1º e 2º graus e o ensino universitário foi moldado ao modelo norte-americano.

Houve transformações com a implantação do primeiro grau de 8 anos por meio da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) que unificou o ensino primário e o secundário (Vicentini; Lugli, 2009).

A lei reformulou também o que é chamado hoje de ensino fundamental e médio, com dois ciclos designados de primeiro e segundo graus. O primeiro grau reuniu o antigo ensino primário e o ginásial e criou uma estrutura de 8 anos e tornou-se obrigatório e gratuito e eliminou o exame de admissão que era realizado quando se terminava o primário para entrar no ginásio. O segundo grau correspondia ao ciclo colegial (clássico e científico) e tinha como objetivo a profissionalização para se ajustar à expansão econômica.

A Acta, v. 8, n. 27, agosto e setembro de 1971, v. 26 – 29, Suplemento nas páginas 1-4 traz a justificativa da Resolução 7/63 à lei n. 5.692/71 de 11/08/1971 que alterou profundamente a estrutura do currículo do 1º e 2º graus.

A nova Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus refletiu os princípios da ditadura e não rompeu completamente com a Lei 4.024/61 (Brasil, 1961), o objetivo era de reestruturar os níveis de ensino atualmente conhecidos como fundamental e médio no contexto da década de 1970, reordenar o sistema educacional do país, incorporar a racionalização do trabalho escolar, adotar o ensino profissionalizante no 2º grau e incorporar os objetivos gerais do ensino nos fins da educação da Lei 4.024/61 (Brasil, 1961).

Os cursos para se adaptar às leis, mudaram a nomenclatura, de 1966 até 1976 – Curso Colegial de Formação Profissional de Professores Primários; 1977 até 1979 – Curso de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau com Aperfeiçoamento para Pré-Escola.

Houve a eliminação do Ensino Normal e a Escola Normal foi desativada, o curso de formação de professores foi transformado em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), podendo os professores com habilitação específica de 2º grau, lecionar para a 1ª a 4ª série do 1º grau e com estudos adicionais da habilitação em quatro séries, poderiam também lecionar para 5ª e 6ª séries. Houve, porém, a descaracterização no preparo profissional dos normalistas e as escolas públicas foram obrigadas a cumprir a lei que foram desastrosamente descaracterizadas (Ghiraldelli Junior., 2001; Werebe, 1994).

De acordo com a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), o Curso Normal foi substituído pela habilitação de 2º grau e tinha por objetivo formar o especialista e o professor. A lei instituiu que as licenciaturas fossem oferecidas através de habilitações específicas para o segundo grau e por meio de áreas de conhecimento para formar o professor polivalente destinado às séries finais do primeiro grau, atualmente ensino fundamental. Com a licenciatura curta que seria a habilitação específica do grau superior, os professores poderiam lecionar de 1ª a 8ª série somente para o 1º grau, já com a licenciatura plena poderiam lecionar para o 1º e 2º graus.

Esta lei tornou profissional o ensino de 2º grau, acabou com os cursos clássico e científico que preparava a elite para o curso superior, houve uma profissionalização de faz de

conta nas escolas particulares e com as Escolas Normais desativadas, a habilitação oferecia um currículo fraco que trouxe consequências para a qualidade do ensino. “As escolas públicas de 2º grau foram desorganizadas, seus currículos transformados num amontoado de disciplinas”, e a qualidade do ensino foi deteriorada (Cunha; Góes, 1985, p. 71).

Em cursos de habilitações houve a possibilidade do fracionamento do curso em habilitações específicas em três ou quatro séries, para escolas maternais e jardins de infância, em 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries. A fragmentação do curso refletiu a tendência tecnicista, a HEM reduziu a carga horária das disciplinas pedagógicas e assim aconteceu a descaracterização da Escola Normal nesse período, pois passou a ser uma opção com classes maiores no período noturno, com redução das disciplinas de instrumentação pedagógica e fragmentação do currículo, e devido à baixa procura houve o fechamento do curso.

Esta lei reorganizou a Educação Básica especificando os níveis infantil e fundamental. O ensino de primeiro grau (atual fundamental I) passou a ser de 4 (quatro) para 8 (oito) anos, o ensino de segundo grau de 3 (três) a 4 (quatro) anos e o ensino superior variável de acordo com o curso. Com a junção do primário e ginásio, o exame de admissão deixa de existir, e a duração do segundo grau dependia se era curso profissionalizante ou não. A extensão da obrigatoriedade de ensino estende-se até os 14 (catorze) anos de idade, mas a qualidade do ensino é destruída quando os colégios de orientação clássica, científica, normal ou profissional se tornam instituições (falsamente) profissionalizantes.

A ideia era acabar com os cursos clássicos e científicos, pois eles preparavam para o vestibular, tornando o segundo grau profissionalizante, e desta forma conter a procura de vagas nos cursos superiores, acabando também com a especificidade das Escolas Normais.

Esta Lei que alguns chamam de LDB, é apenas a alteração da primeira LDB com alterações profundas, também conhecida como reforma da reforma e têm muitos remendos na lei. A nova Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), fixava normatizações para o ensino que foi subdividido em 8 (oito) anos escolares: primário (antes estruturado em 4 anos) e ginásial (com 4 anos básico e contabilidade) transformados em 1º grau e antigo colegial (científico, clássico, contábil e magistério) transformou-se no 2º grau com 3 ou 4 anos escolares. Isso representava uma mudança radical na estrutura básica do ensino no Brasil, (o que foi confirmado com a fala da professora E. T. R. L. - 86 anos, que era supervisora de ensino). Ela disse que antes da Lei 5692/71 (Brasil, 1971) o ensino era estruturado em ensino primário de quatro anos (básico e contabilidade), colegial com três anos (científico, clássico, contábil e magistério) portanto não era preciso fazer cursinhos caros para fazer faculdade, mas a conclusão do segundo grau era indispensável para fazer faculdade. Esta professora, que era supervisora

de ensino na época, disse que durante a mudança em 1971 ministrou um curso sobre a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) em toda a região de Tupã/SP e confirmou que a lei foi publicada em 1971, mas demorou uns 4 (quatro) anos para começar a vigorar, o que reitera Balão (2011, p. 123) ao afirmar que a legislação foi “instituída em 1972, mas, as orientações para a implantação curricular na HEM vieram apenas em 1976 e a publicação dos Guias Curriculares somente em 1979”.

Campos (1987) nos mostra que a realidade paulista até a implantação da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) era outra; até 1974 vigorou a organização curricular da Resolução 36/68 do CEE onde era facultativo ao aluno da 3ª série do curso colegial de qualquer área, ingressar na 4ª série do curso de formação de professores, desde que fizesse um exame das disciplinas pedagógicas. A Acta v. 6, n. 13, 1970, páginas 217-219 traz um Anexo ao parecer n. 22/69- sobre as disciplinas da Resolução 36/68 com as disciplinas obrigatórias, optativas e específicas. A partir de 1975, o Curso Normal no Estado de São Paulo passou a ter quatro anos de duração em todos os estabelecimentos de ensino que previa apenas a habilitação até a 4ª série.

Mas “a palavra de ordem do documento não é Reforma, e sim: atualização e expansão do ensino de crianças e adolescentes” (Fazenda, 1988, p. 86). A palavra reforma foi substituída por causa do desgaste através dos tempos, escolhida estrategicamente para calar a opinião pública, entretanto os males do ensino permaneceram sem solução.

Sob o ponto de vista técnico-educativo-formal, não se pode considerar a Lei 5.692 propriamente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Primeiro, porque lhe faltava um sentido de inteireza. Tratava do ensino de forma esquartejada, uma vez que focava somente os ordenamentos organizacionais da pré-escola e do 1º e 2º graus, deixando de lado o ensino superior. Depois, a substância educativa, energia vivificadora de uma LDB, era substituída pela mera “razão técnica”, com inegáveis prejuízos para os aspectos de essencialidade do “processo educativo”. Estes aspectos nunca podem ser sufocados pelos elementos da organização do ensino, sob pena de se oferecer uma subeducação (Carneiro, 2007, p. 26).

De acordo com Balão (2011), a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) não revogou totalmente a LDB 4.024/61 (Brasil, 1961) conservando os artigos que determinavam os princípios e objetivos educacionais. A saber: os artigos 1º a 20 sobre os fins da educação, da administração e sistemas de ensino; artigo 22, da obrigatoriedade da prática de educação física; artigo 30, sobre a educação de grau primário; artigos 66 a 73, educação de grau superior; artigos 76 a 91, das universidades e recursos; artigo 96 - CFE e CCE - melhorar a qualidade do ensino e elevar os índices; artigo 100, da transferência de alunos de um estabelecimento para outro tanto na educação superior como médio; artigos 104, 106 a 108, do ensino industrial e comercial; artigo

112, sobre adaptação dos regimentos ou estatutos à lei vigente; artigos 114 a 120, se não houvesse número suficiente de professores formados no ensino normal, no instituto de educação e faculdades, poderiam ser aproveitados professores de ensino médio técnico ou de outros cursos.

3.5 Profissionalização na década de 1970

A década de 1970 foi a década das habilitações, a reformulação do Ensino Normal resultou na criação da Habilitação Específica do Magistério (HEM), Habilitação Específica de Grau Superior (HEGS) em nível de graduação, com a licenciatura curta e Habilitações Intermediárias de Grau Superior (HIGS) oferecidas por Instituições de Ensino Superior, todas com caráter tecnicista, mas, as repercussões eram negativas na qualidade do trabalho pedagógico e a perda do prestígio social dos cursos de formação de professores primários continuou.

A visão profissionalizante da docência obtida por licenciatura, em cursos de curta duração, tinha caráter tecnicista dando ênfase na instrumentalidade decorrente dos métodos, mas foi criticada. A crítica para as licenciaturas curtas se deu por causa do dualismo entre o docente e o especialista quanto ao papel de controle tecnicista, pois ao docente faltava conteúdo da formação universitária do professor para atuar nos anos de escolarização. Para o aluno parecia vantajoso, pois, com dois anos estaria habilitado a lecionar numa área de estudo e com outros dois anos obteria uma especialidade, com quatro anos teria a licenciatura plena e ele já seria professor e especialista, podendo depois cursar uma habilitação de disciplina como desdobramento da área de conteúdo.

Ao admitir a habilitação específica de grau superior, no nível da graduação, representada por licenciatura obtida em curso de curta duração, para o exercício do magistério no ensino de 1ª a 8ª séries, a Lei nº 5.692/71 concebe a preparação para a docência como passível de ser incluída entre os cursos profissionais que, segundo a área abrangida, poderão apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho (Weber, 2000, p. 133).

Apesar de reformulada, a lei provocou sequelas, como deixar de lado boas escolas técnicas e outras nem tanto; a formação de magistério foi enfraquecida ao ser transformada em habilitação de 2º grau e houve aumento de escolas técnicas de baixo nível e fraco desempenho. Isso sobrecarregou as escolas técnicas, houve degradação da escola pública de nível médio e fortalecimento da rede privada (Germano, 2000). Nas décadas de 1960-1970 criar uma

faculdade de formação de professores tornou-se um empreendimento, os currículos dos cursos continham o modelo da racionalidade técnica, a qualidade da formação de professores estava aquém, mas era necessário para suprir as demandas do mercado de trabalho.

A lei deixou brechas quando estabeleceu os critérios para o exercício do magistério e abriu espaço para que qualquer pessoa pudesse ser professor quando houvesse necessidade e não existissem professores formados/habilitados para atender às necessidades do ensino.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau; b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau; c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau (Brasil, 1971).

Essa abertura foi necessária nas décadas de 1960-1970, quando as escolas de magistério ou a quantidade de professores disponíveis para o mercado de trabalho não eram suficientes para cobrir as vagas de professores, apesar de em 1968 o mercado estar saturado.

De acordo com Campos (1987), esses critérios não se aplicavam à realidade paulista e um dos conselheiros do CEE propôs a formação em nível superior como meta a ser atingida a todos os professores, já dando indícios de que isso seria feito no futuro, mas que se concretizou apenas duas e meia décadas depois. O relato da professora M. C. C. L. S. - 62 anos, mostra que houve movimento de muitos Conselheiros do Ministério da Educação para passar o curso magistério à universidade, mas que não foi bem-sucedido, foram tirando o poder dos cursos técnicos, dos magistérios, começou um pouco antes tirando o poder. Criaram-se cursos, muitas faculdades, em que os donos desses estabelecimentos eram alguns supervisores de ensino, diretores de escola e professores.

A formação continuou sendo feita em nível médio, mas não na Escola Normal, porque estas foram desmanteladas e transformadas em escolas de segundo grau, que passaram a oferecer as habilitações, inclusive a de magistério. Como toda lei leva um tempo para se processar a adaptação, a implantação desses cursos de habilitação específica para o magistério foram gradativamente acontecendo de forma diferente nas diversas regiões do Brasil, com o predomínio de modalidades que visavam atender as determinações legais.

Havia uma conveniência interna, pois, a disponibilidade de recursos financeiros e humanos representava as opções mais baratas e não a necessidade de profissionais para o mercado de trabalho.

Essas concessões substituíram os antigos cursos para regentes e se aplicaram às regiões onde havia a carência de professores devidamente diplomados. Não é o caso do Estado de São Paulo, onde havia propostas para se elevar a formação dos professores ao nível superior. Mas a meta de ter habilitação de grau superior estava longe de ser alcançada, mesmo no Estado de São Paulo, e em 1975 a duração dos antigos cursos normais passou a ser de quatro anos, em todos os estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares, mas a habilitação se aplicou ao exercício do magistério até a quarta série do primeiro grau e não até a 6ª série como determina a lei.

Entre os anos de 1966 até 1976 a nomenclatura mudou para Curso Colegial de Formação Profissional de Professores Primários com disciplinas de cultura geral e específicas destinadas à formação técnico-pedagógica do professor. Entre as disciplinas específicas a Metodologia e a Prática de Ensino Primário, na Acta, v. 8, n. 27, 1971, editada em maio de 1972, v. 26-29 no suplemento páginas 12-14 traz todas as disciplinas do Currículo do Curso Colegial de formação de professores, que era dividida em 2 grupos: como as disciplinas de cultura geral e as disciplinas específicas destinadas à formação técnico-pedagógica do professor, entre elas a Metodologia e a prática de ensino primário e a Psicologia da Educação, Sociologia, Biologia educacional. Em 1977 até 1979 mudou para Curso de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau com Aperfeiçoamento para Pré-Escola.

A Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) teve a profissionalização ou a formação para o trabalho muito discutida, fundindo os ramos do ensino médio: o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, comercial e agro técnico; essa lei generalizou e obrigou a profissionalização para tentar eliminar o dualismo entre a formação acadêmica de preparação para estudos superiores e a profissional. O pensamento educacional nesse período, influenciado pela concepção tecnicista e a reorganização do Ensino Normal, fez com que a diversificação disciplinar do currículo trouxesse prejuízos tanto para a formação geral como para a habilitação docente.

A reforma foi feita para ajustar a educação às exigências da expansão econômica e as instituições deveriam qualificar para uma profissão. Nesse período tentou-se acabar com a dicotomia sobre o ensino propedêutico que preparava para o ensino superior e o ensino técnico que preparava para profissões técnicas e que com a oferta desse ensino profissional a procura pelo ensino superior teria uma contenção. Mas seguiu-se o que se têm até hoje, dois tipos de escolas: escola pública para a preparação para o mercado de trabalho, destinada aos pobres, e, a escola privada com educação propedêutica que prepara a elite para o vestibular e entrada nas universidades.

O ensino da HEM teve muitas críticas, como: a dicotomia entre teoria e prática; a falta de conteúdo e método de acordo com a real necessidade de formação de professores; entre o núcleo comum e o profissionalizante; a falta de articulação e interdisciplinaridade entre a formação e a realidade do ensino de 1º grau; além da inadequação docente e ausência de professores efetivos nos cursos, por falta de concursos ao ingresso no magistério. Os problemas com estágios de Prática de Ensino surgiram, pois, a observação, participação e regência eram cumpridos formalmente e se restringiam à observação, que se limitava a atividades burocráticas, havia ainda a falta de supervisão adequada e a inexistência de escolas anexas, inadequação da clientela no período noturno e pauperização salarial (Tanuri, 2000; Fusari; Cortese, 1989; Werebe, 1994).

Com a reforma do ensino de segundo grau de 1971, o Ensino Normal como era antes, e os institutos de educação desapareceram, foram abolidos com o Decreto 7.510 de 29 de janeiro de 1976. “Embora fosse desejado, não haveria a exigência de formação superior mantendo-se para esse professor a formação de 2º grau” (Campos, 1987, p. 103).

Em 1976 houve uma deliberação do CEE que uniformizou o nome do curso para Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério que estabeleceu que na 4ª série o aluno poderia intensificar os estudos e preparar-se para ser professor de pré-escola ou para ser professor alfabetizador para a 1ª e 2ª série ou ser professor de 3ª e 4ª série e com outras disciplinas no currículo como metodologia de matemática e português.

O currículo no Estado de São Paulo foi organizado excluindo o conteúdo de formação geral das escolas normais, a dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, entre núcleo comum e profissionalizante, o desprestígio social do curso, a inadequação dos docentes ao curso, a função integradora do curso da Prática de Ensino que se referia aos estágios era necessária às regências e participações, mas muitas vezes eram cumpridos apenas formalmente através da observação.

Com a proposta de profissionalização do 2º grau e a transformação da Escola Normal em HEM, houve a descaracterização do ensino, devido à baixa qualidade que não profissionalizava competentemente, nem preparava para o vestibular, a estrutura curricular era pouco específica, a carga horária não garantia uma formação sólida e duradoura, os conteúdos ministrados não eram adequados às reais necessidades da formação do professor e nem tratados efetivamente. Na parte diversificada do currículo, as disciplinas pulverizadas faziam com que a formação pedagógica fosse fragilizada e não tinham a integração interdisciplinar (a legislação recomendava o estágio supervisionado com um caráter interdisciplinar, envolvendo equipe de professores para traçar o plano de estágio com reuniões para planejamento, acompanhamento e

avaliação a fim de que a relação entre teoria e prática tivesse o objetivo alcançado), com um número de escolas reduzido, a realização dos estágios era dificultada e na maioria das vezes ficava só na observação. Não havia mais as escolas anexas para a realização dos estágios e nem controle e supervisão adequados, alunos trabalhadores que frequentaram a HEM noturna tinham mais dificuldades para a realização dos estágios; outro problema detectado é de que alunos vindos de outros cursos e matriculados na 4ª série da HEM, tendo um ano apenas para desenvolver os conteúdos específicos como as disciplinas de Metodologia e prática, ficavam em defasagem perante os que vinham de cursos supletivos, além da ausência de professores efetivos, entre outros (Fusari; Cortese, 1989).

Para se receber um ensino gratuito e uma formação de qualidade faziam e faz-se ainda necessárias novas instalações, equipamentos, laboratórios e professores qualificados, e já que a maioria das escolas não tinham condições de arcar com os custos e foram feitos arranjos, simulacros, para ‘fazer de conta’ que a lei era respeitada.

“O sistema brasileiro não foi capaz de implantar, mesmo gradualmente, uma transformação desse tipo, por absoluta falta de recursos humanos e materiais” (Campos, 1987, p. 104). Via-se a impossibilidade de as escolas oferecerem as habilitações profissionais em acordo com as mudanças da economia. O relato do professor A. N. da S. - 83 anos, revela que para implantar a lei 5.692/71 (Brasil, 1971) “era impossível, pois era um projeto lindo, maravilhoso, falar de profissionalização, tinha curso profissionalizante, mas para implantar isso no Brasil, não havia dinheiro, para instalar tudo isso”.

Assim como nas outras leis, esta lei deixou espaços para que qualquer pessoa pudesse ser professor quando houvesse necessidade e não existissem professores formados.

Na seção 4 será discutido sobre os professores e especialistas, que podiam atuar no magistério e com a formação precária

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (Brasil, 1971).

Isso permitia que pessoas de outras áreas lecionassem. Foi um retrocesso para a carreira docente e restabeleceu a hierarquia no sistema educacional em que para atuar, um professor poderia ter três formações distintas: habilitação específica ou profissional de 2º grau, ou curso superior de curta duração (licenciatura curta) ou curso superior de licenciatura plena.

3.6 Grade curricular

A Acta, v. 8, n. 27, agosto e setembro de 1971, v. 26 – 29, Suplemento nas páginas 249-251, traz o plano para a formação em nível de 2º grau para o magistério, que permitia alcançar os objetivos da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) para a habilitação profissional do professor para as seis primeiras séries do ensino de 1º grau, levando em consideração a necessidade de curto prazo e ao mesmo tempo garantir a continuidade para o ingresso do cursista no ensino superior na área da educação. A formação seria feita através de estudos com duração de 3 (três) anos letivos e seriam habilitados de 1ª até a 4ª série; já com os estudos com duração de 4 (quatro) anos letivos, a habilitação permitiria lecionar até a 6ª série incluindo o maternal e o jardim de infância, 1ª a 4ª série, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências para a 5ª e 6ª série.

O currículo oferecia uma educação geral que possibilitava a aquisição de um conteúdo básico ao exercício do magistério e tinha como objetivo a formação integral do futuro professor que era ministrado a partir do 2º ano. Para assegurar o domínio das técnicas pedagógicas por meio de trabalho teórico-prático havia a formação especial que constava na grade curricular:

Fundamentos da Educação: Psicologia, História e Sociologia da Educação;
Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º grau: deveria focalizar aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar;
Didática: planejamento e execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem;
Prática de ensino sob a forma de estágio-supervisionado (Vasconcelos, 1971, p. 250-251).

Quando se previu a licenciatura curta de 3 (três) anos e a licenciatura plena de 4 (quatro) anos como formação de nível superior, o curso de Pedagogia ficou com a formação de professores primários e os especialistas em Educação, que compreendiam os diretores de escolas, supervisores escolares e inspetores de ensino (Saviani, 2008).

Segundo Chagas (1976, p. 122), “o especialista poderia coexistir em qualquer professor se este tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo” dando a ideia de polivalência, o especialista que se habilita no professor pode ser o pedagogo que é um

especialista em teoria, fundamentos ou metodologia; o supervisor é um especialista e um pedagogo.

Em 1968, os especialistas eram aqueles que atuavam nas funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação. Em 1971, com o surgimento da lei 5.692 (Brasil, 1971) deu-se continuidade aos indícios que começaram em 1961, da preparação do professor de ensino de 2º grau ser realizada progressivamente no ensino superior, fazendo com que o Estado de São Paulo tivesse as propostas para elevar a formação de professores ao nível superior. O art. 33 da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) propõe que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação seria feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (Chagas, 1976, p. 113).

Começam então as habilitações acrescentadas às licenciaturas, as chamadas habilitações fundamentais: administração educacional, supervisão educacional e no curso de pedagogia foram criadas as habilitações específicas.

No final dos anos 1970 e década de 1980, a crítica se voltou para o dualismo existente entre o docente e o especialista, pois o papel atribuído a este último era de controle tecnicista, quanto ao docente, a crítica era a ausência de formação universitária e as licenciaturas curtas sofreram críticas pois o que antes era transitório se tornou um status definitivo (Cury, 2003).

As licenciaturas curtas foram extintas pela Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), porque eram cursos de 1.200 horas que habilitavam o cursista para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, mas com estudos adicionais poderia lecionar até a 2ª série do ensino de 2º grau, conforme lei 5.540/68 (Brasil, 1968) sobre a reforma universitária. Que outras mudanças aconteceram nas instituições?

3.7 As diferenças entre as instituições em 1961 e 1971

Esta lei 5692/71 (Brasil, 1971) trouxe alguns retrocessos para a educação, tais como o fim/extinção dos Institutos de Educação, em 1975.

As mudanças legais para a denominação das escolas nos documentos oficiais são as mudanças na própria nomenclatura dos cursos, alterando o nome e a estrutura para ensino de 1.º e 2º grau, a Escola Normal que em 1961 expedia o diploma de professor primário passou a ser em 1971, Habilitação Específica de Magistério (HEM) de 2º grau, que permitia lecionar de

1ª a 4ª série; com habilitação de grau superior em licenciatura curta poderiam lecionar de 1ª a 8ª série; já com habilitação de grau superior em licenciatura plena poderiam lecionar no 1º e 2º graus. Com estudos adicionais, os professores com habilitação de 2º grau poderiam lecionar também na 5ª e 6ª série do 1º grau e os habilitados com a licenciatura curta com estudos adicionais poderiam lecionar até a 2ª série do 2º grau. Os cursos que eram ministrados nos IE como administradores e supervisores, entre outros, passaram a ser em cursos superiores de graduação e de pós-graduação, em instituições de cursos superiores. A Acta, v. 7, n. 25, v. 23 – 25, página 14, traz a Deliberação CEE nº 15/71 que essas formações seriam em nível superior.

Para os especialistas nesta lei, com um capítulo específico, eram aqueles que atuavam nas funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação e depois tiveram que fazer cursos de pós-graduação com as habilitações. Para todos os profissionais e especialistas passou-se a ser exigido um registro profissional no órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), dos titulares sujeitos à formação de grau superior.

A Lei 5.692 (Brasil, 1971) trouxe, com a Habilitação de 2º grau para o magistério, a eliminação da Escola Normal, despersonalizou as unidades de ensino e não conservou as vantagens da reforma estadual de 1968, além disso descaracterizou o curso normal ao transformá-lo em habilitações, com o surgimento dos cursos noturnos nas escolas particulares com qualidade duvidosa, fez com que a formação do professor primário se deteriorasse, provocando a diminuição na procura e nas matrículas dos cursos, em algumas cidades os cursos foram extintos, como é o caso dos Institutos de Educação.

A reforma não resolveu e ainda agravou muitos problemas, com a queda na procura para a Habilitação do Magistério o MEC apresentou propostas para revitalizar o Ensino Normal com o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), pois com a queda nas matrículas de HEM, houve o descontentamento e a desvalorização da profissão. Os CEFAMs, que tinham o objetivo de redimensionar as escolas normais em condições adequadas de formação de profissionais com competência técnica, em 1982, criaram o projeto, e, em 1987 foi proposta a Revisão Curricular da Habilitação ao Magistério. No Estado de São Paulo, tal projeto surgiu pelo Decreto 28.089, de 13 de janeiro de 1988, por um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, tal como concebido, inicialmente, pela Secretaria Estadual da Educação no governo de Orestes Quércia. Essa foi a prioridade do governo na gestão de 1987-1990 (Tanuri, 2000), mas esse assunto daria um outro estudo, que não é nosso foco no momento.

A nomenclatura dos cursos de magistério foram mudando para se adequar; os nomes de 1977 até 1979 passaram a ser - Curso de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau com Aperfeiçoamento para Pré-Escola; 1980 até 1988 - Habilitação Específica de 2º Grau para

o Magistério com Aperfeiçoamento para Pré-Escola; 1989 até 1998 - Habilitação Específica 2º Grau para o Magistério. E ficou determinado que os cursos não receberiam mais matrículas de novos alunos e os que cursavam iriam continuar até ser extinto, em 1998.

Foram abordados até aqui sinteticamente os conceitos sobre o professor; os tipos de formação; a formação inicial; um resgate do que os estudos trazem a respeito do objeto de pesquisa; a escolha das mulheres pelo magistério como fonte de renda (como identificado no relato de uma professora, oferecia certa segurança financeira), uma opção para as que não se casavam, embora muitas vezes a família fosse responsável por essa influência. Também procurou-se discorrer sobre algumas leis e decretos que mostraram as diferenças no Estado de São Paulo, como a Lei orgânica do Ensino Normal e o Decreto Lei 17.698 de 26 de novembro de 1947, e que, o curso normal regional não aconteceu no Estado de São Paulo, entre outras diversas mudanças e reformas no ensino que o Brasil já passou.

Nesta parte do trabalho foram abordadas as mudanças na EN que era onde se formavam os professores primários em 1961, quando os IE foram criados e se tornaram a referência nos cursos de aperfeiçoamento e especialização em 1971. Em 1975, os IE foram extintos e a EN desapareceu dando lugar às habilitações. A década de 1970 ficou conhecida como a época das habilitações, e a reformulação do Ensino Normal resultou na criação da Habilitação Específica do Magistério (HEM), Habilitação Específica de Grau Superior (HEGS) em nível de graduação, com a licenciatura curta e Habilitações Intermediárias de Grau Superior (HIGS) oferecidas por Instituições de Ensino Superior. Todas com caráter tecnicista, com repercussões negativas quanto à qualidade do trabalho pedagógico e assim a perda do prestígio social dos cursos de formação de professores primários continuou. Houve críticas sobre a licenciatura curta e com a implantação da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), estas foram extintas.

Para aprofundar a discussão sobre o tema da formação de professores primários, será discutida a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a partir da descrição dos aspectos do contexto histórico e saber as mudanças causadas nesse período, bem como as controvérsias causadas com a implantação dessa lei.

3.8 LDB nº 9.394/96

Para tratar do tema buscar-se-á apoio na literatura, pretende-se visualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a partir da descrição dos aspectos de como se institucionalizou como política educacional, chamada de LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), conhecida como Lei Darcy Ribeiro, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Será feito um

traçado de como se deu a formação de professores primários em nosso país e como se institucionalizou como campo normativo a fim de estabelecer uma relação com a construção histórica e o delineamento dos marcos legais que deram origem a esse processo. Bem como tentar mostrar como foi se identificando como política educacional, para saber se houve mudanças, retrocessos ou conquistas ocorridas nesse período, a fim de trazer à luz o processo por meio de um retrospecto, pois esta lei trouxe muitas controvérsias e impasses. A escola de formação que passou a ter a nomenclatura de 1980 até 1988 - Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério com Aperfeiçoamento para Pré-Escola; 1989 até 1998 - Habilitação Específica 2º Grau para o Magistério, agora passa a não ter matrículas até ser extinta.

3.9 Aspectos da formação de professores primários nos anos 1990

Os cursos de magistério como instituição formadora de professores primários começam a perder espaço em 1996 quando a LDB 9.394 (Brasil, 1996), entrou em vigor e estabeleceu as normas definindo prazos para que o magistério se adequasse à formação em nível superior, sendo assim os formados nesses cursos tiveram a nomenclatura em seu título profissional substituída o que antes era professor de 1º grau passou a ser docente para as primeiras séries do ensino fundamental.

A formação inicial atualmente se dá nos cursos de Pedagogia, ou seja, em nível superior, em graduação plena e tem como objetivo formar professores para a Educação Básica que inclui a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Na LDB de 1996, os níveis escolares estão divididos em: Educação Básica, que inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio; e em Educação Superior. E passou a permitir que crianças com 6 anos entrassem no ensino obrigatório.

A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional [...]. A formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente (Veiga, 2002, p. 86-87).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996), na tentativa de reformular a formação de professores no Brasil, traz uma nova estrutura apenas em dois níveis escolares: a educação básica e a educação superior, mas não resolveu o assunto de modo satisfatório.

Tanuri (2000) mostra que havia uma diversidade de instituições formadoras, em nível médio e em nível superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa

pública, mas também cursos da iniciativa privada, com uma grande concentração no Estado de São Paulo.

A LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) fez a Licenciatura curta deixar de existir e estabelecer que a formação docente para atuar na educação básica deveria ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Em 1996 os professores precisavam ter licenciatura plena em Pedagogia e os professores se formavam para ser polivalentes. Para a formação geral e para o ensino médio havia um formato único, mas, as escolas tinham autonomia e liberdade para a construção de seus currículos desde que atendessem aos interesses de aprendizagem.

O artigo 61 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) mostra que a formação dos profissionais da educação para atender os objetivos e modalidades diferentes de ensino deveria ter a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino ou outras atividades. O problema foi que, ao buscar a superação da dicotomia entre teoria e prática, deu legitimidade à capacitação em serviço, já que não a definiu tornou-a parte do processo formativo.

A Lei de Diretrizes e Bases vigente (Lei nº 9.394/1996) introduziu um novo espaço não universitário para promover a formação de professores: os Institutos Superiores de Educação. O curso oferecido pelos Institutos Superiores de Educação teve em certos locais, a denominação de Normal Superior e a formação dos professores das séries iniciais e educação infantil deveria ocorrer preferencialmente nesses Institutos. O professor que saía do Curso Normal Superior tinha o direito de ministrar aulas para a educação infantil e nas primeiras séries da educação fundamental, ou seja, as primeiras séries da educação básica.

Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças para a Educação Infantil, com creches e pré-escolas - como primeira etapa da educação. Com esse direito houve mudanças na forma de conceber as creches e pré-escolas que antes não eram consideradas educativas e sim assistência social. Segundo a docente M. C. C. L. S.- 62 anos, em entrevista, passou-se a prever um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e Médio, prever a formação dos docentes para atuar na Educação Básica em curso de nível superior, sendo aceito o Ensino Médio específico para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Fundamental, além da formação dos especialistas da educação em curso superior de Pedagogia ou pós-graduação.

Para Freitas e Biccas (2009, p. 345), a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) é um documento que repercutiu em alguns aspectos relacionados às dificuldades que as populações de baixa renda enfrentaram especialmente ao que se relacionava à educação infantil, corrobora a

universalização do acesso da educação básica, “mas se oferece muito menos do que o direito faculta a todas as pessoas”.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) gera até os dias de hoje, grandes controvérsias quanto à formação de professores. O Artigo 62 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), define especificamente os níveis de ensino em que se deve dar a formação de professores, para a atuação no magistério orientando que a formação do professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental da 1ª a 4ª séries deve ocorrer na Escola Normal de nível médio ou no Ensino Superior, mas não coloca a formação de professores no Curso de Pedagogia, o que gerou falta de clareza.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Aqui se vê uma contradição na lei, pois estabeleceu várias possibilidades de formação, aceitava a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal e tinha a exigência da formação em nível superior com as universidades, prevendo a formação em institutos superiores de educação como alternativa para manter cursos e programas para a formação de profissionais de educação, inicial e continuada. A perplexidade se deve à insistência em admitir o nível médio na modalidade normal, sendo que a própria LDB trazia sobre a necessidade de profissionais bem-preparados, com formação mais aprofundada e estabelecia a exigência da formação em nível superior em curso de licenciatura plena.

Para o autor Palma Filho (2004), a polêmica relaciona-se com o fato de os institutos não possuírem o status de universidade, o governo federal nos anos 2000 substituiu a palavra exclusivamente nos Institutos por preferencialmente nos Institutos Superiores de Educação (ISE). Saviani (2008) diz que a LDB estabeleceu como regra para a formação dos profissionais da educação dois níveis, o superior, mas admitiu também a modalidade normal de nível médio, para ele o ISE foi uma inovação como uma alternativa às universidades.

Brzezinski (2005, p. 170) diz que o mandante das reformas é o Banco Mundial e uma das regras deste órgão financeiro internacional “consiste mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e futuros professores”. Os resultados são a busca de índices para causar impacto aos financiadores externos, com isso tem-se o aligeiramento imposto à formação de professores que revela a

concepção praticista do MEC pois no histórico são computadas horas de prática, mas sem supervisão ou avaliação das agências formadoras.

Os chamados professores leigos ao final dos anos 1990 eram os profissionais que exerciam o magistério sem habilitação mínima do Normal. Mas admitia-se a modalidade Normal em caráter temporário enquanto não existissem professores em número suficiente para atender as necessidades da Educação, considerando as disparidades de desenvolvimento das regiões brasileiras, na lei sempre existe o ideal e o real.

O que deseja o mundo real, e para isso luta, é que não se instale em definitivo o nível médio de formação para professores e que tampouco se retire do curso de Pedagogia o direito de também formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Ou ainda que o objeto do parecer em tela passe a servir de pretexto para respaldar a criação de cursos à distância, de certificação de leigos (e não de qualificação) [...] (Brzezinski, 2005, p. 185-186).

Nesta lei se estabeleceu o prazo de 10 anos para a adaptação, no Art. 87 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), “É instituída a Década da Educação”, o que não se admitia era que o caráter excepcional e de transição fosse permanente sobre a permanência de leigos nos sistemas de ensino para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A lei determinava que neste período de 10 anos fossem admitidos professores habilitados em nível superior ou treinados em serviço, isto gerou conflito com a exceção da formação em nível médio, mas no final do período somente seriam admitidos professores formados em nível superior.

O artigo 63 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) gerou uma confusão na interpretação sobre onde seriam formados os professores, então profissionais da educação, mostrando que os institutos superiores de educação manteriam cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Não se sabe exatamente o que seria apesar de ter a palavra superior, qual a abrangência a formação de professores sofreria através de alguns cursos, que regime os regeria, se seriam evoluções dos Institutos de Educação em nível médio, ou se seriam desdobramentos das faculdades/centros de educação das universidades, ou prolongamentos de cursos de formação de professores que já possuísem diploma de ensino médio (Brzezinski, 2005).

Com várias interpretações da lei que mais parece um quebra-cabeças, quem eram os especialistas, seriam os chamados profissionais da educação? Onde estes se formariam agora com as mudanças?

Carvalho (1998) mostra que a formação de profissionais de educação básica para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica poderia ser feita, segundo o art. 64 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantida, nessa formação, a base comum nacional. Mas essa formação também poderá se dar nos ISEs, que manterão, entre outros, “cursos formadores de profissionais para a educação básica...” (LDB 9.394/96, art. 63, I). Os Institutos talvez tenham se tornado uma alternativa aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, oferecendo a mesma formação, mas de forma menos custosa, com cursos de curta duração, uma formação centrada na prática, desvinculada da pesquisa.

Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias um prazo de apenas dez anos para essa formação (Tanuri, 2000, p. 85).

A lei gerou certa dúvida na interpretação sobre onde, em quais instituições e como seriam formados os professores enquanto profissionais da educação. Houve uma expansão de instituições de ensino como faculdades e universidades. O que em 1961 também ficou no ar quando Teles (1962) discorre sobre o magistério para o ensino médio que imprimia aos Institutos de Educação a feição de Escola Normal Superior e com o funcionamento de cursos de formação de professores para o ensino normal.

O título da lei tem a nomenclatura dos profissionais da Educação, mas com tantas nomenclaturas e mudanças, quem são esses profissionais?

[...] passaram a ser considerados profissionais da educação escolar básica: profissionais habilitados em nível médio e superior para a docência na educação infantil, no ensino fundamental e médio, trabalhadores em educação com diplomas de pedagogia e pós-graduação *stricto sensu* e trabalhadores com diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Gomez; Carvalho Ramos, 2018, p. 4).

Com todos esses profissionais, o que aconteceu com os especialistas? Os especialistas como eram chamados na lei anterior, faziam os cursos e se formavam para as áreas de gestão como direção de escolas, supervisores, inspetores etc. Já os aperfeiçoamentos eram na área de alfabetização para quem realmente iria lecionar, o artigo 64 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) da atual legislação coloca que a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional seria feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. No entanto, a perplexidade se dá quando a garantia da base comum se dá apenas no curso de

pedagogia e deixa de lado outras licenciaturas; a formação do pedagogo em administração, em nível de graduação ou pós a critério da instituição de ensino é omissa quanto ao tipo de curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, e desconsidera as experiências bem-sucedidas do pedagogo multidisciplinar. A lei restringiu a atuação do pedagogo a certas especialidades definidas pela pedagogia tecnicista.

O artigo 67 Parágrafo único da LDB 9394/96 traz que: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (Brasil, 1996). Aqui mostra que é necessário ter experiência docente como pré-requisito para o exercício da função no magistério, mas faculta a formação desses especialistas sem o preparo para serem professores, isso quer dizer, que se podem ter especialistas em educação sem formação docente. Neste artigo há várias garantias de valorização dos profissionais da educação, pois também foi conquistado o período para estudos como planejamento Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e avaliação, que passou a ser adotado como um tempo de aula semanal concedido aos professores para realizar as atividades, mas não se encontra dispositivo que contemple a docência como base de formação no Curso de Pedagogia.

Carvalho (1998) mostra que parece haver lacuna na Lei, ao exigir a docência para o exercício de funções de especialistas e, não, como base da formação do graduado em pedagogia.

De acordo com Cury (2003), a lei deixou em aberto antigos problemas relacionados ao nível de formação, a dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas habilitações e o educador/docente. Para ele a lei divide os profissionais da educação que distingue o professor ou o docente e outras funções do magistério que devem ter formação pedagógica e experiência, são os profissionais do ensino habilitados ao exercício da docência em sala de aula e de modo oculto os profissionais na educação que exercem outras funções na escola como o pessoal que trabalha na secretaria, limpeza etc.

Quando o curso de magistério foi extinto, a LDB no artigo 87, § 4º estabeleceu que “Até o fim da Década, na Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, o que dá a entender na lei que esse período de transição daria tempo para que os professores atuantes se especializassem e que ao final desse período seriam admitidos professores com nível superior. A redação da lei gerou confusão na interpretação e todos os professores, inclusive aqueles que estavam prestes a se aposentar, empreenderam uma verdadeira maratona para realizar o curso de pedagogia para obter o diploma, a fim de cumprir a exigência da lei, e fizeram cursos rápidos de qualidade duvidosa e pagos por eles mesmos. Em alguns Estados, pressionados pelas agências internacionais e para

e elevar o nível para a formação superior, realizaram cursos on-line em massa com a educação a distância com uso das tecnologias e tutorias, resultando numa qualidade de ensino que ficou aquém, como sempre.

A LDB não concluiu ou deixou de lado os debates sobre a educação, houve muitas emendas e decretos para tentar redigir ou mudar algum artigo na lei, porém sempre há um jogo de interesses por trás, interesses públicos e privados, e no papel a lei sempre parece boa; Demo, (1997) fala que preservou ranços, mas também possibilitou avanços.

3.10 O espaço escolar e a finalidade

O espaço escolar é composto por professores, alunos e equipe gestora, todos têm um papel importante para contribuir para uma educação de boa qualidade. O trabalho docente não é apenas cumprir tarefas, à docência carrega normatividade e junto com outras coisas precisa conhecer técnicas, saberes.

É preciso também considerar que o corpo de saberes das disciplinas sofre alterações em virtude daquilo que Chervel (1990, p. 17) denomina de “finalidades de objetivo” e de “finalidades reais” das disciplinas escolares em cada momento e lugar históricos. Nesse sentido, é necessário considerar que as condições concretas de uma sociedade e a finalidade da educação escolar são condições determinantes para a objetivação do ensino. A educação e a prática pedagógica na sala de aula não são neutras, pois possuem determinada formação social como seu ponto de partida e de chegada, existindo, portanto, uma finalidade a ser realizada ao longo do processo de formação.

Na sequência, seguem as fontes que também podem ser consideradas como tendo sido produzidas com as finalidades que Chervel (1990) denomina como reais.

Porém, como mencionado, acredita-se que a pesquisa em história da educação, centralmente, e a história das disciplinas escolares, devem ser analisadas com sentido de testemunhar o que foi vivenciado nas disciplinas, as quais também aqui se categorizam em: fontes bibliográficas e relatos orais. Chervel (1990) coloca como finalidades de objetivo, o que seja que se deveria ensinar sobre o como ensinar nas disciplinas de Didática ou com corpos de saberes, propriamente da Didática e das metodologias e práticas de ensino. Por meio dessas fontes, acredita-se poder identificar finalidades reais, o porquê do que se ensinou, o que se ensinou nas disciplinas de Didática e metodologias, em dada instituição e em dado período.

As fontes que se consideraram aqui reproduzidas, de acordo com as finalidades que Chervel (1990) denomina como objetivos, podem ser classificadas como aquelas voltadas para

a normatização. Quanto às fontes que foram consideradas terem sido produzidas com as finalidades que Chervel (1990) denomina como reais, são classificadas em duas subcategorias: as voltadas para a legalização daquilo que era produzido pela ou na instituição – impressos, publicações diversas. E as voltadas para o pesquisador em história da educação, a testemunhar o que foi vivenciado nas disciplinas de Didática ou metodologias com corpos de saberes propriamente, também são classificadas em mais duas subcategorias: fontes bibliográficas e relatos orais.

É necessário, portanto, considerar que as instituições educacionais estão inseridas em determinado meio social, que implica em uma identidade cultural que lhe é singular e que as instituições escolares se diferenciam uma das outras. Cada uma representa de certa forma a sociedade em que está inserida, cada instituição escolar, adquire sua própria cultura, aspecto esse que, ao aliar-se aos saberes professorais das instituições, constituem as especificidades das várias disciplinas escolares que compõem a estrutura curricular de cada instituição.

Para Julia (2001, p. 10), a cultura escolar está formada por “um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar em um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes e a incorporação destes conhecimentos”.

É preciso dar voz aos sujeitos por meio das narrativas, por meio da pesquisa através da história oral, que será feita através de entrevistas semiestruturadas, as narrativas são colocadas como fontes de dados para a pesquisa. É de suma importância refletir sobre a formação e a construção da identidade na vida dos professores. As histórias de vida são fonte de conhecimento e geram os dados de pesquisa.

Com base nos fundamentos explicitados acima é possível afirmar que, no Brasil, a história das disciplinas vem se desenvolvendo principalmente por fornecer um olhar novo para a escola do passado, percebendo assim que a “[...] educação vai além das histórias dos ideários e dos discursos pedagógicos” (Souza Junior; Galvão, 2005, p. 393).

Segundo Chervel (1990), desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina e que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação da massa que ela determina, então, a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas também na história cultural. Para esse pesquisador, a disciplina escolar seria, então, resultado da passagem dos saberes de uma sociedade para a outra.

É necessário, portanto, considerar que as instituições educacionais estão inseridas em determinado meio social, que implica em uma identidade cultural que lhe é singular e que é, ao

mesmo tempo, condicionante e condicionada por aspectos específicos das várias disciplinas que compõem a estrutura curricular de cada instituição. Além disso, há outro aspecto diretamente imbricado com a história das disciplinas e que diz respeito ao saber professoral que move cada disciplina.

Para Goodson (1995), o professor é um dos principais elementos na construção de uma disciplina escolar, influenciando assim essa construção. Neste sentido, mesmo que haja um planejamento idêntico para as várias instituições educacionais, em sua aula, o professor tem o domínio e a ampla liberdade para uma construção disciplinar segundo seu contexto e seus saberes acumulados para tal mediação. Esse pesquisador afirma ainda que o currículo é a palavra-chave para compreender melhor a instituição educacional ao longo do tempo.

As instituições escolares se diferenciam uma das outras, cada uma representa de certa forma a sociedade em que está inserida, cada instituição escolar adquire sua própria cultura.

Existe essa necessidade de saber como formar professores para educar crianças que vêm dessa especificidade sendo a escola oficial tendo que atender a necessidade da especificidade local.

3.11 A matriz curricular ministrada e as diferenças

O saber docente se compõe de vários saberes de diferentes fontes como saberes disciplinares, curriculares e profissionais (Tardif, 2002, p. 38,39).

Para Tardif (2002) pode se chamar de saberes profissionais, o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores como as Escolas Normais ou faculdades, mas que não se limitam a apenas produzir conhecimentos, mas incorporar à prática do professor. Pois ao longo da carreira, o professor deve se apropriar dos saberes curriculares, “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (Tardif, 2002, p. 38) que os professores devem aprender a aplicar. Quando exercerem a docência os saberes específicos baseados no cotidiano serão validados durante o seu trabalho, mas isso exige um saber e um saber fazer.

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício [...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (Tardif, 2002, p. 237).

A docente M. F. S. P. C. - 67 anos disse em entrevista que uma das metodologias utilizadas que foi criada pela professora S. V. M. I. - 77 anos quando foi coordenadora, era a de

que os alunos futuros docentes preparavam aulas e eram filmados durante a ministração delas. Desta forma podiam ser avaliados ao mesmo tempo em que a teoria e a prática fossem analisadas para que esses saberes aprendidos durante o curso na instituição, produzissem a mobilização desses saberes, porque o professor é um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes. Depois de passarem pelas disciplinas faziam estágios para aplicar esses conhecimentos e quando a formação terminava e começavam a trabalhar (aqueles que foram lecionar) aprendiam o ofício na prática.

O currículo formativo deveria promover experiências interdisciplinares para integrar os conhecimentos, metodologias e procedimentos das diversas disciplinas, o que todos os docentes disseram que ocorria nos cursos de formação, estimulando a análise crítica para formar professores e cidadãos críticos e reflexivos, tanto no CEFAM como no magistério da escola Índia Vanuíre.

3.12 As diferenças no currículo na Lei 5.692/71 e LDB 9.394/96

O objetivo da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) era reestruturar os níveis de ensino e reordenar o sistema educacional básico; a reforma do ensino de primeiro e segundo graus foi imposta pelo governo militarista. A Escola Normal deixa de existir e passa a ser Habilitação Específica de Magistério que exigiu uma formação mínima para ser professor, e, no currículo de bases tecnicistas, o ensino de segundo grau passa a ser profissionalizante. Com a implantação da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) o país passa a ser governado em caráter democrático e a formação de professores primários passa a ser em nível superior. Quando a LDB entrou em vigor foi estabelecido um prazo (10 anos) para que o magistério se adequasse, os cursos normais foram substituídos pela formação em licenciatura curta que posteriormente deixou de existir e em 1996 os professores precisavam ter licenciatura plena em Pedagogia e formados para ser polivalentes. A LDB introduziu um novo espaço para a formação de professores – os Institutos Superiores de Educação – mas gerou controvérsias ao estabelecer várias possibilidades de formação, como a formação em nível médio, na modalidade Normal quando a exigência era a formação em nível superior.

Ao ser realizada a formação de professores primários na Escola Normal e Instituto de Educação “Índia Vanuíre” em Tupã/SP à luz das propostas presentes na literatura em cada período percebe-se que além da Escola Estadual Índia Vanuíre mudar o nome do curso várias vezes (1961 até 1965 – Curso de Formação de Professores; 1966 até 1976 – Curso Colegial de Formação Profissional de Professores Primários; 1977 até 1979 – Curso de Habilitação

Específica para o Magistério de 1º Grau com Aperfeiçoamento para Pré-Escola; 1980 até 1988 – Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério com Aperfeiçoamento para Pré-Escola; 1989 até 1998 - Habilitação Específica 2º Grau para o Magistério) para adequar-se às mudanças das leis em cada período, às reformas, nos currículos houve o crescimento de disciplinas técnico pedagógicas, a diversificação das metodologias e práticas de ensino e o aparecimento de algumas disciplinas novas (Tanuri, 2000).

Na próxima seção será debatido porque a escola tem o nome de Índia Vanuíre, se o curso de magistério se submeteu às normativas e como isso aconteceu, como se delineou a pesquisa empírica e os relatos orais coletados dos professores que atuaram na instituição nessa época.

4 ESCOLA NORMAL E INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NA TERRA DE VANUÍRE

O objetivo desta seção é compreender o que aconteceu em Tupã/SP a respeito da temática sobre a formação de professores primários e como a instituição Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre lidou com as adaptações à luz das legislações normatizadoras da LDB 4.024/61 (Brasil, 1961), Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e LDB 9.394/96 (Brasil, 1996). Tratará ainda sobre a formação de professores primários no Brasil, evidenciando o objetivo específico de identificar as possibilidades de diálogos entre tais modos da legislação normatizadora, buscando inferências sobre os rumos da formação de professores no Brasil. Como se submeteu ou reverberou ou não às imposições legais em Tupã? Que memória há nesta instituição sobre a formação de professores? Para o alcance do objetivo exposto, realizou-se um trabalho de campo em busca de professores que trabalharam numa unidade escolar de Tupã, no interior do Estado de São Paulo, cuja finalidade foi a de buscar evidências a partir da fala destes profissionais, por meio de uma entrevista semiestruturada. O foco da entrevista foi o de coletar dados sobre como se dava a formação de professores primários, para isso a escolha dos entrevistados partiu da seguinte premissa: ter lecionado no curso de magistério na Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre, saber se estes profissionais tiveram influência em casa ou não ao escolher a profissão docente; qual disciplina ministraram e a metodologia utilizada por eles; como se adaptaram às LDBs e outras normativas.

A análise realizou-se por meio de eixos temáticos que possibilitaram a compreensão do fenômeno estudado, sendo eles a matriz curricular, a metodologia e as reformas do ensino.

4.1 Descrição do delineamento do método de pesquisa

Para que fosse possível saber o que era ensinado nos cursos de magistério, foram feitas leituras dos marcos normativos como: a LDB 4.024/61 (Brasil, 1961) a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e LDB 9.394/96 (Brasil, 1996). Após a seleção dos materiais, foi realizada a organização e sistematização dos conteúdos em ordem cronológica; o delineamento do *corpus* da pesquisa se deu após a seleção do material e posteriormente foram feitas as leituras. A escolha pela escola Índia Vanuíre foi por ser uma escola conceituada e por acreditar que haveria documentos (que não foram encontrados) já que ainda está em funcionamento.

Pretende-se entender sobre como foi a formação de professores primários nesta escola, porque havia uma série de possibilidades de busca documental como fonte histórica para a compreensão da formação de professores, que poderiam ser viáveis, tais como: busca dos

programas de ensino, planos de aula, diários de classe que atestavam os conteúdos lecionados e o que era ensinado pelos professores, mas, essa documentação não foi preservada foi descartada pela escola.

Outra possibilidade seria verificar os manuais didáticos usados em aula, mas eles não constam na biblioteca pedagógica da escola, ou foram descartados, ou segundo informações da direção da escola estavam e estão sob o domínio particular de alguns dos professores que lecionaram (embora estes tenham dito que doaram os materiais para a biblioteca da escola ao se aposentarem).

Outra possibilidade seria averiguar a questão de gênero a partir do livro de matrículas dos alunos, mas isso demandaria um esforço sobre humano para provavelmente chegar à conclusão de que as próprias professoras poderiam informar intuitivamente que a maioria era do gênero feminino.

Outra possibilidade foi a visita à Diretoria de Ensino de Tupã, no departamento sobre a vida escolar, mas o material encontrado era insuficiente para entender sobre a formação de professores primários.

Foi-se à escola e desde a primeira visita, em conversa com a administração/gestão, foi informado que não havia documentos, por serem de datas anteriores ao advento da internet e do uso de computadores, e que os documentos como históricos de alunos e outros que são da parte da secretaria foram entregues aos alunos. Informaram ainda que documentos referentes aos alunos não ficavam em posse da escola, e outros documentos foram incinerados a partir de 5 (cinco) anos para dar lugar a novos arquivamentos. Por ser uma escola atuante (com ensino fundamental II e Ensino Médio) alguns funcionários da secretaria disseram que poderia haver uma cópia de planos ou manuais de ensino, atas de exames, planos de curso na Diretoria de Ensino.

As várias visitas à Diretoria de Ensino permitiu descobrir que como é uma escola que ainda atua no atendimento à população com o Ensino Médio (as demais escolas de formação de professores foram extintas e o curso HEM na Escola Índia Vanuíre também) as cópias de documentos que foram questionados deveriam estar disponíveis. Mas afirmaram que existem cópias de outros documentos na Diretoria de Ensino, referentes ao ano 2000, que não interessam ao objeto desse estudo.

A análise iniciou-se com o trabalho de Bueno (2015), na dissertação de mestrado cujo título é *Manuais pedagógicos e programas de ensino: interpretações da Escola Nova sobre a prática de ensino na formação de professores (1946-1961)*, que objetivou o foco da análise sobre a legislação educacional, os programas de ensino e os manuais didáticos voltados para a

formação de professores primários no Estado de São Paulo, oferecidos nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. O esforço deste trabalho vai ao encontro das necessidades apontadas pela História Cultural, no sentido de analisar as fontes para além de seus entraves políticos, e considerando a produção cultural humana, que revela outras facetas da própria cultura, contribuindo então para a escrita da história sob a perspectiva do cotidiano escolar, entendendo-o não como uma sucessão de fatos ou acontecimentos, mas constituído por um entrelaçamento deles.

Outro trabalho analisado foi de Balão (2011), a dissertação de mestrado cujo tema: *Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual – 1964-2004*, que teve como fruto a indignação do fechamento do curso de formação de professores de 1ª a 4ª séries anos iniciais. Trata-se de um estudo de caso na cidade de Osasco/SP sobre a implantação da Escola Normal e as transformações sofridas neste curso durante quarenta anos de existência (1964-2004). Através deste buscou-se a contextualização da cidade onde foi implantado e procedeu-se a análise a partir da produção historiográfica observando também a produção acadêmica e legislação dirigida a este curso e no cotidiano da Escola Antônio Raposo Tavares, por meio de depoimentos de pessoas que vivenciaram a escola e pela análise de documentos escolares como atas de reuniões, registro de matrículas, planejamentos e notícias de jornais.

Optou-se, portanto, pela entrevista semiestruturada com professores que participaram efetivamente da formação de professores na Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre. Para a atual pesquisa como metodologia de compreensão da formação de professores nesse período de 1961 a 1996, tais entrevistas estruturaram a pesquisa como a metodologia que foi utilizada privilegiadamente sobre a História Oral.

Para o alcance do objetivo exposto, realizou-se um trabalho de campo em uma unidade escolar de Tupã, no interior do estado de São Paulo, cuja finalidade foi a de buscar evidências a partir da fala das professoras e professores aposentados que lecionaram nesta escola no curso de magistério, por meio de uma entrevista semiestruturada. O foco da entrevista foi o de coletar dados sobre como se davam os estudos para a formação de professores, quais disciplinas eram lecionadas, quais pareceres ou decretos vinham de cima para que as adaptações às leis fossem feitas nesse contexto, e em quais momentos aconteceram e com quais objetivos.

4.2 História oral na formação de professores

É preciso dar voz aos sujeitos por meio das narrativas, por meio da pesquisa através da história oral, que foi realizada através de entrevistas de forma semiestruturada como uma forma de valorização da história oral, e, como escreve Meihy (2000), a história oral é direcionada para o sujeito valorizando suas vivências e narrativas.

É de suma importância refletir sobre a formação e a construção da identidade na vida dos professores. As histórias de vida são fonte de conhecimento e geram os dados de pesquisa.

Pretendeu-se trabalhar os autores que abordam a história cultural, fazendo um resgate da memória, observando a prática escolar e o lugar social. Para o pesquisador ou mesmo o historiador, não existe uma verdade absoluta porque as suas fontes em busca de respostas são inesgotáveis.

Para Burke (1992, p. 25), “os historiadores têm que buscar novos tipos de fontes para suplementar os documentos oficiais e tentar reconstruir as suposições cotidianas”.

Deve-se pensar a história oral como perspectiva de produção do conhecimento científico em uma determinada atitude do historiador perante a vida e em uma visão de mundo que vai além de pressupostos de verdade ou mentira, escrita ou oral, é o registro com o intuito de produzir determinada fonte histórica, como possibilitadora da construção de um conhecimento científico ampliado (Costa; Longo; Barroso, 2016).

Alberti (2013) mostra que na história oral, a pesquisa e a documentação estão integradas de maneira especial, os documentos pessoais, currículo, fotografia e outros registros de seu passado podem dar testemunho e discorrer sobre as experiências passadas à medida que se engajam na reconstrução, na reflexão e na interpretação do passado.

Por meio da história é possível compreender as transformações sociais, as lutas, a história política e social ensinada nas escolas. A História oral pode ser usada de várias maneiras, de acordo com os objetivos, pode ser um meio de transformar tanto o conteúdo como a finalidade da história, resulta não apenas na mudança de enfoque, mas também na abertura de novas investigações, permite esclarecer questões que as fontes prioritariamente usadas não permitem. A abordagem oral trata de vidas e são interessantes. A História Oral, segundo Paul Thompson (1992), pode ser compreendida como um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si no registro de narrativas da experiência humana.

A história oral ajuda a compreender o processo de constituição, funcionamento na formação dos professores primários e na extinção destes cursos, e, as relações entre discentes e

docentes. A história oral pode completar a lacuna deixada pelos documentos escritos. É, portanto, parte do processo de construção da história da instituição pelo que é possível afirmar que, para a história das disciplinas nas instituições, as fontes que a subsidiam, os relatos orais, possuem um caráter comprobatório do vivido nas disciplinas, porque trazem consigo, por meio das memórias, aspectos das práticas do interior da escola, nem sempre presente nos documentos.

Em alguns campos, a história oral pode resultar não apenas numa mudança de enfoque, mas também na abertura de novas áreas importantes de investigação (Thompson, 1992, p. 27).

Pensando na análise de fontes e nos relatos orais por meio das entrevistas para assim dessa forma compreender os aspectos importantes para essa história da formação de professores, a riqueza de detalhes só ocorre quando a voz viva está presente na comunicação. Como diz Certeau (1979), a voz é aquilo que do outro não é recuperável, um ato que a escrita não pode relatar, é o momento do encantamento, uma lembrança fora do texto.

Meihy e Holanda (2010) mostram que a existência de documento não resolve tudo, mesmo que as entrevistas sejam usadas como alternativa para preencher lacunas e vazios de informações, pode-se fazer a verificação de aspectos não revelados, subjetivos, alternativos aos documentos escritos. “A história oral ganha significado ao filtrar as experiências do passado através da existência de narradores no presente” (Meihy; Holanda, 2010, p. 28).

A história oral de vida trata-se da narrativa de um conjunto de experiências de vida da pessoa, é uma tendência em Paul Thompson que é utilizada no Brasil, o sujeito tem maior liberdade para dissertar sobre sua experiência pessoal, porque a história oral de vida é subjetiva. A história oral temática usa questionários e revela aspectos úteis para a aquisição dos detalhes, se regula a partir de datas, fatos, nomes e situações.

Dominique Julia valoriza desde as memórias dos professores aos arquivos escolares, como parte da cultura da escola, que são práticas que caem no esquecimento dos arquivos escolares como cadernos de registros, atas, diário de classe, fotografias que se incorporam dentro da unidade escolar. Conhecer a cultura envolve conhecer o lugar, os sujeitos, compreender como funciona dentro dela, compreender a instituição, suas regras e verificar o que acontece dentro e fora da instituição escolar. Buscou-se através da história oral, saber o que era ensinado na instituição escolhida.

4.3 Algumas discussões baseadas nas pesquisas e estudos

As entrevistas foram baseadas num questionário com perguntas semiestruturadas com a necessidade de perceber que por meio deste método alguns dos objetivos da pesquisa poderiam ser alcançados. A escolha dos sujeitos docentes na pesquisa de campo considerou que a análise de seu conteúdo poderia trazer à luz as evidências do que se propunha investigar e que a interação entre pesquisador e sujeito promove a reciprocidade, e, a forma livre como as respostas são dadas, revela que não são padronizadas ou engessadas, há emoção, memórias e assim as informações se tornam flexíveis⁹.

A análise empreendida no estudo da pesquisa delineada fica evidenciada pela importância do trabalho feito pela pesquisadora no sentido de perceber que, ao proceder tais análises, vão se delineando não somente argumentos para justificar a relevância do estudo ora realizado, mas essencialmente, por oportunizar, por sua metodologia, vislumbrar a temática tratada a partir de vários vieses.

Mais importante que concretizar o lugar de fala é a importância desta pesquisa em si no contexto da formação de professores, essa parte do estudo valida-se também por permitir que se conheça o tratamento dado à temática no campo científico, além das formas como ela foi abordada a partir de diferentes modalidades de pesquisa histórica e de diferentes referenciais teóricos, que convergem na formação de professores primários.

Em continuidade à discussão, o próximo tópico tem como propósito fazer uma análise da formação de professores primários, com base nos relatos orais coletados dos professores e professoras aposentadas que deram aula no curso de formação de uma unidade escolar, coletada por meio de um estudo de campo, a fim de buscar evidências de possível espaço de formação do professor primário e como se adaptaram às leis e às mudanças causadas por elas.

O trabalho se baseia em 6 entrevistas de vida com professores de diferentes áreas (português, metodologias) e faixas etárias de Tupã/SP, que deram aula na Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre e algumas foram alunas da Escola Normal Índia Vanuíre, dados empíricos coletados através de entrevista semiestruturada realizada com eles.

Os docentes entrevistados tinham as mais diversas áreas de formações, todos fizeram curso superior com suas peculiaridades e dificuldades para a época vivida, alguns tiveram motivação da família, outros não, para Imbernón (2011, p. 59) “há um discurso ambivalente e contraditório sobre a importância da formação e a realidade da miséria social”.

As entrevistas duraram cerca de 2 (duas) horas. Começou-se com uma pergunta genérica com nome e faixa etária entre (60 a 80 anos), depois de responder a esta pergunta foram feitas

⁹ Como mencionado em nota de rodapé nº4, na pág. 26, nº8 na pág. 43, pág. 46, pág. 49.

as perguntas mais específicas, mas as entrevistas tinham foco nas histórias e experiências de como se tornaram professores e sua carreira, apresentando seu senso pessoal em ser professor, e como eles faziam para se adaptar às mudanças e contexto institucional sobre a LDB.

O processo de análise envolveu vários estágios das transcrições das entrevistas identificando as principais categorias relacionadas à formação pessoal, às práticas de ensino, preparação das aulas, metodologia, estágios, adaptações às leis.

A análise das histórias de vida proporcionou situar a linha do tempo, identificar as mudanças nas práticas de ensino, e situar as mudanças nas décadas em que lecionaram. Alguns professores e casos selecionados, ao falar das carreiras pessoais, posições de identidade e contexto na instituição, demonstraram como a prática foi construída nas suas narrativas e como moldaram a vida profissional e percepções de si enquanto professores.

Os participantes a pesquisa consentiram em ser identificados pelo nome, mas devido a confidencialidade requerida no comitê de ética, todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e comprometeram-se a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Com base na análise, pode-se ver que certos períodos da reforma proporcionaram diferentes graus de atuação para professores individualmente como coordenadoras, supervisora, moldando sua vida profissional e o espaço educacional; no caso das professoras e professores entrevistados, onde o trabalho foi no curso de formação de professores da Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre, alguns profissionais tiveram mais de 30 ou 50 anos de atuação no magistério.

4.4 Porque a escola tem esse nome Índia Vanuíre (Montes; Moreno; Nakayama, 2012)

De acordo com os dados da prefeitura municipal (2024), Tupã é um município situado no interior do Estado de São Paulo, na Alta Paulista. Fica distante 435,9 km a Oeste-noroeste da capital São Paulo em linha reta e 514 km por via rodoviária, sendo uma das mais importantes cidades da antiga Zona da Mata paulista, atualmente chamada Alta Paulista, região que tradicionalmente se refere como a faixa de terras situada entre os rios Aguapeí e do Peixe. Foi fundada em 12 de outubro de 1929, por Luiz de Souza Leão. O nome Tupã significa o Deus do Trovão ou Espírito Bom, os habitantes primitivos eram índios, mas o crescimento e desenvolvimento teve a participação de vários imigrantes como letos, japoneses, portugueses, italianos, espanhóis e sírios, tem, segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE) - 63.476 habitantes. Já foi conhecida como a capital da fotografia e atualmente capital do amendoim.

O historiador Paulo José de Oliveira Silva, especializado na história da cidade de Tupã, em entrevista, revelou que está ainda elaborando um estudo que será futuramente publicado e nesse estudo ele já manifestou que:

Desde a descoberta, veio o país sendo loteado e com a nossa região não foi diferente. A posse, todavia, não foi pacífica. Como puderam, os Caingang resistiram, defendendo a terra que sentiam sua, e sangrentos combates aconteceram entre grupos de brancos e índios, com baixas de ambos os lados. Muito maior, porém, foi o morticínio dos Caingang, abatidos pela tecnologia das armas que conferiam superioridade ao branco. A partir de 1912, por intervenção da índia Vanuíre, Caingang chegada de uma fazenda de Campos Novos de Paranapanema (atual Campos Novos Paulista), grupos liderados pelo poderoso cacique Iacri passaram a fazer contatos menos belicosos com os brancos, e isso foi evoluindo até a pacificação geral.¹⁰

Figura 1 – Fotografia de Índia Vanuíre



Fonte: Jornal Diário/História (1995, p. 5).

A escola Índia Vanuíre é considerada uma das mais importantes de Tupã. Em 23 de fevereiro de 1948, após um longo período de luta, que se instalou o primeiro curso ginásial da rede estadual de ensino, o Ginásio Estadual de Tupã, pela lei nº 75 em 1948 (hoje Escola Estadual Índia Vanuíre). Localizado na época, na Praça da Bandeira s/n, endereço que mudou em 1950, quando se instalou o curso Normal, para a Avenida Tamoios nº 1658, e no mesmo

¹⁰ Este texto foi um depoimento conseguido com o historiador da cidade de Tupã/ SP, chamado Paulo José que ainda não publicou seu livro.

ano teve seu nome alterado para Colégio Estadual e Escola Normal de Tupã, conforme lei nº 671, funcionou com os cursos: “Ginasial, Científico, Clássico, Normal, Pré-primário, Aperfeiçoamento e Administração escolar” (Montes; Moreno; Nakayama, 2012, p. 383).

Labegalini, (2009, p. 78) em 24/12/1957, com a criação dos cursos de administradores escolares, aperfeiçoamento e pré-primário, teve nova alteração de nome, passando a chamar-se Instituto de Educação Índia Vanuíre, em homenagem à índia que ajudou no trabalho de pacificação dos caingang na região em 1912. Em 1961 a escola mudou-se para o atual endereço, na Rua Guaranis nº 1271, que ocupa o quarteirão localizado nas ruas Guaranis, Botocudos, Bororós e Guaianazes, com dois pavimentos (Montes; Moreno; Nakayama, 2012) tendo sido erguido no espaço existente na frente da entrada principal um monumento em que se encontra sepultada a Índia Vanuíre. Em 1968, o nome da instituição era Instituto de Educação Estadual Índia Vanuíre de Tupã; em 1988, já com o nome de Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) Índia Vanuíre de Tupã, atualmente EE Índia Vanuíre de Tupã.

Figura 2 – Fotografia da fachada principal da frente do Instituto de Educação Índia Vanuíre



Fonte: Jornal Diário/História (1995, p. 5).

Os restos mortais da Índia Vanuíre estão depositados no mausoléu construído na entrada principal da escola desde 1967. Ao longo dos anos, com as reformas e mudanças legais para a denominação das escolas estaduais nos documentos oficiais, o nome do curso mudou várias vezes (1961 até 1965 - Curso de Formação de Professores; 1966 até 1976 - Curso Colegial de Formação Profissional de Professores Primários; 1977 até 1979 - Curso de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau com Aperfeiçoamento para Pré-Escola; 1980 até 1988

- Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério com Aperfeiçoamento para Pré-Escola; 1989 até 1998 - Habilitação Específica 2º Grau para o Magistério). Na Escola Estadual Índia Vanuíre, que em 1998 tinha o curso com Habilitação Específica 2º Grau para o Magistério, (nesse ano tinha esse nome) hoje Ensino Médio continuou com o prédio, mas o curso de magistério extinto.

A escola normal teve o curso de administração escolar (Lei nº 5.058, de 23/12/1958) e desde 1959 com o Decreto 35.100 de junho de 1959 o curso tinha a duração de dois anos, uma professora que deu aula na década de 1970 disse que era um curso de dois anos destinado a professores já graduados no Curso Normal e dava direito aos concluintes, além de serem gestores escolares, de ingressar no terceiro ano do curso de Pedagogia em nível superior, em que algumas disciplinas ministradas eram Economia e Estatística, mas o curso não teve longa duração.

De acordo com o histórico de uma das alunas normalistas as disciplinas foram:

Figura 3 – Fotografia da declaração de carga horária do curso de administradores escolares do Instituto de Educação Índia Vanuíre.

Instituto de Educação Estadual "Índia Vanuíre"
 Coordenadoria do Ensino Básico e Normal — Divisão Regional de Educação de Marília
 Delegacia do Ensino Secundário e Normal de Tupã
 Grupo Escolar anexo - Ginásio Pluri-Curricular
 Colégio Unificado Áreas de: Normal, Ciências, Artes, Biológicas
 Rua Guaraná, 1271 — Cxa. Postal 525 — Telefones: Portaria 1390 — Diretoria 1187 — C.E.P. 17600
 Linha Paulista — TUPÃ — Estado de São Paulo

OF. No. _____ am Tupã,
 Assunto: _____

DECLARAÇÃO DE CARGA HORÁRIO DO CURSO DE ADMINISTRADORES ESCOLARES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL "ÍNDIA VANUIRE" DE TUPÃ.

INTERESSADA: M E R I R A Y E S

1º ANO - 1969-		2º ANO - 1970-		Notas:
Estatística.....	42h40 - (7,3)	Estatística.....	42h40 - (8,9)	
Biolog.Educacio.-	64h - (8,4)	Psicolog.Educacio.-	42h40 - (7,8)	
Psicolog.Educacio-	42h40 - (5,6)	Sociolog.Educacio.-	42h40 - (7,9)	
Sociolog.Educacio-	64h - (8,0)	Administ.Escolares-	128h - (7,6)	
Administ.Escolar-	128h - (7,1)	Educ.comparada....	64h - (8,3)	
Ed.Comparada.....	42h40 - (7,1)	Economia Política.-	64h - (8,7)	
Economia Política-	42h40 - (9,3)	Filosofia Hist.Ed.-	42h40 - (8,1)	
Filosof. Hist.Ed.-	42h40 - (5,4)	Est.Probl. Brasil.-	42h40 - (8,0)	

Tupã, 14 de julho de 1.975

OSMAR GENOVESE, R. 1 250 226- diretor

Fonte: Rayes (1975¹¹).

De acordo com a fala da docente E.T.R. da L. - 86 anos, que foi supervisora de ensino, o diretor que assinou o documento citado acima não era concursado para ser diretor de escola,

¹¹ Mery 82 anos professora primária aposentada e ex-aluna da Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre, cedeu a foto do seu acervo particular.

o que comprova o texto utilizado na disciplina História da Educação Brasileira cursada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Demartini e Antunes (1993, p. 10) mostram no texto *Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina*, apesar de serem décadas diferentes, os homens de diferentes carreiras eram promovidos fácil e rapidamente por serem indicados ou nomeados, as promoções e favorecimentos por terem bom relacionamentos com governantes e irem assumindo esses postos mesmo sem especialização, supondo que as promoções e ascensão na carreira do magistério para homens tinha maior facilidade do que para as mulheres.

Contudo, a lei não deixa claro e nem especifica se era obrigatório manter o anexo para os estágios, no livro *Tupã depoimentos de uma cidade* (Montes; Moreno; Nakayama, 2012), pode-se constatar que em julho de 1967 houve um convênio com a Secretaria da Educação e a construção do Ginásio Pluricurricular para atender os cursos profissionalizantes. Em conversa com uma das autoras, professora Iara Bianchi Nakayama revelou que foi um projeto que durou cerca de 2 (dois) anos com trabalhos artesanais em madeira para os meninos e bordado para as meninas e descontinuou pois o governo entendeu que existia um outro ginásio e havia duas coisas parecidas, mas sem nenhum decreto foi extinto o curso, em 1970 iniciaram-se as obras do Grupo Escolar Anexo (Montes; Moreno; Nakayama, 2012, p. 384) onde funcionaram aulas para os deficientes visuais e deficientes auditivos.

Na década de 1980 no prédio anexo funcionavam as salas de 1ª a 4ª séries e a sala de deficientes auditivos; os alunos do 3º e 4º anos do magistério tinham as práticas realizadas ali e em outras escolas da cidade, e quando havia as datas comemorativas eles faziam as atividades, teatros e outras atividades com os alunos do anexo (fato citado pela professora S. V. M. I. que foi coordenadora do magistério na instituição).

Na década de 1990, o anexo era usado para o CEL em 1989, oferecia curso de espanhol, francês e italiano. Nos primeiros anos de funcionamento, 10% das vagas eram destinadas à comunidade, e a partir de 2001 passou a atender somente os alunos da rede estadual, além dos três cursos de língua estrangeira citados, tinha alemão e japonês.

No ano de 2022, quando a escola completou 75 anos, ao procurar a direção da escola para a realização desta pesquisa, a direção disse que estaria fazendo um memorial com fotos, mas com as atividades diárias e demandas da escola não tinha sido possível realizar esta tarefa.

4.5 Eixo de análise: Formação de professores primários a partir dos relatos dos professores aposentados, docentes do Instituto de Educação Índia Vanuíre

O objetivo geral de identificar e analisar as especificidades da história da formação de professores no município de Tupã/SP, entre 1961 e 1996, para uma história da formação de professores no Brasil, sobre o tratamento dessa temática na literatura e na legislação, a fim de apreender como os processos se institucionalizaram com base no campo normativo, com enfoque na formação do professor primário.

Além de analisar como se dão as ações formativas, tentando encontrar evidências sobre a possibilidade da formação de professores primários, quando a escola é o lócus central do processo, as formações pessoais, as concepções sobre a formação de professores primários e as mudanças ocorridas nas instituições no curso de formação, no campo de atuação destes docentes como formadores de futuros profissionais da educação.

Para o alcance do objetivo exposto, realizou-se um trabalho de campo em uma unidade escolar de Tupã, no interior do Estado de São Paulo, cuja finalidade foi a de buscar evidências a partir da fala das professoras e professores aposentados da escola, por meio de uma entrevista semiestruturada. O foco da entrevista foi o de coletar dados sobre como era realizada a formação dos alunos e futuros docentes nesse contexto, quais perspectivas e temáticas eram abordadas, em quais momentos aconteciam, com quais objetivos, e como os professores/as faziam para se adaptar a cada nova lei ou decreto enviado pelos governantes para as escolas. A partir dos relatos orais dos docentes, buscaram-se evidências que demonstrassem as metodologias e práticas utilizadas na formação dos futuros professores primários.

A escolha da entrevista semiestruturada surgiu da necessidade de perceber que por meio deste método alguns dos objetivos da pesquisa poderiam ser alcançados, considerando que a análise de seu conteúdo poderia trazer à luz as evidências do que se propunha investigar. Assim, essa opção ocorreu por pensar ser a entrevista muito importante para a coleta de dados, para que haja uma interação entre sujeito e pesquisadora.

Nesse processo, foi elaborado um roteiro que se baseava no alcance dos objetivos que justificavam seu uso no processo de coleta de informações. A próxima fase foi a aplicação do roteiro em contexto de uma entrevista piloto, com a finalidade de testar a validade e a eficácia do instrumento e ver a possibilidade de possíveis ajustes por parte da pesquisadora antes de sua aplicação no contexto real de investigação para buscar o mais relevantemente possível as informações dos sujeitos entrevistados.

Um aspecto relevante a ser detalhado foi a escolha dos entrevistados, conforme a intenção da pesquisa de campo que era a de vislumbrar nos relatos orais das professoras e professores as possibilidades de formação de professores primários no Curso Normal, além de analisar as possibilidades de mudanças na formação através de decretos ou pareceres. Desse modo, a escolha das professoras e professores basearam-se na procura dos nomes de professores aposentados que deram aula no magistério na escola Índia Vanuíre, que hipoteticamente pudessem corresponder aos critérios previamente estabelecidos e a disponibilidade de participarem da pesquisa. O acesso inicial foi com a gestão da escola para solicitar nomes de docentes que deram aula no magistério e posteriormente os contatos destes, o que implicou em limitações, mas, que foram superadas ao longo do percurso, pois cada entrevistado foi indicando seus conhecidos que outrora foram seus colegas de trabalho.¹²

As entrevistas foram realizadas nos lugares de preferência dos docentes, alguns escolheram suas residências, outra professora num café em local público. A princípio, o receio era de que não quisessem ser identificados, mas todos disseram que não tinha problema com isso e se dispuseram a falar com desprendimento e riqueza de detalhes, não houve resistência quanto à realização das entrevistas, (apenas uma pessoa disse que não gostaria de participar) ninguém solicitou que suas falas não fossem gravadas, cada entrevista teve em média 2 (duas) horas de duração com o objetivo de alcançar definições, vivências e diferenças nas situações vividas em cada lei e cada período.

Com o intuito de fazer valer e reconhecer o trabalho desses (as) entrevistados (as) e o respeito a cada participante da pesquisa, suas falas serão representadas por meio da identificação por iniciais do nome, e sua faixa etária (entrevistas nos anexos). De acordo com a confidencialidade no código de ética todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais, somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e comprometemo-nos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa em eventos científicos e ou publicações em periódicos qualificados. Será exposto o resultado da pesquisa empírica de natureza histórica, desenvolvida após o levantamento da bibliografia, leituras e produção acadêmica.

A fim de dar início às entrevistas foram procurados os professores que pudessem corresponder aos critérios previamente estabelecidos; os primeiros contatos para localizar os professores aposentados foram obtidos por meio da secretaria da escola que forneceu alguns

¹² Os entrevistados assinaram o termo de consentimento que se encontra em posse da pesquisadora, a pesquisa foi inserida na plataforma Brasil e aprovada com o Número do Parecer:6.730.275.

nomes, mas não forneceu os contatos. A primeira entrevista com uma professora conhecida foi o ponto de partida para que cada um dos entrevistados indicassem e fornecessem o nome e o contato de um colega de trabalho e assim a lista de nomes foi aumentando, mas infelizmente a maioria havia falecido, com quem foi possível contatar, obteve-se uma riqueza de detalhes conforme era possível resgatar em suas memórias.

As narrativas pessoais têm variações quanto ao contexto institucional do que foi percebido como cada indivíduo exerceu sua trajetória profissional, mas a maioria no período caracterizado pela normativa da LDB, e os modelos orientados para o trabalho dos professores, com a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971). Os entrevistados constituem o seguinte perfil:

M. C. C. L. S. - 62 anos formou-se em Tupã no colégio Nossa Senhora Auxiliadora conhecido como colégio das irmãs, fez Faculdade de História na FAFIT- Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Tupã, iniciou na Educação Infantil em 1983, deu aula nas três instituições de formação de professores de Tupã, Escola Normal Índia Vanuíre, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM e Colégio Comercial e Normal Arthur Fernandes, ministrou aulas de Metodologia.

S. V. M. I. -77 anos, foi professora e coordenadora do magistério na Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre, fez o magistério na Escola Normal Índia Vanuíre e formou-se em 1963, fez Pedagogia na UNESP Marília no campus perto do Yara Clube e formou-se em 1967. Trabalhou como substituta efetiva em Marília no colégio Gabriel Monteiro depois casou-se e mudou-se para Tupã onde trabalhou por 15 (quinze) anos na escola Índia Vanuíre só no magistério, depois foi para o CEFAM onde permaneceu até a extinção do curso. Trabalhou no magistério por 45 (quarenta e cinco) anos, teve influência do seu pai professor Altino Martinez que foi preso em 1964.

A. N. da S. - 83 anos, estudou no colégio Bartira em Tupã/SP, fez o ginásio do Estado, depois se mudou para Olímpia onde terminou o ginásio. Fez a graduação em Letras anglo-germânicas num dos núcleos da USP- Universidade de São Paulo, ingressou na carreira do magistério no primeiro ano da faculdade em 1961 em Nova Aliança, como militante foi preso na década de 1960, teve 59 anos de atuação no magistério, foi diretor estadual do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e coordenador da subsede. Começou a dar aula no Índia Vanuíre em 1965 e permaneceu até sua aposentadoria na década de 1990, depois deu aula em colégio particular até meados de 2000 quando teve câncer, seu sonho era completar 60 anos de magistério.

M. I. G. G. M.- 68 anos, formou-se em Casa Branca onde tinha o Instituto de Educação que era uma escola tradicional, fez o científico e não terminou o Normal, fez psicologia na

PUC-Pontifícia Universidade Católica de Campinas, colou grau em 1980 e começou a trabalhar em Tupã após ir passar férias. Deu aula de psicologia no magistério, na escola Índia Vanuíre, na década de 1980, depois foi para o CEFAM onde foi coordenadora, deu aula 17 (dezesete) anos no magistério, pediu aposentadoria e foi trabalhar em seu consultório.

E.T. R. da L. - 86 anos, fez magistério em Marília no Colégio Sagrado Coração de Jesus, fez faculdade em Tupã e pós-graduação em Marília, foi responsável pelo magistério em Tupã desde 1980, deu aula no Colégio Arthur Fernandes no magistério de 1973 a 1984, foi supervisora de ensino na Delegacia de Ensino e no CEFAM, deu aula por 10 (dez) anos no programa alfabetização solidária no Nordeste, de 1998 a 2008 num programa do MEC com a universidade. Deu aula na Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Empresas de Tupã (FACCAT), no curso de pedagogia de 1989 a 2012, saiu por motivos de saúde quando teve um Acidente Vascular Cerebral (AVC).

M. F. dos S. P. C. - 67 anos, formou-se no magistério na cidade de Iacanga próximo a Bauru, com pais semianalfabetos, era a 12^a filha na família, só 4 (quatro) irmãos não são professores e 8 (oito) trabalharam no magistério. Acredita que a influência tenha sido exercida pela mãe, que era semianalfabeta autodidata, o pai, semianalfabeto, tinha até o terceiro ano primário era da lavoura, era de batente, mas sempre incentivaram a estudar e diziam que a única herança que iam deixar era o diploma. Então casou-se em 1980 e mudou-se para Tupã onde trabalhou no Colégio Objetivo como professora de reforço por 14 (catorze) anos, terminou o curso de pedagogia na Universidade de Marília (Unimar) pois havia parado o curso para casar-se, recebeu o convite para ser professora no Índia Vanuíre onde ficou desde 1984 por 14 (catorze) anos até o curso de magistério ser extinto onde permaneceu como coordenadora da escola. Fez História e Geografia no Centro Universitário de Adamantina, deu aula 3 (três) anos no CEFAM, passou no concurso para diretora e foi embora para São Paulo, depois retornou a Tupã onde atualmente presta serviço voluntário para uma entidade que cuida de idosos.

A autora do livro Tupã: Depoimentos de uma cidade. Gráfica & Editora Multi – Gráfica, 2012, Iara Bianchi Nakayama concedeu o livro como fonte de pesquisa, fez curso Normal, deu aula na zona rural e em escolas de ensino primário, foi convidada para trabalhar quando inaugurou o prédio da escola Índia Vanuíre, já trabalhava na escola quando houve a revolução de 1964 e alguns professores foram presos. Fez faculdade de História e fez especialização, começou a dar aula de história na faculdade em 1973, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Tupã (FAFIT) onde tinha 4 (quatro) cursos: pedagogia, matemática, letras e história, começou em 1968 e fechou em 1994. Gostava de história econômica e contemporânea, trabalhou em Marília por 8 (oito) anos, seu marido era diretor de recursos humanos e trabalhou

como assistente técnica dele quando foi montada a divisão regional de Marília, parou quando o marido ficou doente, escreveu o livro que conta a história de Tupã.

M. R. 82 anos - professora primária aposentada, foi aluna do curso Normal no Instituto de Educação Índia Vanuïre, deu aula em várias escolas do Estado em escola na zona rural com salas multisseriadas e inclusão, fez pedagogia na década de 1970, mas iniciou a carreira no magistério em 1963, fez vários cursos de aperfeiçoamento no Índia Vanuïre, incluindo o curso de administradores escolares, cedeu seu acervo pessoal para a pesquisa.

Após a transcrição, as entrevistas foram ouvidas novamente para correção e acréscimo de informações, em seguida as falas receberam um tratamento analítico em busca de palavras semelhantes que resultou em um texto preliminar.

Os relatos obtidos foram ordenados de acordo com os temas abordados, e cada um dos docentes com suas trajetórias profissionais com a finalidade de dar sentido à análise do processo de construção da ação docente e da adaptação de cada um no período que trabalharam. As normativas vigentes no momento de sua vivência, disseram como cada um ao seu modo deu sentido às ações coletivas na formação de professores primários e como cada um contribuiu, de acordo com as suas memórias. Para o autor Goodson (2022), a memória profissional também se relaciona à construção de identidades profissionais e entendimento de si mesmos num contexto de mudanças e convivência com o trabalho.

A pergunta feita foi sobre como os professores se adaptaram à LDB ou à Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e se houve algum decreto ou parecer para que pudessem seguir a normativa.

A professora M. C. C. L. S. - 62 anos, relatou que junto com a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) tinham os Parâmetros Curriculares para seguir e que os governos esperavam que os professores trabalhassem bastante, com numerosos alunos nas salas de aula com 50 (cinquenta) e poucos alunos. Quando havia alguma novidade era mais a coordenação ou direção da escola, que passava para os docentes; a coordenadora do curso do magistério quando recebia o treinamento é que passava as informações para os professores. Eles foram tirando o poder dos cursos técnicos, dos magistérios, o que já vinha acontecendo um pouco antes, tirando o poder. Já havia o movimento de muitos conselheiros do Ministério da Educação para transformar o curso de magistério em universidade, só que não foi bem-sucedido.

Ainda nesse sentido, ao ser questionado, o professor A. N. da S. - 83 anos, que atuou 59 (cinquenta e nove) anos no magistério, trouxe histórias que demonstram que os ativos no processo continuaram a se envolver nos processos de desenvolvimento apesar das mudanças no contexto da escola e das reformas vivenciadas por ele e colegas de trabalho.

Eu lembro que nessa 5.692, houve seminários, promovidos pela delegacia de ensino pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Aquela tentativa de fazer a escola profissionalizante, que não deu em nada. Acho que os professores sempre foram iludidos e enganados. Porque, na teoria é muito bonito, você coloca alguma coisa no papel, um projeto educacional bem utópico e como o professor é idealista ele abraça. Você pode ver que ao longo da história, pelo menos aqui no Estado de São Paulo, sempre surgiram projetos e os professores entram de cabeça, que acha que aquilo vai realmente mudar, que vai ser bom e depois esses projetos, são abandonados. Acaba o governo, entra outro governo, o outro governo vai criar um outro projeto.

Então a gente vive de ilusão. E se falar que mesmo ganhando mal, o professor veste a camisa. E para ser professor, tem que gostar, não é pelo dinheiro [...] Sempre quando há uma reforma, alguma coisa assim, se começa a analisar e fala, alguém vai ganhar. [...] analisa, é a iniciativa privada empresários que vão ganhar. Educação é a mesma coisa, jogo de interesses. [...]

Mas não houve reflexos, eu sei que nós fizemos... a Secretaria da educação do Estado de São Paulo promoveu encontros debates, a 5692 tinha uns cadernos grandes, com a lei, tudo escrito, então nós reunimos grupos de quarenta professores ou então por áreas, não me lembro direito, ficavam nas salas e alguém lá na frente para lá, aí a gente lendo aquilo, discutindo. Discutiu, falamos, falava, falava, fomos para as escolas e continuar fazendo o que nós já estávamos fazendo.

Todos os projetos pelos quais eu passei, nunca houve mudança na educação, nenhum. Blá, Blá, Blá. Tentavam começavam a fingir que estava fazendo alguma coisa, coisa que não servia, que você via que não ia dar em nada, que não ia alterar em nada, mas eles tinham essa mania. Então não pode ser científico, clássico e normal. Tem que ser o que? Setor primário, secundário, terciário. Mas era a mesma *****, as professoras eram as mesmas o conteúdo era o mesmo e não modificava nada, punha um novo rótulo e continuava. Porque para implantar 5692 era impossível, que era um projeto lindo, maravilhoso. Profissionalização, tinha curso profissionalizante. Então na época, eu me lembro que a gente levantava a lebre, mas se for implantar isso no Brasil... Não tem grana, para instalar tudo isso. Quanto custa uma escola profissionalizante? Com máquinas de ensinar o cara, mexer com solda com marcenaria tem que ter um monte de máquina e um monte de profissionais, como é que você vai ensinar marcenaria? Quem que vai dar aula? Então a gente já desconfiava que não ia mudar nada. Não havia recursos suficientes para investir e quando se fala em investir em educação, os governos de plantão não veem isso com bons olhos.

Eu lembro mais ou menos da lei 5. 692. Que eu achava que ia ser... A Redenção da educação, mas ao mesmo tempo, eu fui crítico. Eu achava que essa lei... Para ser implantada, ia ser muito difícil. Como de fato não foi implantado (N. da S. - 83 anos, militante, ex-presidente regional da APEOESP de Tupã/SP).

Outra professora que passou pela reforma da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), deu aula no magistério por quase 50 (cinquenta) anos e foi supervisora de ensino, E. T. R. da L.- 86 anos, foi citada pela maioria dos professores nas entrevistas. Seu relato mostra que o trabalho dos professores era cada vez mais moldado por regras, padrões e controle burocrático, ela se sente realizada e no controle de sua vida profissional e pronta a obedecer; que no país não há preocupação real com a educação, mas cumpre-se a lei porque ela é obrigatória.

Na mudança em 1971, inclusive eu dei na região inteira nós fizemos um curso de tudo da 5.692. Ela Foi publicada em 71, mas demorou, demorou uns 4 anos para começar a funcionar, porque demora, né? Nesse tempo você fica mais perdido do que barata no escuro. Depois nós demos uns 10 dias de curso exatamente para isso. O que era antigamente era curso primário, não tinha e que eu acho muito bom que tem Creche. [...]

Nós tínhamos o primeiro grau, hoje ensino fundamental, antes primário. É primeiro grau da primeira a oitava série e segundo grau do primeiro ao terceiro ano e até hoje não entenderam o porquê. Outra mudança foi que não havia retenção.

Depois tudo tem que falar de leis, tem portaria, não falta nada, não falta legislação. Nós temos legislação de tudo. Quando a gente ia fazer o planejamento que fazia a montagem do currículo a gente marcava de acordo com tal lei e portaria tal, mas a que mais me envolvi foi com a 5692.

No currículo do magistério, mudou muito. Não era LDB só, ela só dá os princípios. Mas depois, a normalização. [...]cada vez que sai alguma coisa não são isolados. [...] saia uma portaria, o Decreto é antes da lei.

[...] você não faz porque quer, faz porque é mandado, infelizmente nós aprendemos isso, eles dão a ordem e você cumpre. Então eu não me lembro nem de ter discutido nada, vai depois que a gente não deu certo aí a gente pode discutir, mas antes o que mandasse fazer tinha que ser feito (E. T. R. da L.- 86 anos).

Embora cada período tenha permitido e exigido forte senso de atuação dos professores, fatores contextuais e recursos tenderam a variar e afetar a disposição dos professores atuarem, os dados mostraram temporalidade na atuação dos professores. Quando a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) foi implantada, outras professoras disseram que a imposição continuou.

Quando teve a reforma do ensino, veio com certeza, a gente ficava uns dias estudando, eu lembro ainda quando foi Diretrizes e Bases da Educação nós ficamos vários dias, era ali na (escola) Bartira reunião para falar sobre a lei para opinar sobre a lei, quando estava no processo de formação da lei. Então, as delegacias de ensino faziam as reuniões e a gente opinava, a gente estudava bastante, cada coisa nova que veio. Assim, apenas que eu digo para você como esses que acabou magistério no Índia, nem sei, porque quem foi... se isso foi pela direção, era a Neusa. Não sei se ela falou não vou receber mais porque não interessa, não sei... o noturno primeiro, porque acho que acabou o noturno, Magistério foi isso foi por lei, por decreto que acabou por causa disso, que os alunos estudem, e aí acabou diurno também. E então eu não sei como acabou. Não posso te dizer. Agora, o CEFAM foi mesmo que estava previsto, foi acabando por decreto e tudo mais.

Agora as mudanças eles faziam sim reuniões a gente... para colocar as leis novas todo começo de ano tinha como tem hoje em dia também. [...] Foi até aqui no Bartira que a gente fez, as reuniões. Para administrar bem, para conhecer bem as leis etc. ficamos bastante tempo estudando, todas elas que vieram, elas vieram com respaldo bem grande da delegacia de ensino.

Eu lembro muito dessas mudanças e todos os Secretários de educação que tiveram assim no nosso Estado, não sei nos outros. Mas eu sei que antes de começar o ano, cada coisa nova. A gente ficava estudando bastante tempo, sabe. Tinha semana antes que é a semana do planejamento a gente ficava também estudando conforme fosse, tinha vezes que precisava até um pouco mais do que isso, então eles marcavam para os fins... vamos supor quando

emenda Carnaval, completava, complementava ali. Então, teve bastante, a gente estudava bem, sim, dava bastante opinião sobre. Só que... você sabe... hoje em dia, acho que é assim também. Mas é a gente só aprende o que eles querem que a gente aprenda, né? A gente aprende como vai se aplicar aquilo que eles estão querendo, né.

Para se adaptar... então a gente ia fazer as reuniões lá na delegacia, eles passavam para a gente as novidades, todas as mudanças etc. e tal, e a gente fazia as reuniões nas escolas e ia fazendo o possível para se adaptar a elas... sempre tem uma mudança ou outra, o principal foi Lei de Diretrizes que eu sei que foi bem assim, também estudado item por item, né (S. V. M. I. -77 anos - professora e coordenadora do magistério na Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre).

Outra professora que ficou 43 anos no magistério M. F. dos S. P. C., militante, disse:

Olha, sempre foi uma luta muito grande e ainda hoje é, a falta de valorização do magistério é uma coisa acachapante [...], mas nós nunca fomos valorizados, nossa luta era imensa, eu me lembro de ir junto com a turma de greve para São Paulo para lutar por direitos. Era o Montoro na época e ele tinha a máscara de quem valorizava o professor. Nós nunca fomos valorizados, com exceção para os que estão nos grandes cursinhos, que estão na faculdade que tem um salário digno, não é muito, é digno. [...], mas o professor do Estado é de uma desvalorização infinita. [...] para estudar e aplicar (a LDB 9394/96), nós tínhamos HTPC- hora de trabalho pedagógico coletivo. No HTPC, era só o pessoal do magistério que fazia, não era aquele htpc coletivo, era por área naquela época e aí nós estudávamos, debatíamos, concordávamos, outros discordávamos, mas, mesmo discordando, tinha que seguir.

Outra professora que participou dessa mudança foi M. I. G. G. M.- 68 anos, professora formada em psicologia.

Tinha alguns grupos de estudo sim, eu lembro que [...] quando entrou Lei de Diretrizes e Bases, que era uma história meia complicada. [...] Que fazia para estudar, eu lembro que eu também nessa época eu estava querendo prestar concurso para direção[...] a gente estudava muitas leis. Porque era uma lei filosoficamente, muito bonita mais na prática, não resultou em nada, eu acho que ela foi minando a escola com tanta filosofia, ela foi minando, aí ninguém sabia mais dar aula, nem o que queria fazer porque tinha que acompanhar isso aí. Aí depois saiu uma outra lei que começou a ter aquelas orientações para professores. [...] Só que eu nunca senti uma transformação para melhor.

O agrupamento dos relatos orais em diferentes épocas ajuda na percepção de que independente do tempo, as leis foram impostas e os professores obrigados a se adaptar com aquilo que era o objetivo do governo. A professora E. T. R. da L., relatou que quando a lei 9.394/96 (Brasil, 1996) entrou em vigor, já estava saindo, mas achou que essa lei cobriu certos erros antigos e achou que deu certo.

Independentemente de serem formados em curso de magistério particular ou em escola normal ou instituto de educação pública; graduados em faculdade particular ou em universidade pública nas mais diversas áreas; alguns tiveram influência familiar, outros não, para a escolha

da profissão; todavia cada um teve sua luta e sua história para chegar aonde chegou e a participação para formar docentes na cidade de Tupã.

Nesse ponto da análise e da discussão, é importante que se destaque que os docentes, sujeitos das entrevistas e participantes da pesquisa, de acordo com o que a literatura trouxe sobre a formação de professores, colocavam suas metodologias e os autores utilizados por eles, para que na formação inicial, os futuros professores fossem preparados teórica e metodologicamente para a atuação docente futura.

Para o professor A. N. da S., por ser professor formado em letras, ele usava a metodologia da leitura e queria mostrar que tudo tem sua época e queria que os alunos lessem, porque quem não lê não escreve e a mesma coisa para as futuras professoras, porque professor(a) tinha que saber a língua portuguesa.

A professora M. I. G. M., formada em psicologia, gostava muito de explicar, e a oratória era sua metodologia com aulas expositivas, e na sua época não havia um planejamento específico para cada ano/série e criou o planejamento com psicologia geral no primeiro ano, psicologia da aprendizagem para o segundo ano, psicologia do desenvolvimento da criança para terceiro e quarto ano.

M. C. C. L. S. deu aula de metodologia e outras disciplinas, Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática, Conteúdo e Metodologia de Educação Infantil, Sociologia, Didática, Metodologia e Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática, Psicologia infantil, Estrutura e dava trabalho para os alunos desenvolverem, porque disse que o professor tinha que ter habilidade de fazer o trabalho para ele dar aula. O trabalho pedagógico, o trabalho concreto pois achava que o futuro docente só ia saber ensinar fração se soubesse, recortar a fração, saber dividir e multiplicar. Fazer caligrafia, pois a letra pedagógica era tão bonita e ficava um trabalho limpo. Na sua época docente não tinha nem livro, tinha que montar todo o conteúdo, tinha de Língua portuguesa, mas sempre gostou de Ciências e Matemática, o material era mimeografado ou alguma xerox que tiravam e lousa. Algumas leituras que usou foram Emília Ferreiro, a orientação da própria Secretaria e todo o acervo da Secretaria de Estado da Educação e as propostas pedagógicas de primeira à quarta série, não adotou um livro específico, pois usava vários autores.

A docente S. V. M. I. disse que as leituras eram muitas sim, então não lembrava os nomes, mas era Piaget e os clássicos. Ministrou Metodologia de língua portuguesa e trabalhou o método pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, usou também o método de projetos.

A professora M. F. dos S. P. C. utilizou os autores Luckesi, Lourdes Marcelino que era professora da UNESP de Marília, Saviani, Paulo Freire, Gramsci, Moacir Gadotti, Emília

Ferreiro, Marilena Chauí, Piaget, Maria Montessori, Henri Wallon, Vygotsky, Ana Teberosky, Edgar Morin. Trabalhou com metodologia de Língua portuguesa com o processo de alfabetização de Paulo Freire, a alfabetização rápida de Paulo Freire no estilo do construtivismo. Utilizou a técnica de filmagem para as aulas ministradas pelos alunos e análise do vídeo que foi uma inovação da professora S. V. M. I. embora não tenha comentado sobre isso.

Todos contribuíram de maneiras diferentes para a formação de professores, cada um com sua bagagem de experiências, a maioria disse que sente falta de dar aulas, o professor A.N da S. relatou que sonhava que estava dando aula e sabia até o conteúdo, disse que fez sua parte de luta e se sente com a missão cumprida.

A partir do que foi analisado, notou-se que os docentes do curso de formação de professores fizeram o que era possível para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores. As concepções acerca da temática vão ao encontro do que propõe a literatura, os processos e metodologias partiram da necessidade na época para a formação dos professores primários.

Todavia, os relatos orais da maioria dos docentes demonstraram claramente que o papel da coordenação e dos professores ainda era de organizador de momentos de estudos e aplicador das leis e regras que vêm impostas de cima. Ressalta-se que por mais que tenha havido luta e boas intenções, a mudança de paradigmas vai além dos momentos de estudos, necessitam de melhor delineamento das políticas públicas e que o ensino seja visto como investimento e não como despesa.

A discussão pretendida nesta análise foi a de refletir sobre as mudanças nos processos de formação de professores a cada mudança na lei. Para isso, buscou-se a partir da análise dos relatos orais coletados dos docentes, relacionar suas concepções sobre a normativa de formação de professores com as proposições da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa de considerações finais acerca de todo o processo de construção e delineamento da pesquisa, espera-se oferecer algumas reflexões sobre o caminho percorrido, bem como esclarecer algumas ideias e conceitos, além de trazer à luz proposições para a formação de professores primários, com base nas abordagens que direcionaram o estudo: as leituras, as normativas, as LDBs e a prática de ensino.

É necessário, antes, que sejam retomados o objetivo geral de identificar e analisar as especificidades da história da formação de professores no município de Tupã/SP, entre 1961 e 1996, para uma história da formação de professores no Brasil, sobre o tratamento dessa temática na literatura e na legislação, a fim de apreender como os processos se institucionalizaram com base no campo normativo, com enfoque na formação do professor primário, a fim de delinear as ideias a serem concluídas nesta etapa e proceder a avaliação acerca do quanto eles foram concretizados com a investigação proposta.

O intuito, de modo geral, era analisar o tema sobre a formação de professores primários na literatura e na legislação educacional, buscando compreender como os documentos oficiais corroboraram e normatizaram os processos. Bem como, mapear os estudos e pesquisas a fim de vislumbrar suas principais mudanças na formação do professor primário, além de fazer um estudo de campo. Para isso, buscou-se, a partir da análise dos relatos dos (as) professores (as), apreender os sentidos dados por eles (as) a essa prática, de que forma e em que espaços ocorreram, relacionando suas concepções sobre a escola como locus de formação com as proposições da literatura, para evidenciar em que medida a formação se faz necessária para o desenvolvimento profissional docente e de que forma acontece no contexto investigado. Foi possível notar que o conhecimento para a formação de professores ficava fragmentado com a experiência como aluno(a) e futuro professor, com a formação inicial e com a formação no exercício docente que permitia questionar ou legitimar o conhecimento profissional com sua prática (Imbernón, 2011, p. 119).

Desse ponto de partida, o objetivo geral subdividiu-se em objetivos específicos, foram, a saber: identificar elementos da formação de professores na cidade de Tupã/SP, mediante análise de documentos oficiais e relatos orais coletados, saber como eram feitos os estágios, as metodologias utilizadas, disciplinas lecionadas para compreender os modos de realizar a formação de professores na instituição de Tupã/SP, Escola Normal e Instituto de Educação “Índia Vanuíre” em Tupã/SP, à luz das propostas presentes na literatura sobre a formação de

professores primários no Brasil daquele período; analisar e interpretar a legislação específica de âmbito estadual que institucionaliza e define a formação de professores primários no contexto educacional brasileiro comparando com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; identificar possibilidades de diálogos entre tais modos e a legislação normatizadora da formação de professores no Brasil, buscando inferências sobre os rumos da formação de professores. Assim, as seções produzidas nesta dissertação buscaram descrever os resultados de modo amplo e que serão retomados com o intuito de analisá-los frente ao que se esperava encontrar inicialmente.

Após o estudo da problemática pela legislação nacional LDB 4.024/61 (Brasil, 1961), Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996), foram levantados os seguintes questionamentos neste trabalho: Do ponto de vista normativo, como realizou-se a formação de professores no Brasil? Quais as especificidades desse processo no município de Tupã SP, considerando que foi uma instituição de formação de professores que coexistiam em momentos essenciais da história da formação de professores no Brasil (1961-1996)? Para isso debruçou-se sobre a legislação nacional, mas delimitados a uma instituição educacional específica na cidade de Tupã/SP, a Escola Normal e Instituto de Educação Estadual “Índia Vanuíre”.

A partir das leituras com o referencial teórico, foi possível realizar um estudo sobre o que a literatura propõe, no que tange às ações de formação de professores primários, quanto à matriz curricular, estágios, à reforma de ensino. Portanto, os resultados permitiram a inferência sobre a modalidade de formação, porém de modo fragmentado, caracterizando-se como uma política inconsistente e frágil com interesses subjetivos. Almejava-se uma conclusão, ainda, a partir dos estudos teóricos e do trabalho de investigação sobre a temática, articulados com o contexto educacional e com o universo escolar, para que os processos de formação de professores primários objetivassem tornar o professor praticista e tecnicista.

Como metodologia, buscou-se compreender e desenvolver procedimentos próprios de pesquisa de abordagem histórica e, particularmente, de pesquisa em história da educação na formação de professores primários, que consistem em sistematização dos dados e informações de material documental diverso identificado, dados e informações que remetam ou contenham aspectos das disciplinas ensinadas na Escola Normal e Instituto de Educação “Índia Vanuíre” de Tupã, como: fontes bibliográficas publicadas nos vários formatos, LDBs, normativas, entrevistas semiestruturadas e variado *corpus* documental.

É necessário reiterar que a formação de professores não é novidade no cenário brasileiro nem na literatura, considerando que desde o século XIX, com as primeiras escolas, o assunto é estudado; desde antes da década de 1960 já é uma questão discutida no campo educacional e

que há grupos de pesquisas e movimentos de reflexões no campo acadêmico denominado “Formação de Professores” inclusive na UNESP de Marília.

No que tange ao contexto normativo, ao ler, analisar e interpretar a legislação de âmbito nacional - que são os marcos federais - e que institucionaliza e define a formação de professores primários no contexto educacional brasileiro, evidenciou-se que com a primeira LDB 4.024/61 (Brasil, 1961). As nomenclaturas mudaram quanto à legislação anterior ao Decreto da Lei orgânica do ensino normal, mas os moldes continuaram os mesmos, com a Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) as escolas normais desapareceram e com advento da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), a formação de professores primários passou a ser nos cursos de pedagogia. Nos parágrafos abaixo seguem algumas conclusões desses “nós” das amarras que foram impostas.

De acordo com as leis analisadas e as aproximações na perspectiva de comparação e análise na produção e disseminação das legislações LDB 4.024/61 (Brasil, 1961); Lei 5.692/71 (Brasil, 1971); e LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) e as mudanças propostas na formação de professores primários com as reformas do ensino, foi possível notar que na lei orgânica, Decreto lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946), as escolas normais tinham suas metas para aprofundar os métodos e colocar em prática o estágio. “Obrigatoriamente deveriam manter anexo um grupo escolar, no qual aconteceria a experimentação e a prática de ensino”, isso fazia com que o futuro professor aprendesse na prática. Para se adequar à Lei Orgânica, o Estado de São Paulo promulgou o Decreto 17.698 de 26 novembro de 1947 e ocorreram algumas mudanças.

Após transcorridos 10 anos desde a promulgação do referido Decreto, em que se previa o curso pré-normal, veio a Lei n.3739, de 22 de janeiro de 1957 e o extinguiu, dois anos após o Decreto 35.100, de 17 de junho de 1959, regulamentou-se a lei, mas, não houve mudanças na Escola Normal e Instituto de Educação permitindo que as finalidades do ensino continuassem as mesmas, a estrutura, a duração dos cursos e os currículos também.

No que tange ao contexto normativo, ao analisar e interpretar as legislações de âmbito nacional que institucionalizam e definem a formação de professores primários no contexto educacional brasileiro, a formação foi tratada de forma direta em todas elas, desfazendo os “nós” que causaram a discussão do tema nos demais documentos oficiais. Foi possível identificar diálogos entre a legislação normatizadora da formação de professores no Brasil buscando inferências sobre os rumos da formação de professores com os relatos.

A seção 2 deste trabalho foi dedicada ao tema formação de professores primários, onde buscou-se delimitar o conceito dado pela literatura acerca da formação de professores, profissionalização identificados nas análises de documentos e relatos coletados de professores

na cidade de Tupã/SP, procurou-se identificar a ideia de formação inicial, bem como mostrar outros tipos de formações que aconteciam nessa época e identificar como era realizada a formação de professores neste município mediante documentos oficiais como a primeira LDB 4.024/61 (Brasil, 1961) para desatar os “nós” e compreender o seu contexto histórico e como se institucionalizou como política educacional e, a reforma 5.692/71 (Brasil, 1971), que modificou a nomenclatura e a estrutura com as diferenças entre as instituições de ensino.

Em 1961, o primeiro “nó” encontrado foi que embora a LDB 4.024/61 (Brasil, 1961) tenha trazido a mudança na nomenclatura dos cursos, a estrutura não mudou, mas as escolas já não tinham na lei a obrigação de ter um anexo para a aplicação do estágio. Na escola Índia Vanuíre de Tupã, o nome do curso mudou de 1961 até 1965 para Curso de Formação de Professores, ainda existe o prédio anexo, mas os professores não deixaram claro nas entrevistas se tinham essa prática de ensino nesse anexo, mas o livro *Tupã, depoimentos de uma cidade* (2012, p. 384) mostra que as obras do grupo escolar anexo se iniciaram em 1970. Os professores nessa época apesar das lutas para que fossem valorizados, tinham um bom salário para a época, o professor A. N. da S.- 83 anos disse: “O meu salário na década de 60 era igual salário de um juiz de direito, a gente era um bom partido, como diziam as meninas, ah é um professor”.

O segundo nó, na década de 1970 para se adaptar à lei foi alterar o nome do curso, de 1966 até 1976, para Curso Colegial de Formação Profissional de Professores Primários; 1977 até 1979 - Curso de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau com Aperfeiçoamento para Pré-escola e de 1980 até 1988 - Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério com Aperfeiçoamento para Pré-escola. Houve muitas críticas em relação à HEM, a dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, entre núcleo comum e profissionalizante, o desprestígio social do curso, a inadequação dos docentes ao curso, a função integradora do curso da Prática de Ensino que se referia aos estágios eram necessárias as regências e participações, mas muitas vezes eram cumpridos apenas formalmente através da observação. O docente A. N. da S.- 83 anos, em sua fala, deixa claro o jogo de interesses que há por trás das reformas, e a professora M. C. C. L.S. disse que o magistério era visto como perfumaria.

“o governo finge que vai começar algo novo, o professor veste a camisa, estuda e se prepara, mas acaba não dando em nada pois a educação é vista como despesa e não como investimento”. (A. N. da S.- 83 anos).

A seção 3 teve como objetivo descobrir o que aconteceu em Tupã/SP, como a instituição lidou com as adaptações da LDB 4.024/61 (Brasil, 1961), a lei 5.692/71 (Brasil, 1971) e LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) à luz da literatura com enfoque na formação de professores primários, em busca do objetivo de compreender os modos de realizar a formação de professores na

instituição de Tupã, Escola Normal e Instituto de Educação “Índia Vanuíre” e as propostas presentes na literatura sobre a formação no Brasil daquele período. Para o alcance do objetivo exposto, realizou-se um trabalho de campo em busca de professores que trabalharam naquela unidade escolar, no interior do Estado de São Paulo, com a finalidade de buscar evidências a partir dos relatos orais destes professores, por meio de uma entrevista semiestruturada, com foco em coletar dados sobre como se dava a formação de professores primários.

O terceiro “nó” na década de 1990, os estágios viraram proforma, muitos professores preferiram apenas assinar a folha para que o aluno cumprisse seu estágio e não ficasse dentro da sala observando seu trabalho. Nesta época o curso mudou novamente o nome, de 1989 até 1998, para Habilitação Específica 2º Grau para o Magistério. O magistério foi extinto com vários decretos, pois a nova imposição era o curso superior. Com a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) algumas controvérsias surgiram, pois, a lei passou a exigir formação superior, mas dava a opção de ter a formação em nível médio.

Para Imbernón (2011), o que constitui o dilema é tratar do conhecimento profissional ou o conhecimento pedagógico o que obriga a repensar a aquisição do conhecimento profissional básico, pois o conhecimento especializado está ligado à ação, ou seja, à prática que é adquirida com a experiência. A formação inicial fornece as bases para se construir o conhecimento pedagógico especializado. As instituições ou os cursos de preparação para a formação inicial têm um papel decisivo na promoção do conhecimento profissional e dos aspectos da profissão docente, com o contexto e a cultura.

Na seção 4 apresentou-se as considerações finais acerca do processo de delineamento da pesquisa e as reflexões sobre o caminho percorrido, além de trazer à luz algumas proposições para a formação de professores primários localizados nos relatos dos professores entrevistados. Através da legislação normatizadora da formação de Professores no Brasil buscou-se identificar as possibilidades de diálogos entre tais modos, pelas inferências sobre os rumos da formação de professores no Brasil.

Para o pesquisador ou mesmo o historiador, não existe uma verdade absoluta porque procura vasculhar as suas fontes em busca de respostas. A proposta é realizar uma pesquisa que permita ampliar o conhecimento a respeito das leis que envolvem a educação no Brasil.

Cada lei em seu período teve um propósito, muitas vezes relacionado com as demandas e interesses políticos. Apesar de virem legalmente impostas, as reformas, as leis, decretos, pareceres etc., os coordenadores faziam cursos em São Paulo para depois passar para os professores nas escolas. Eles estudavam, discutiam, davam opiniões, para conhecer e se adaptar, mas era ensinado aquilo que a Secretaria da Educação queria, o que era imposto.

Os professores, em qualquer década, ensinavam com amor e queriam passar o melhor para os discentes futuros professores, mas não é possível passar tudo em um curso de 4 (quatro) anos, faz-se o esqueleto e o aluno/docente aprende na prática; nos cursos de magistério as metodologias foram inovadoras para a época, com trabalhos e projetos que utilizavam atividades da vida real.

Portanto, é possível observar nos textos que tratam sobre o assunto, que a legislação propõe às esferas governamentais um respaldo no que tange à educação e redistribui a responsabilidade sobre o assunto aos federados que reproduzem o que é intencionado por eles (governantes) aos professores e escolas, com as finalidades delimitadas pelo próprio documento normativo. Os documentos contribuíram por normatizar a formação de professores primários no processo de atender às necessidades da sociedade em cada época.

A partir das leituras e análises, foi possível conhecer o tratamento dado à formação de professores primários no âmbito acadêmico, analisando a pesquisa histórico documental, bem como dos referenciais teóricos que apoiaram as investigações. Pode-se afirmar que as pesquisas estão de acordo com a questão da formação de professores primários mesmo com diferentes enfoques metodológicos e convergem nas conclusões. Por meio das análises empreendidas das entrevistas foi possível vislumbrar as tendências dos trabalhos de cada docente e a ideia que cada um tinha sobre a formação de professores primários, futuros colegas de trabalho e possibilitar a apropriação dos saberes docentes por via das disciplinas e da prática pedagógica, dos estágios com suas experiências pessoais e do cotidiano escolar.

No que refere-se à temática abordada como pesquisa histórica quanto à abordagem, e, documental quanto às fontes, a análise das dissertações e teses que compuseram o *corpus* da pesquisa que foi constituída pelo conjunto da legislação norteadora das reformas educacionais na educação e na formação de professores no Brasil, possibilitou concluir que os governos precisam ver a educação como prioridade, para que realmente a escola seja um espaço privilegiado de formação de qualidade com professores bem preparados.

Em suma, com as discussões e análises realizadas conclui-se, de modo geral, que os pressupostos teóricos, as normativas e as LDBs nortearam o modo como as ações de formação de professores primários deveriam ocorrer para se ter êxito. No entanto, observou-se, no conjunto de textos normativos que regulamentaram os processos de formação nos últimos anos, que a formação nos cursos de pedagogia não trouxe soluções e aparece de modo superficial na legislação, como tentativa de fornecer curso superior e formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento.

Espera-se com esse trabalho não apenas contribuir com os estudos e pesquisas que discutem a formação de professores primários, mas que as discussões apresentadas também possam subsidiar outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A Feminização do magistério ao longo do século XX. In *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ASSUNÇÃO, M. M. S. de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BALÃO, R. *Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual – 1964-2004*. 2011, Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo, editora UNESP, 2004.

BRASIL. *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Dispõe sobre a adaptação dos serviços do ensino normal nos Estados, Territórios e Distrito Federal. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1946.

BRASIL. *Lei n. 4024/1961*, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Lei n. 5.692/1971*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. *Lei n. 9.394/1996*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRZEZINSKI, I. (Org.) *LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2005.

BUENO, M. P. de L. *Manuais pedagógicos e programas de ensino: interpretações da Escola Nova sobre a prática de ensino na formação de professores (1946-1961)* - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015.

BURKE, P. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CAMPOS, A. N. Z. M. de. *A escola normal paulista: acertos e desacertos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

CARDOSO, P. P. C. *Formação Continuada de Professores: um estudo a partir das abordagens teórica, normativa e prática*- Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2018.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, D. P. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência & Educação* (Bauru), v.5, n.2, p. 81-90,1998.

CASALI, A. L. Curso colegial de formação de professores primários. *Acta*, SÃO PAULO, v.1-3, n 2, p. 18-21, 1965.

CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). *História: novos problemas*. Rios de janeiro: Francisco Alves,1979.

CHAGAS, V. *Formação do Magistério: novo sistema*. São Paulo, Atlas, 1976.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SÃO PAULO. *Acta. Rev. Cons. Est.* Editora: São Paulo, v. 29, n. 27, 1972.

COSTA, C. B.; LONGO, C. A.; BARROSO, E. P. (Orgs.). *História oral e metodologia de pesquisa em história: objetos, abordagens, temáticas*. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. *O golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor Ltda, 1988.

CURY, C. R. J. Os desafios da formação docente. *Educar em Revista*, n. 18, p. 221-230, 2001.

DEMARTINI, Z. B.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DEMO, P. *A nova LDB: Ranços e avanços*. Campinas, S.P: Papirus, 1997.

DURAN, M. C. G.; ALMEIDA, J. S. Quem tem saudade da Escola Normal? *EccoS Revista Científica*, v. 12, n. 1, p. 69-81, 2010.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista brasileira de educação*, v. 21, p. 281-298, 2016.

FAZENDA, I. C. A. *Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio*. Edições Loyola, São Paulo, 1988.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. *História Social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FURTADO, A. C. *Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto SP (1944-1964)* 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Marília, São Paulo, 2009.

FUSARI, J. C., CORTESE, M. P. Formação de Professores em nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 68, p. 70 – 80, fevereiro 1989.

GERMANO, J. W. *Estado militar e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, P.; *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação* [versão prévia] 2001.

GOMEZ, L. G. F., CARVALHO RAMOS, L. M. P. Políticas de formação docente: Análise da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Imagens Da Educação*, v. 8, n. 1, p. e38039-e38039, 2018.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. *A vida e o trabalho docente*. Petrópolis, Vozes, 2022.

IMBERNON, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

JORNAL DIÁRIO/HISTÓRIA. *Diário história*. Outubro, 1991.

JORNAL DIÁRIO/HISTÓRIA. *Diário história*. Agosto, 1992.

JORNAL DIÁRIO/HISTÓRIA. *Diário história*. Agosto, 1993.

JORNAL DIÁRIO/HISTÓRIA. *Diário história*. Outubro/Novembro, 1995.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação*, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

LABEGALINI, A. C. F. B. *A formação de Professores nos Institutos de educação do estado de São Paulo (1933- 1975)*. São Paulo: Ed. Arte e Ciência, 2009.

LAURINDO, A. Transformação de Escola Normal em Instituto de Educação. *Acta*, São Paulo, v.4-7, n 4, p. 108- 109, 1966.

LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1995.

LELIS, I. A. O. M. *A formação da professora primaria: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez: 1996.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTES, A. V.; MORENO, E. M.; NAKAYAMA, I. B. *Tupã: Depoimentos de uma cidade*. 2ª ed. revisada e atualizada, Tupã: Gráfica & Editora Multi-Gráfica, 2012.

NOVAIS, M. E. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

NOVOA, A. Profissão: professor. reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, v. 7, p. 435-456, 1992.

PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: editora UNESP, 2004.

RAYES, M. *Fotografia da declaração de carga horária do curso de administradores escolares do Instituto de Educação Índia Vanuíre*. A professora primária aposentada e ex-aluna da Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre cedeu a foto do seu acervo particular, 1975.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis, Vozes, 1986.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n.17.698*, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n. 17211, de 13 de maio de 1947. São Paulo: LEX. (LEX — Coletânea de Legislação).

SÃO PAULO (Estado). *Lei n.3.739*, de 22 de janeiro de 1957. Dispõe sobre organização do ensino normal no Estado de São Paulo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1957. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 35.100*, de 17 de junho de 1959. Regulamenta a Lei nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo, modificada pela Lei nº 5304, de 15 de abril de 1959, e dá outras providências. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1959. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo)

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 50.133*, de 2 de agosto de 1968. Regulamenta a Lei nº 10.038, de 5 de fevereiro de 1968, na parte relativa ao ensino colegial: secundário e normal. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1969. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Retratos da escola*, v. 2, n. 2/3, 2008.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 391-408, 2005.

TANURI, L. M. *História da Formação de Professores*. Revista Brasileira de Educação, nº 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELES, J. F. S. *A Pedagogia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Crato, Ceará, Brasil, 1962.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, P. J. *Acta*. São Paulo, v.26-29, n 8, p. 250-251, 1971.

VEIGA, I. P. A. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VICENTINE, P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 70 p. 129-155, 2000.

WEREBE, M. J. G. *30 anos depois. Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

Site:

<https://www.tupa.sp.gov.br/cidade-historia-do-municipio-de-tupa-sp>. acesso em: 20/04/2023.

APÊNDICE A – REPARTIÇÃO CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

Quadro 1 – Repartição Cultural para o desenvolvimento da pesquisa.

Nome de referências de texto	Quantidade
Leis- marcos federais	
Decreto-lei nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal	1
Lei nº 4.024/61 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1962).	1
Lei nº 5.692/71 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (BRASIL, 1972).	1
Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).	1
Total	4
Decretos	Quantidade
Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. São Paulo: LEX. (LEX — Coletânea de Legislação). SÃO PAULO (Estado)	1
Lei nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957. Dispõe sobre organização do ensino normal no Estado de São Paulo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1957. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).	1
Decreto nº 35.100, de 17 de junho de 1959. Regulamenta a Lei nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo, modificada pela Lei nº 5.304, de 15 de abril de 1959, e dá outras providências. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1959. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo)	1
Decreto nº 50.133, de 2 de agosto de 1968. Regulamenta a Lei nº 10.038, de 5 de fevereiro de 1968, na parte relativa ao ensino colegial: secundário e normal. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1969. (Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo).	1
Total	4
Acta	
Volume nº 1 ano de 1965- nº 27 ano VIII Volume 29 do ano 1972	6
Dissertações 2007-2017	7
Jornal Diário História, novembro, 1995.	7
Tupã: Depoimentos de uma cidade. Revisada e atualizada, Tupã: Gráfica & Editora Multi-Gráfica, 2012	1
Declaração de carga horária do Curso de Administradores Escolares do Instituto de Educação Estadual “Índia Vanuïre” de Tupã com a grade curricular	1
Entrevistas	6
Total	28

Fonte: Elaborado pela autora.

Tal Repartição Cultural possibilitou constatar a existência de fontes produzidas fora da instituição, num total de 36 fontes. No quadro acima apresentam-se, nos subtítulos seguintes, iniciando pelo primeiro grupo de fontes, leis, Decretos, dissertações e artigos em jornal de notícias que integram a repartição cultural.

APÊNDICE B – REPARTIÇÃO CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA - Quadro 2 – Volumes da Acta

VOLUME	PÁGINAS	DECETO/LEI/PARECER
v. 1-3, 1965	95	Resolução 7/63 na ata nº 21 onde se estabelecem normas para a organização dos currículos de grau médio
n. 2, 1965	18-21	artigos 29-33- Disciplinas obrigatórias, complementares e optativas para o Curso colegial de formação de professores primários
v. 2, n. 4, 1966	108-109	a transformação da EN em IE que ofereciam esses cursos de formação, especialização e aperfeiçoamento só poderiam, segundo a Resolução nº 8/63, ocorrer nas instituições de ensino mantidas pelo Poder Público Estadual.
v. 3, n. 6, 1967		Parecer nº 17/64 mostrando que prevalecia após a promulgação da LDB o Decreto estadual nº 38.026 de 2/2/1961 e nesse decreto definia dois tipos de estabelecimentos a EN e o IE, mas só o último poderia ministrar os cursos de especialização e de aperfeiçoamento e que os diplomas de conclusão dos cursos de aperfeiçoamento ou de especialização asseguravam preferência para admissão como substitutos efetivos e para os cargos do magistério primário
v. 2, n. 5, 1966	190	Parecer 11/64 que diz que enquanto não houvesse número suficiente de professores formados pelas EN ou IE habilitados ao exercício do magistério, poderia ser feito um exame de suficiência a título precário.
v. 3, n. 7, 1967		Parecer nº 112/65 que explicita para a inscrição ao exame vestibular para o curso de Administradores escolares ser necessário ter pelo menos três anos de prática docente em estabelecimento de ensino primário público ou particular, de acordo também com o artigo 18 do Decreto 35.100.
v. 8, n. 27, agosto e setembro de 1971, v. 26 – 29,	1-4	Justificativa da Resolução 7/63 à lei n. 5.692/71 de 11/08/1971 que alterou profundamente a estrutura do currículo do 1º e 2º graus
v. 6, n. 13, 1970	217-219	Anexo ao parecer n. 22/69- sobre as disciplinas da Resolução 36/68 com as disciplinas obrigatórias, optativas e específicas. A partir de 1975, o Curso Normal no Estado de São Paulo passou a ter quatro anos de duração em todos os estabelecimentos de ensino que previa apenas a habilitação até a 4ª série.

v. 8, n. 27, 1971, editada em maio de 1972, v. 26-29	suplemento páginas 12-14	Disciplinas do Currículo do Curso Colegial de formação de professores, que era dividida em 2 grupos: como as disciplinas de cultura geral e as disciplinas específicas destinadas à formação técnico-pedagógica do professor, entre elas a Metodologia e a prática de ensino primário e a Psicologia da Educação, Sociologia, Biologia educacional.
v. 8, n. 27, agosto e setembro de 1971, v. 26 – 29	249-251	Plano para a formação em nível de 2º grau para o magistério, que permitia alcançar os objetivos da Lei 5.692/71 para a habilitação profissional do professor para as seis primeiras séries do ensino de 1º grau, levando em consideração a necessidade de curto prazo e ao mesmo tempo garantir a continuidade para o ingresso do cursista no ensino superior na área da educação.
v.1-3, n 2 1965	18-21	Curso colegial de formação de professores primários. <i>Acta</i> , p.
v.26-29, n 8 1971	250-251	Fundamentos da Educação: Psicologia, História e Sociologia da Educação; Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º grau: deveria focalizar aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar; 53 Didática: planejamento e execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem; Prática de ensino sob a forma de estágio-supervisionado
v. 7, n. 25 v. 23 – 25	14	Deliberação CEE nº 15/71 que essas formações seriam em nível superior.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual o seu nome e qual sua faixa etária?
2. Hoje a Senhora atua como professora em alguma instituição? Qual vínculo que a senhora tem ainda com a escola ou com a educação em geral?
3. O que a motivou a ser professora? Alguma influência em casa ou na escola?
4. Qual o período/ano que deu aula para o magistério? Qual a disciplina ministrada?
5. Quais as leituras que mais lhe marcaram? Qual a bibliografia que trabalhava na época na Escola Normal ou HEM?
6. Qual foi sua atuação em escola? Quando e onde atuou como professora? A senhora se lembra do que se pretendia para os professores naquele momento?
7. Quais as leituras e autores que mais recomendava? A senhora tem ainda algum programa da disciplina ou livros que ministrou?
8. Como eram as suas aulas? Quais tipos de conteúdo, atividades, metodologia, avaliação ministrava aos alunos? A senhora tem algum programa das disciplinas que ministrou para nos mostrar?
9. O que esperavam dos professores? Havia alguma lei ou decreto, dos quais a senhora se lembra que trazia isso claramente? Havia algum livro ou autor que era muito importante para a formação dos professores naquele momento?
10. Como os professores faziam para se adaptar as novas leis (LDB, pareceres e decretos)?
11. Durante o período em que foi professora, se lembra de ter saído alguma determinação legal (parecer) que mudava a estrutura do ensino?
12. A senhora tem algum caderno de aluno de prova, fotografia, diploma ou livro da época e/ou que utilizou na época em que atuou como professora?
13. Qual o índice, a maioria de gênero nos cursos de magistério?
14. Gostaria de acrescentar ou deixar registrada mais alguma informação?

POSFÁCIO OU ADENDO

Quero finalizar, agradecendo a sua colaboração com essa entrevista, que certamente será de grande valia para o desenvolvimento de minha pesquisa. Vou escutar a gravação e, caso necessite tirar alguma dúvida com relação ao que conversamos, poderíamos marcar outra entrevista?

Muito obrigada!

APÊNDICE C – ENTREVISTAS COM PROFESSORAS

(Foram entrevistadas 5 professoras e 1 professor, mas apenas 3 foram transcritos e preservadas as falas originais)

M. C. C. L. S. - 62 anos

M., eu tenho 62. Não tenho problema com idade. Não atuo como professora em alguma Instituição, já sou aposentada.

Eu estudei no colégio Nossa Senhora Auxiliadora, que era o antigo colégio das irmãs. Antigo, não, instinto, né. Não tem mais, é onde é o hotel Cazuza.

Meus professores do colégio das irmãs foram até o ensino... antigo oitava série. Então era ginásio, não era oitava série. Eram os professores, a maior parte era freira. O resto eram professores normal, para mim era normal, né. E o curso normal eu fiz no... Arthur Fernandes, hoje também extintos Escola Normal Arthur Fernandes.

Coloquei em prática o que aprendi. Não é porque eu fiz o curso Normal, mas eu tive ótimos professores. Daqui da cidade mesmo e toda a região, os alunos vinham, alunos de toda a região de Pompéia para cá, tudo.

Eles eram muito bons. Então eram professores experientes, que eram professores da rede pública, porque nós tínhamos poucas escolas particulares em Tupã, não tinha quase escola particular. Em Tupã, tinha... Eu nem sei. Tinha o colégio das irmãs, eu acho, não lembro se tinha Associação de Ensino que tinha Chapeuzinho Vermelho, eu acho que tinha isso, não lembro assim, com certeza.

E o Arthur Fernandes era uma escola particular que funcionava só de noite com cursos técnicos profissionalizantes. E os professores eram da zona rural, então eles vinham... com muita experiência de zona rural de escola pública, daquela escola pública que era bem-sucedida, ela era. Apesar do professor fazer um monte de coisas desde fazer a merenda na escola, era bem-sucedido, porque o professor saía com mais bagagem para ensinar, então ele era um exímio alfabetizador. Assim que eu vejo, eu fiz estágio, inclusive na zona rural. E hoje nem escola nós temos na zona rural.

Comecei a dar aulas na cidade, eu fiz estágio também na zona rural. Eu comecei a dar aula em 83 (1983), 84 por aí, em Educação Infantil. Em escola particular era uma escolinha que tinha na Faculdade de Direito, chamava-se Saci Pererê, nós fundamos essa escola, eu comecei dando aula lá.

Na mesma... logo depois, eu fui chamada para dar aula no magistério do Arthur, dei aula lá também por 2 anos, foi na década depois de 1983, 1984.

Eu dei aula de... No curso normal, né. Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática, Conteúdo e Metodologia de Educação Infantil. Dei aula de... Sociologia, que mais... Dei aula de Didática, aí foi no CEFAM, Didática, Metodologia e Conteúdo e Metodologia de Ciências e Matemática. E eu acho que eu dei Psicologia infantil.

Para o magistério, dei aula no Índia, no CEFAM e no Arthur, bom, nas três escolas que tinham na época. Dei Metodologia sempre, acho que eu fui a primeira professora a dar aula de Metodologia. Não tinha nem livro, se falar assim é que você tem um livro... você pode adotar esse livro, não tinha. Tinha que montar todinho o conteúdo, até tinha de Língua portuguesa, mas eu sempre gostei de Ciências e Matemática. Olha, o material era mimeografado ou alguma xerox, mas eu gostava mesmo é lousa. Então, assim era a metodologia.

Têm algumas leituras nós líamos muito, líamos, estudávamos Emília Ferreiro. Que era uma orientação da própria Secretaria e todo o acervo da Secretaria de Estado da Educação, era muito bom, viu. As propostas pedagógicas de primeira, a quarta... do pré, a quarta série, elas eram boas, elas não eram... então eu li todas, todas, mas, para você dar Metodologia, inclusive você tem que conhecer, não é? Eu parto desse princípio, as propostas pedagógicas, o conteúdo... Como é que você vai passar isso para o aluno, para ele depois poder dar aula e quando você dá didática, então. Teve uma época que chamava prática de ensino prática e didática, né... Prática de ensino de primeiro grau ou da educação infantil, essas coisas. E como é que é a prática, é o que você vai praticar e olha que a gente não ensina nem 10% (dez por cento).

Você é professora, você sabe disso, porque depois é a prática mesmo, a experiência, então você dá o esqueleto para o aluno.

Quando eles iam fazer estágio iam para as escolas estaduais. Teve uma época... Quando eu dei didática no CEFAM, a gente montava o projeto e trabalhávamos naquela escola, dava uma passadinha em outras escolas, depois montava um projeto. Por exemplo, (escola) Teixeira Pinto, o ano todo, então você trabalhava com os alunos da escola na hora de estágio o ano todo, você não ficava só observando. Além de observar, aquilo que eu te falo, se tinha a prática também, então você ia e não era deixar a... que hoje vocês usam outro termo, que é o... não o estagiário, agora é aluno pesquisador, que é a mesma coisa.

Então você não deixava um aluno lá. E ele nem ganhava para isso, quer dizer, exceto a turma do CEFAM que realmente ganhava para estudar, recebia um salário, uma ajuda de custo. Agora, o que que eles não faziam, não era deixar o aluno lá e pronto, ou o professor ia lá no final ou depois cobrava a pasta ou as fichas. Você ficava com os alunos, você ficava com o seu

grupo de alunos lá. Por exemplo: Eu tinha aula de estágio duas vezes por semana no período diverso, então eu estava lá com os meus alunos, isso no CEFAM, então, um projeto maravilhoso que o governo fez.

Eu fui, eu dei aula no primeiro ano para a primeira turma foi assim. Eu, a professora Suelly, e acho que a Fátima que dava Ciências, ciências não ou Estudos Sociais, metodologia, então era assim e era muito ligado, uma disciplina com outra. Sabe sem... tudo muito junto, então você vai trabalhar dentro da proposta e dos Parâmetros Curriculares, sempre, sempre dentro daquilo que você espera que o aluno vá trabalhar depois de formado.

Para os alunos do Índia Vanuíre, nós procurávamos sim fazer essa mesma proposta, só que o tempo era menor, era um pouco menor o tempo porque o aluno não estava à disposição o dia todo. Em geral era aluno do noturno apesar de termos o curso no período da tarde. Então você dava o estágio no período da manhã, só que era um aluno que já trabalhava a maior parte já trabalhava. Do CEFAM, não, ele não trabalhava, então era muito melhor você trabalhar com aluno que estava à disposição o dia todo, a carga horaria era maior do CEFAM do que dos alunos da Índia, mas... o curso era melhor do que os existentes hoje, dessas chamadas, entre aspas, “faculdade”. Eu não gosto desse novo sistema.

O que me motivou a ser professora. Na realidade, eu queria estudar fora, não queria ficar aqui em Tupã, estudando em Tupã, mas eu sou filha única e naquela época para estudar fora era... Eu até tentei, até comecei a fazer Psicologia em Marília, na UNESP, mas meu avô tinha que me levar todo dia, ficava esperando eu assistir à aula porque meu pai não deixava morar fora. Então parti para um curso aqui e o que mais se aproximou de mim, foi o curso... Normal. E junto com o normal, eu fiz, quase terminei história também, Faculdade de História, aqui em Tupã, na FAFIT- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Tupã (que era a única faculdade que tinha na época na cidade).

Nós pretendíamos (para os alunos do normal) que eles fossem os melhores professores do futuro no futuro melhor. Era isso, eu pretendia isso e que eles saíssem com uma gama de conhecimentos melhor, do que eu tive, o que já foi bom...comparado com o de hoje. Você nunca pode ficar achando que...que está bom. Procure ensinar mais que ainda é pouco. E não tinha internet. Mas hoje não tenho nada (nenhum material, plano de aula etc.), doe tudo, tudo... nada, eliminei tudo, tudo, tudo.

Eu vou falar uma coisa que talvez seus professores da UNESP, não goste...está bom, você fique à vontade para tirar depois. Mas o curso de magistério... Ele sempre foi considerado por outros educadores como perfumaria, infelizmente. Não se davam tanto valor. A gente sentia isso, na pele.

Nós não tínhamos um recurso, então, os recursos assim... Laboratório podia se fazer laboratório na área de ciências, não, não podíamos usar o laboratório da escola. Então, a gente improvisava na sala de aula mesmo, explicando aquelas experiências de ciências de primeira à quarta série para os alunos de magistério, aquelas experiências que, comum de ciência do conteúdo programático. O que era... giz, lousa, muito material mimeografado. Eu costumava dar várias avaliações e como eu tinha um conteúdo enorme, muito conteúdo para passar para os alunos era muito e não tinha um livro específico para falar segue esse livro que esse livro tem tudo, não. Não sei se existe isso hoje, eu não consegui isso, não consegui, eu nunca consegui adotar um livro em toda a minha vida de professora de Curso normal e magistério, nunca. Porque você encontrava cada hora um pouquinho aqui, outro pouquinho ali de outro autor. Sabe com vários autores, então, eu nunca consegui e o conteúdo é vasto, principalmente educação infantil, quer dizer... língua portuguesa também e ciências, matemática é bem vasto.

Nós tínhamos os Parâmetros (curriculares) para seguir e a LDB para seguir, a 5692, esqueci alguns números. Eu dei aula de Estrutura também, então você tinha, então você tinha que seguir a legislação vigente da época. Agora, o que que eles (os governos) esperavam? Que nós trabalhássemos bastante, com bastante alunos nas salas de aula. Olha, eu tinha a sala com cinquenta e poucos alunos.

Quando havia alguma novidade era mais a coordenação ou direção da escola, eles passavam para nós. Na época, que eu dei aula no Índia, era a escola... tinha um projeto para a escola... na escola, vindo da Secretaria de Estado da Educação, se eu não estou enganada... Não era escola padrão, teve a escola padrão, mas acho que foi antes, depois foi...um outro projeto que é da escola, não sei o nome. Então era uma escola diferenciada das outras, que tinham poucas escolas, não lembro agora o nome. Mas a Suelly ela vai te falar, então... nós tínhamos coordenadora do curso, do magistério. Então, qualquer curso que tinha ela ia passar, ela recebia o treinamento e passava para nós. Eu nunca fui a São Paulo para fazer algum curso assim, nunca fui chamada, ou ia o pessoal da Delegacia de Ensino e passava, (os pareceres, os decretos). Sim, sim, sim, sempre, sempre, porque você dava aula mediante o que você recebia (já era Imposto de cima). Era essas leis que a gente trabalhava, teve essa reforma, mas depois teve outra reforma. Teve uma reforma no final da ditadura, não teve? Eu já estou esquecida.

Em 1996 começou o CEFAM, o ministro da educação se não me engano era o Murilo Rino, eu tive vários contatos ele, era o professor, bem senhor, bem vozão, sabe aquela pessoa gostosa assim? Ele era professor de Geografia e a origem dele era de Araçatuba, mas eu encontrei com ele muitas vezes em Brasília. Porque eu trabalhava na prefeitura de Queiroz, eu

era diretora da Escola municipal responsável pela educação não é só de escola, no fim você faz tudo, aí eu estive com ele por conta disso,

Aí estava se propondo entre 1995 ou 96, assim não me lembro exatamente no ano, o plano decenal, que foi onde se conversava para criação do Enem, cotas nas universidades. E antes disso teve a obrigatoriedade do ensino infantil, tudo dentro do plano decenal. Eu tinha até há pouco tempo, porque eu fiz parte da comissão, é... nacional do plano decenal, que aí, depois veio todas as outras leis, que é o Enem, Educação infantil já tinha, a creche. A obrigatoriedade da creche não era obrigada, prefeituras não eram obrigados a investir, praticamente nada. Então as creches a maioria, elas eram filantrópicas, quase não tinha creche no município, como tem hoje e com toda essa estrutura. Era um depósito de crianças. Ficava em caixote, porque era filantrópica. Prefeitura não era obrigado, então eles não investiram nada, praticamente não existia a creche municipal. Não era só aqui não, em todo em todo o país.

Então ouve essas preocupações com a forma. Só que aí eles foram tirando o poder dos cursos técnicos, dos magistérios, começou um pouco antes. Tirando o poder. E para já, já vinham. O movimento de muitos conselheiros. Conselheiros do Ministério da Educação para passar o curso magistério a universidade. Só que não foi bem-sucedido, infelizmente. Criou-se esses cursos, já muitos, muitas faculdades, os donos eram alguns supervisores de ensino, diretores de escola, e já era professores assim. Não é que eu sou contra. Mas eu sou contra do curso que não exige a presença, isso na década de 90. Se você não precisa ir, entra num ônibus de excursão, vai lá e faz prova... Não é assim, como você vai formar o professor? Tupã não tinha faculdade de pedagogia, o pessoal ia muito para Oswaldo Cruz.

Eu nem sei quando que veio o curso de pedagogia. Mas antes disso, tinha lá na associação, onde foi FAFIT, depois foi associação de ensino, depois foi a Unimar, lá em cima.

É o que eles diziam, era perfumaria. Então aí houve uma degradação nesse momento do ensino, mas por conta que não havia formação.

Meu filho é formado então eu não tenho mais nenhum vínculo com a Educação.

Olha, deve ter saído sim, (alguma determinação ou algum parecer que mudava a estrutura do ensino) mas, eu não me lembro o ano sim, certo, exato, não lembro, mas em geral saía muito assim... Número de aulas, acho que na própria atribuição, não, pouco antes, atribuição da carga horária, mas era mais por portaria, por essas coisas, não por portaria outra nomenclatura, mas carga horária eles viviam mexendo. Não sei se mexem até hoje. A gente trabalhava quarenta horas na sala de aula.

Os meus (certificados e diploma) eu devo ter, mas nem sei onde está, encaixotado, guardado em algum canto, algum lugar.

Nós fazíamos estudos nos HTPS, não tinha curso online não existia isso online, não existia aulas virtuais também não. Se tinha computador na escola já, mas não lembro se tinha, ou se tinha, eu não tinha acesso. E não tinha também a educação à distância, como tem agora. Nós tínhamos mesmo a biblioteca, explorava-se muito biblioteca na época. Era bem rica, a biblioteca. Eu não sei o que eles fizeram se ainda tem hoje ali a biblioteca do índio, tinha um material muito rico, hoje eu não sei se tem, hoje tudo é virtual, era uma biblioteca muito boa, biblioteca tinha que ficar aberta para usar.

Menina, eu tinha tanto, tanto livro. Eu até escrevi um livrinho, nem eu tenho mais. Que era o desenvolvimento e a característica de crianças. Porque meu forte é educação infantil e depois formação de professores. Então eu até fiz um livro, mas isso foi em 86, eu nem tenho. Eu me aposentei em 2000 ou 2006... não lembro.

Porque eu saí do Índia quando fechou o curso de magistério no Índia e fui para Paraguaçu. Já começou o processo de não ter mais alunos, aí eu me inscrevi na delegacia de Paraguaçu que lá tinha 2 cursos de magistério e não estavam fechados. O delegado, a delegada de lá incentivava, que não era o caso daqui. Diretor, delegado, essas coisas, sabe, delegada, não é, que eu nem sei quem são. Aí eu me inscrevi na delegacia de Paraguaçu que tinha um curso em Paraguaçu mesmo e outro em Quatá, no Chiquinho. E eu peguei aula lá e depois fiquei. Eu fui chamada para trabalhar na delegacia de ensino. Depois voltei para a sala de aula, sabe, eu sempre, sempre nas metodologias porque eu sempre gostei de metodologia. Ela é complexa, mas eu gosto. E didática, né...Escola padrão se não me engano.

Foi, mas era magistério educação infantil a quarta série. Que teve uma época que foi de primeira à quarta, e você podia escolher fazer mais 1 ano que era educação infantil. Que no Arthur era assim o último ano era só educação infantil, você fazia 3 anos e no último ano, quarto ano, você fazia específico. Se não me engano, era isso.

No Índia, não, já era habitação de educação infantil a quarta série, já eram os 4 anos e no CEFAM também. Porque eu acho que a legislação previa isso. Se não me engano. Aí também já havia aquele movimento para tornar a pré-escola não era educação infantil, pré-escola. Aí houve uma votação obrigatória para os municípios, que antes era obrigação só para o Estado, antes de 95 antes... em 92.

Que eu lembro que um prefeito chegou na minha casa, de Queiroz, desesperado, eu nem sabia nem onde era Queiroz, sabia que era para lá. Dizendo: Ah, me indicaram a senhora... eu dava aula no CEFAM. Em janeiro ele tinha assumido e no final de janeiro ele estava na minha casa, ele falou: me indicaram a senhora, que a senhora monta classe.

Ele chegou falando desse jeito de pré-escola, que era as chamadas EMEI Escola Municipal de Ensino Infantil. Eu falei: eu monto? De repente? É porque eu tenho prazo, eu tenho verba para gastar e se eu não gastar, se não montar eu não vou receber outras verbas. Se apresentou e falou nome dele. Acho que foi isso em 92, se não me engano ou 93. Mas não dá para a senhora... Eu falei: eu tenho aula, fevereiro, eu volto a trabalhar, estou de férias agora.

Eu até fiquei pensando... Ele falou não, mas em 1 mês dá para montar. Eu falei, não, não dá. Eu não sei os recursos, se o senhor já tem uma escola pronta, toda mobiliada, equipada... Não, não tenho nada. Então tal dia a senhora pode ir lá e tal. Falei, vou ver, vou viajar, mas depois que eu voltar, eu entro em contato e fiquei pensando que loucura.

Os municípios já estavam obrigados abrir, era aquela coisa, a professora do Estado aposenta, então não abre outra classe, então o município já encampa, né. Já passava por município. Como foi a municipalização. Foi uma briga e eu estava na delegacia, eu era coordenadora e acompanhei de perto, para a pré-escola, não ficou diferente.

Aí até fui trabalhar em Queiroz, fui e o homem não tinha sequer uma sala, um prédio improvisado, tinha que passar por reforma. Você não tinha um professor, o que tinha era formado lá na cidade, na cidadezinha bem pequenininha, quase nada de estrutura. Os formados já eram, já davam aula no colégio dos ativos colégio do Estado já tinha uma escola. Como você monta uma escola assim? Mas era obrigado, se não, não recebia verbas e tinha prazo, ele já estava no último prazo. Eu montei, mas demorou quase 2 anos. Teve que fazer todo o processo de concurso, prédio e por aí, vai.

E depois veio a municipalização, né...de primeira à quarta. Aí eu estava na delegacia em Paraguaçu. Foi bom, é bom também, você passar por esse processo. Aí você sabe, aqueles...Tupã era totalmente contra a municipalização. O primeiro município foi Paraguaçu, bom, aí eu pertencia a outra Delegacia, mas eu sabia que Tupã era contra.

Eu vejo assim, poucos levam o ensino a sério. Eu não estou te desmoronando. E não deve ser novidade para você. Poucos, principalmente os governantes que passaram pela minha vida. Eu falei desse ministro do Murilo Rino, um outro muito bom também na minha época, foi Paulo Renato, foi muito bom ministro. Hoje, hoje não, depois a gente nem sabia quem era o ministro. É aquilo que eu te falo, é perfumaria.

Eu usava as propostas da Secretaria de Estado e vários livros você tirava, ia pinçando e analisa. Eu gostava muito da Rizzo. Eu gostava, em termos de material pedagógico, usava muito os livros que APAE tinha, APAE São Paulo, livros maravilhosos. Eu fiz uma apostila muito boa, mas não, não tenho nada, assim especificamente não vou te falar uma autoria, o autor x não. Nós recebíamos muitos livros das editoras, livros do aluno de primeira à quarta. No meio

desse percurso meu de professora de curso normal começou a ter o que o Governo começou a mandar livro, mas no começo não. Os professores, nós, os próprios professores, escolhiam os livros. Eu não sei como que é hoje. A escola, o Estado compravam, mas não era assim no começo, não era uma coisa uniforme para todo Estado, parece-me que não era assim. Depois que veio, foi aprimorando, aprimorando aí, foi acertando era o negócio do livro, então nós recebíamos antes esses livros, então eu acabava tirando um pouco dos livros e ia pincelando aquilo que eu te falei, eu nunca achei um livro de metodologia bom para usar e nem de didática.

E avaliação na época eu cheguei a dar assim uns 5 (cinco) tipos de avaliação para os alunos, desde caderno de caligrafia, para mim, o aluno tinha que saber escrever com letra legível, eu exigia. Caderno de caligrafia, prova normal tinha que saber, algumas eu dava até com pesquisa, pode pesquisar o aluno que não prestou atenção nas aulas com explicação, não tinha o conteúdo, como que ele ia fazer.

Às vezes eu dava sim, trabalho, porque o professor ele tinha que ter habilidade de fazer o trabalho para ele dar aula. O trabalho pedagógico que eu digo é o trabalho concreto, se vai ensinar fração, você tem que ter um trabalho, que você construiu de fração para você ensinar os seus alunos. E você só vai saber ensinar fração se você souber, recortar a fração, saber dividir e multiplicar, tudo. Então eu dava esses trabalhos. Como que eu vou te explicar? Material concreto, eu dava. Então até tinha uma apostila porque não dava para dar muito trabalho, então, na apostila já tinha. Porque o professor tinha que construir seu próprio trabalho. Eu acredito que hoje, tem mais material nas escolas, né? Mas naquela época, não tinha muito não. Então você vai ensinar numeração, então você...tinha aquele aluno, que tinha aquele número que você não entendia, nada. Então tinha que aprender até escrever o numeral.

Fazer caligrafia pois a letra pedagógica é tão bonita, né. Caprichozinho limpo, fica um trabalho limpo. Então eu dava muito avaliação sim, até oral. Sim, avaliação oral, tem que dar. Tem que ser, se você fornece conteúdo, você tem que avaliar. Para saber se você está sendo capaz de passar esse conteúdo, se não, como faz. Não pode ter preguiça de corrigir, não era tudo na caderneta. Teve ano de eu ter 22 (vinte e duas) cadernetas e antes era no papel, tudo no papel.

Gostaria de acrescentar que eu espero que o curso Magistério volte a ser mais sério, porque ele não é hoje, esse negócio de aula a distância sinto muito. Muitos projetos, isso eu gostaria de deixar registrado, foi muito bom Projetos como o CEFAM, você fez e você pode falar melhor do que eu acho que era um projeto sério, a proposta era muito boa. Mas que infelizmente, alguns talvez os governantes, não sei se foi só os governantes, que a gente está aqui embaixo, não sei.

Pense que eles não veem a educação como investimento, vê como despesa. E não é assim, é investimento. Se você, então a governo diz que só gasta, não é gasto.

Está investindo, aquela criança que está lá, numa classe é um investimento. Ela vai deixar... Ela tendo uma boa educação, o que que vai acontecer é um monte de coisas que não terão gastos no futuro. Então, educação e saúde não é gasto, é investimento. Só que muitos não pensam assim. Então, a criança com uma boa educação, ela vai tomar as vacinas, ela vai. Quando ela for adulta, ela vai usar com muito critério a saúde não vai ficar indo lá pegar atestado, vai trabalhar. Mas não tem emprego, se ela estudar, se esforçar, vai ter um emprego, talvez não com ganho como a gente gostaria que ganhasse, que nem o professor ganha.

Então eu acho que tem que levar mais a sério e parar com esse negócio, a gente sabe que vem do MEC isso, mas parar não só do MEC, os Conselhos Estaduais de Educação, principalmente São Paulo é que manda, dessas faculdades, porcarias de pedagogia, sou totalmente contra.

Eu nunca vi uma faculdade de pedagogia boa, se tiver, me apresente. Eu nunca vi, as que eu conheci... Eu não conheço nenhuma faculdade que é presencial de pedagogia, de todo dia, você ir à escola. E veja bem, já a mais de quantas décadas? Nós já estamos, você falou que em 1998, fechou. Então há quantos anos nós estamos há 25 (vinte e cinco) anos, não é isso? Então, são 2 (duas) décadas e meia. Então, os professores estão dando aula nas faculdades hoje eles são oriundos de que formação? Você é uma das últimas, aí que fez CEFAM e terminou logo depois, uma judiação. Talvez assim aprimorar os critérios de colocar esses profissionais que fizeram, que receberam uma ajuda de custo, uma bolsa para fazer. Mas é no Brasil... Eles falam que é gasto, eu não vejo como gasto, talvez um comprometimento maior dos alunos.

A turma que dei a aula, quase...olha, acho que você tem é do 80%, estão lá, já até aposentaram já, dos que fizeram CEFAM. Mas vai aprimorando os critérios para admissão para você ficar no curso eu acho, mas não foi assim... que ter assim um critério quem fez CEFAM você vai ter 1 (um) ponto ou 2 (dois) pontos num concurso. Eu já pensava assim na época, que deveria ter pontos igual quando você faz uma pós e não tem... faz um mestrado você vai ter mais, eu acho que seria por aí. Ah, mas você está discriminando quem não fez. Prestasse, estudasse, prestasse, passasse é uma forma de você fazer o vestibular. O Vestibulinho que tinha, né. Porque tinha uma prova, você dava uma peneirada e dava uma selecionada já.

Índia Vanuíre não precisava vestibulinho, enquanto eu estava lá, não. Tinha várias, várias salas, porque no CEFAM era uma sala de cada ano, até o prédio foi construído especificamente para isso. Na índia não, tinha mais de uma sala de segundo ano e assim sucessivamente.

Quero deixar registrado que autorizo a usar para pesquisa e se for publicar talvez em alguma revista, ou algum Congresso está autorizado.

Docente 2- S. V. M. I. - 77 anos

Meu nome é S. V. M. I. tenho 77 anos, nasci em São Paulo, na capital, e mudei para o interior aos 9 anos de idade. Para Tupã, aos 9 anos de idade.

Eu fiz o magistério na Índia Vanuíre, a faculdade de pedagogia eu fiz na UNESP Marília. Foi logo no começo, ainda era ali perto do Yaráo no Yara clube. Eu me formei. no magistério, em 63 e na faculdade, em 67.

O que os professores ensinaram foi muito importante porque eles ensinaram e eu usei muito, né? É uma teoria muito rica e tive e uma prática também, apesar de que a prática era limitada, a gente não tinha grandes estágios, principalmente no magistério, não tinha quase estágio, não era como atualmente, que tinha muitos estágios. E na faculdade nós fizemos os estágios, em escolas, modelos.

A gente ia para São Paulo, ficava determinado tempo. Naquele tempo, fazíamos, fizemos um dos mais importantes estágios que eu fiz foi no colégio de aplicação de São Paulo. Que era ligado a USP de São Paulo, esse colégio, então tinha um método muito, que assim eu me entusiasmei muito, era Estudo do meio que chamava. Então, esse método, os professores levavam os alunos durante o período, uma semana por aí num lugar e ali era tipo o método de projeto de hoje em dia, então é um pouco diferente, era direcionado esse estudo do meio, então a gente pegou até a preparação desse projeto.

Os alunos ficavam em assembleia, uma coisa maravilhosa fora de série. Ficavam fazendo uma assembleia e eles mesmo determinavam as regras do comportamento deles durante esse período. Enquanto isso, os professores ficavam na sala dos professores e cada um direcionando essa visita, essa excursão né, que ficava uma semana. Toda a parte teórica que eles estavam dando, fundamentando na prática. Então era uma coisa assim Fora de Série, e os alunos desse colégio era um colégio assim de nível intelectual muito elevado. Então os alunos foram grandes pessoas, até tinha uma filha de uma das nossas professoras da UNESP que estudava lá naquela época, né.

Foi assim muito válido. A gente tinha muitos professores e agora me foge o nome, uma era a Maria da Penha Villalobos se não me engano. Eles vinham de São Paulo para dar aula para a gente, então vinham tinha os que moravam lá e tinha uns que vinham de São Paulo para dar aula para a gente ali na Unesp. Então tivemos grandes professores, sabe. Professor Pulpi o

professor Quelcen então, grandes professores ainda na UNESP foi ali naquele comecinho, era tudo tão maravilhoso porque era a escola, era muito pequenininha, a UNESP era muito pequena naquela época. Tinham poucos alunos, poucas classes, né. Tanto que o prédio era pequeno em comparação ao que é hoje, você nem sabe quem está lá. Então os funcionários eram todos muito amigos, os professores, então a gente era... Nós somos de fora para lá, então era pouquíssima gente de fora, sabe que tinha, não tinha esse acesso todo, né.

Era 1964... Foi, fiz o primeiro ano lá, então, nessa fase é a gente era assim muito, a perua da faculdade, tinha a perua da faculdade, pegava os professores né. Havia gente levava a gente para cá para lá, então era uma coisa assim, maravilhosa, sabe tudo. A gente tinha uma amizade muito grande com os professores, porque a gente era os únicos, sabe. Uma turminha pequena. Tanto é que, naquela época, nem tinha lugar para ficar, porque não era tão comum isso que é hoje, né.

E aí o professor da faculdade, o professor Laga é padre, sabe, belga ele era da Bélgica e tal, o professor de História. Ele comprou uma casa e um grupo de professores que administrava de professores e professoras era tudo muito diferente, muito importante, sabe relembrar esses pedaços assim da vida. Muito, muito, eles faziam, faziam reuniões mensais para ver como é que estava, se não estava, sabe. A parte toda administrativa era por conta deles e lá a gente morava. Chegamos morar em 18, numa casa. Então a gente morava lá e eles faziam uma reunião, tinham todo um monte de regras daquela época, 10 (dez) e meia fechava a porta. Quem não estava na lá tinha que assinar um livro e os professores liam o livro. Se quem assinou atrasado, sabe, então era tomar... Era tudo muito, muito diferente, né. Mas nós recebemos assim, ensinamentos que até hoje são assim, muito modernos e muito válidos.

Eu sou aposentada, trabalhei dos 18, dei aula em sala de aula, eu trabalhei dos 18 aos 60 anos. Quando eu fiz 18 anos, comecei substituir aqui no Bartira que o meu vizinho era diretor ali do (colégio) Bartira e às vezes faltavam professor, não tinha quem manda. Como era pertinho, minha casa e a dele, ele pedia para eu ir lá para substituir, então comecei substituindo lá. Aí fiz vestibular, fui em 64, isso foi em 63. Eu me formei. É então, quando eu fiz essas substituições nem formada eu era, faltava uns meses que eu faço um aniversário em agosto, isso foi em outubro, ele me chamou algumas vezes.

Aí eu fui para Marília e fiquei lá, aí trabalhei, fui dando... porque não gosto de ficar parada, não gostava desde aquela época de ficar parada. Então eu fui substituir no grupo Gabriel Monteiro da Silva, lá em Marília, meu pensionato era ali pertinho. E aí eu ia substituir lá. Então chamava substituta efetiva. A gente ficava na sala de aula da hora que começava até a hora do Recreio, se não aparecia nenhuma professora, aí foi muito válido para mim também que a gente

ficava dentro da sala de aula e ficava assistindo aula das professoras. Se ela precisava qualquer coisa, a gente ajudava, mas ali a gente aprendeu muito. Nesse sistema, entendeu. E a gente tinha, ganhava um pouquinho por mês. O salário era pouco. E se a gente substituía, por exemplo, equivalia, vamos supor a tantas aulas, se é passar, se a gente substituía e passava, a gente ganhava mais, se a gente ia embora era aquele valor, entendeu. Mas já me ajudava a pagar o pensionato, né, e minhas coisinhas, né. Depois, aí ainda fui dar aula no aí eu achei que não...queria mais. Então quando passou uns 2, 3 anos que eu trabalhei lá.

Eu fui em Vera Cruz para dar aula, chamava curso preparatório de admissão. Para entrar no ginásio, a gente tinha que fazer, os alunos tinham que fazer um tipo de um vestibular para entrar na quinta série seria de hoje, né. E então a gente preparava com todo o material da primeira quarta, um resumo de tudo, eles tinham uma aula, se preparavam para fazer esse vestibular e entrar na quinta série. Então tudo muito diferente de hoje. E a gente...Então eu dava aulas de preparatório lá, fiquei lá uns 2 anos depois eu pedi, acho, tinha que viajar. Assim que ela era mais sacrifício. Eu ia para Vera Cruz, eu lembro muito bem que tinha um horário, que eu não tinha as primeiras aulas na faculdade, então eu ia lá, dava 2 aulas de ônibus, aí eu parava ali na linha...se eu fosse do com o ônibus até a Rodoviária e subir até faculdade, eu perdia aula, então, não foi brincadeira. Aí eu fui. Eu ia saía da circular, do ônibus, do Brambilla ali perto da linha do trem, naquela passagem, sabe. Aí eu ia num pé só, até lá, a faculdade lá depois do Yarão daquele lado, porque aí eu chegava dava tempo, entendeu, de assistir aula de psicologia, até lembro. E fiquei lá, aí eu me formei, fiquei lá.

Aí eu tendo formado em 68, eu peguei a aula já no Monsenhor Bicudo. Este é instituto de educação Monsenhor Bicudo em Marília, ali perto do tênis. Então eu fui dar aula lá porque uma professora que dava aula lá de biologia educacional ela veio substituir o professor Quelcen na faculdade, então sobrou aula dela. Aí eu fui dar aula lá. Eu fiquei dando aula em Marília, no instituto de educação e no colégio industrial de Marília. Durante até... me formei e fiquei lá, porque aquele tempo se era da casa, você tinha os privilégios, pegava aula na frente, né. Então fui ficando lá, aí depois, quando eu comecei a namorar meu marido, eu tive...

Eu vim para Tupã e comecei minha batalha aqui em Tupã, de trabalhar. Fiz uns cursos, fiz o curso de orientadora educacional em Lins, fiz curso de administração escolar. A pós em administração escolar em Marília, na UNESP também. Então fiz alguns cursos depois, mas fiquei tudo por aqui, né. Porque aí vem a casa, vem o marido, vem tudo e aí a gente tem que fazer uma opção na vida.

Então, olha, eu dei aula, minha filha eu estava vendo aqui o jornal hoje, ontem acho que foi dos acho que dos 57, não sei quantos anos da escola maestro Nelson de Castro. Eu dei aula

no primeiro ano, quando inaugurou a escola maestro Nelson de Castro, eu dei aula lá. Então eu vim para cá, eu dei aula no Santa Elza era primário, era escola rural lá em universo, rural. No universo, tinha classe primeiro, segundo e terceiro ano. Eu estava contando para meu esposo hoje, a gente tirava água do poço. Era aquelas casinhas capinava em volta da coisa, a gente que capinava, então tirava água do poço, fazia merenda, que era um fogãozinho no fundo da sala, a gente descascando batata, tomando a lição. Eram primeiro tinha 3 lousas, uma para o primeiro, segundo e terceiro ano. O primeiro ano acabava, você estava descascando batata, tomando leitura, escrevendo na lousa já para o segundo ano e assim... É, mas era muito bom, muito válido. Os alunos que levavam o caldeirão da merenda para casa para lavar, trazendo no outro dia limpo e era assim tudo muito, muito diferente.

E eu dei aula, então, na zona rural, em 2 lugares no Pitangueira, aqui perto do asilo. E seguindo aqui quem vai saber ali onde tinha o ferro velho antigamente, saindo reto, tem um riozinho, você sobe ali, tinha uma escolinha rural, pitangueira. Eu dei aula lá também. E dei aula no... Aí do primário, vamos supor, no maestro, com fundou, dei aula no Teixeira, no Teixeira, já foi de ginásio, dei aula no Industrial bastante tempo, muito tempo, né. Aí eu dava aula no ginásio, dei aula...

Em Bastos, Arco Iris, Iacri, tudo em volta Quatá. Até queimei uma perua, queimou uma perua minha na estrada de Quatá, aí eu não fui mais para lá, lá era no magistério de Quatá. Eu ia lá dar aula, na volta, pegou fogo, deu um curto e pegou fogo numa perua minha, lá nessa estrada aí de Quatá. Lá tinha uma escola, também escola de formação, muito boa, uma grande, muito boa, sabe, uma escola de formação grande, muito boa. A principal escola não é o... não é, o outro é Chiquinho... Não sei, não lembro, o nome. E aí eu dei, dei aula lá, era de psicologia, em Herculândia, dei aula também de psicologia, dei aula de... Em agora, em Arco-Íris, acho que era psicologia também num desses, e aí, onde mais... Bastos eu falei, dei aula em Bastos. O Teixeira eu falei para você? Então Teixeira, fiquei vários anos no Teixeira Pinto também, fiquei bastante tempo lá, eu dava aula de Educação moral e cívica. É, dei bastante aula de Educação moral e cívica por aí tudo, é que tinha naquela época, eu então eu fiquei mais dando aula de ciências, Biologia. Primário, até um determinado tempo, não lembro exatamente que ano, então, Teixeira Pinto, fiquei bastante.

Depois, aí eu fui e fiquei no Índia. E sobraram bastante aula quando o Professor Atílio foi para a direção. Aí sobraram bastante aulas, eu peguei... e lá minha filha era assim, eram poucos os professores, então a gente dava aula de tudo. Daí já no magistério eu estou falando quando eu me dediquei ao magistério. Fique sim, só o magistério, porque antes pegava uma licença de um do outro, você pegava o que aparecia, né. Um ano dava aula de administração

escolar de outro ano de... como é que chama? Prática de ensino, metodologia e prática de ensino, outro ano dava aula de História da educação no outro ano de filosofia. Aí eu fui para o para o Índia Vanuíre nessa época que alguns professores prestaram para diretor e saíram do magistério. E eu fiquei, então, dando aula só ali mais lugar nenhum, e davam todas as matérias, então era 1, 2 ou 3 professores que dávamos todas as matérias, porque como eram poucas as aulas para cada matéria, então o professor de educação era habilitado a pegar todas as matérias, entendeu. Então a gente tinha direito de pegar todas as matérias da educação, acho que até o final foi assim, entendeu. Então só que depois a gente ficando mais tempo na casa etc. e tal, você começa ficar só numas, e foi, fiquei no Índia, nisso abriu o CEFAM.

Era por convite que a gente ia para o CEFAM, aí no primeiro ano que abriu o CEFAM eu fui convidada, era o professor Atílio até que era o diretor, aí ele me chamou. Eu falei assim, não professor, eu vou ficar aqui na Índia até eu me aposentar, o dia que eu me aposentar, aí eu vou procurar o CEFAM.

Aí fiquei no Índia Vanuíre até 91, quando eu me aposentei. Como eu me aposentei em abril por aí, então no começo, quando foi no fim de 90, eu já fui já me inscrevi no CEFAM e fui para lá comecei lá para não ter esse problema de pegar aula desistir de aula e dar para outra professora, então eu peguei lá o número de aulas que eu tinha na Índia, então já desiste. No Índia, fiquei até 91, aí eu não lembro exatamente que ano que eu comecei. Vamos dizer 20 anos...acho que não, 20. Não chegou tudo isso, não 20, assim seguido, uns 15, vamos por no mínimo 15 anos. Eu fiquei ali no Índia, só no magistério.

Aí quando foi em 91, eu me aposentei, eu falei, eu vou lá para o CEFAM porque já deve. Falei agora eu vou lá porque não é eu porque aí eu iria começar do zero. Eu comecei do zero e como era mais ou menos por indicação, você fazia uma entrevista etc. e tal com a minha experiência toda. Eles estavam procurando alguém. Desse tipo, né. Então eu fui lá para o CEFAM. E lá eu fiquei no CEFAM, até... Fiquei, acho que uns 3 anos no CEFAM. Quando aí a Escola virou o Índia, virou escola padrão, que era um outro tipo de escola, foi maravilhoso. Os métodos que a gente aprendeu ali foram assim, maravilhosos e a minha experiência do CEFAM também. O CEFAM foi assim, era uma dedicação que você não chega e imaginar como que era. Porque eu fiquei quando foi em 91 que eu fui para lá, eu peguei a turma que estava... a primeira turma que estava no segundo ano, ou não, no terceiro e quarto. E aí eu fiquei mais um pouquinho com a segunda turma, aí foi que foram os 3 anos que eu te disse, aí eu não peguei um tempo.

Aí me chamaram para ir lá porque estava precisando uma coordenadora do Índia e a supervisora, que era E. Queria que eu fosse para lá por causa da minha experiência e a Neusa

Regina também. Trabalhei todo aquele tempo, eu tinha carta branca lá e então ela me chamou, eles me chamaram para ir e voltar para lá como coordenadora. E como para mim, era interessante, porque foi na época que eu mudei, eu morava na chácara. Então, de noite...assim é, meus filhos ficavam vindo para cá e ficavam na casa da minha mãe, que é ali pertinho e iam para tudo que era lugar, tudo você tinha ali. Só que aí quando...Foi essa época. Teve esse pessoal também, o meu interesse pessoal também falou, né. Porque eu mudei aqui para essa casa que eu morava na chácara, bem para essa casa, eu tinha uma filha de 14 anos que estava começando namorar, então eu quis estar presente aqui na casa quando a empregada fosse embora.

Então eu não queria trabalhar no período da tarde e lá (no CEFAM) você tinha que trabalhar de manhã e voltava à tarde, então não tinha como e para mim não era interessante à tarde ficar, no serviço. Então, o que que eu fiz? Eu optei pelo Índia que o magistério era no período da manhã e à noite, então eu trabalhei de manhã e de noite e à tarde eu tinha a tarde livre. E para ficar aqui em casa, a casa era cheia de amigos dos meus filhos de moçada toda, então tinha que ter um adulto presente, né. Então eu optei por isso, aí eu fiquei, então eu voltei para o Índia. Só que eu não lembro exatamente qual foi o ano que fechou o magistério.

Em 98 fechou o magistério do Índia. Então tivemos a notícia que tinha acabado, primeiro eu soube só pela boca da diretora que não ia receber mais matrícula no Índia, Vanuíre no magistério da Índia, e aí acabou, e no Índia a minha experiência que nem eu te falei dessa escola modelo foi maravilhosa. A gente ia todo bimestre para São Paulo fazer umas reuniões, até um coordenador de onde a gente fazia os as reuniões, foi, até depois deputado foi muito famoso e que agora me fugiu o nome. Então a gente teve assim, tudo uma preparação fizemos um trabalho maravilhoso ali. Você precisava ver cada metodologia que a gente aplicou fora de série, coisas assim maravilhosas, a gente aplicou lá. Aí depois que fechando Índia chamou, não estava mais interessante para mim, já que eu ia fazer, nisso a coordenadora Enedina, sabendo que fechou o índio, perguntou se eu não queria voltar para o CEFAM. Eu falei, lógico que eu quero. Aí eu voltei para o CEFAM, eu voltei e fiquei lá até acabar o CEFAM. Extinto 2005 até o final de 2005.

Aí eu pedi minha aposentadoria, assim, uma outra aposentadoria, que nesse período já tinham sido 15 anos só entre 91 e acabar lá. São 15 anos que eu fiquei a mais da minha aposentadoria, que eu aposentei com 45 anos. Aí eu fiquei mais esse período, que foi exatamente quando eu fiz 60 anos, aí com 60 anos, você pode pedir a tua aposentadoria, que é uma aposentadoria pequena igual à do INPS, porque a outra metodologia não sei como que é, e eu pedi por esses 15 anos que eu trabalhei, entendeu.

Então deu, fechou certinho porque a turma que estava no CEFAM, aí depois acabou indo, nisso surgiram as escolas que à tarde tinha aula também. Não sei se eu chamava escola tempo integral, como chamava. E elas a principalmente ali no Teixeira. Eu sei que a turma, o Geraldo, a Maria Aurea, a turma que dava aula comigo, eu não sei se a Márcia foi também para o Teixeira. Eles continuaram dando aula. A Márcia tinha acho que se aposentado numa aposentadoria, não sei por que eu não sei. Aí eles foram para o Teixeira dar aula nesse período, que era um período que voltava, os alunos voltavam. Mas fizemos coisas assim. Eu lembro das coisas que nós fizemos foram coisas assim, métodos maravilhosos.

Lá do CEFAM que me eu lembro muito bem, que a gente fazia os métodos de projetos, os projetos que os alunos faziam eram Fora de Série. Era uma coisa assim que não tem, sabe...Era uma dedicação impressionante aqueles alunos. Foi assim, muito válida, foi maravilhosa, né. E eu lembro que eu fiz também um dos projetos.

Uma das coisas que eu fiz dentro do estágio, porque a gente tinha muitas horas de estágio, então, dentro do estágio, eu sempre fazia, Estudo de meio fazia método de projeto, então davam estágio aqui principalmente aqui no Helena Pavanelli Porto e dei também no Teixeira, mas mais aqui, no Helena, então a gente fazia assim é levava os alunos vamos supor no clube marajoara de campo e lá fazia o negócio de pesquisa da água. Quanto de água, quanto de cloro então, fazia tudo assim, sabe um estudo dentro daquilo que a gente ia... fizemos muito dessas excursões, assim a gente fazia muito, muito. E pegava lá na prefeitura dava o ônibus cedia com a maior facilidade. Sabe essas coisas a gente tinha, então sempre eu fiz isso daí, sempre gostei dessas coisas, sabe. Eu lembro que para tratar de saúde. Então a gente fazia... Chama a feira da saúde, então fazia palestras, fazia teatro com os alunos, fazia tudo isso daí para tratar sobre coisas relacionadas a saúde. Eu lembro que da discriminação. Eu lembro que uma das coisas que eu achava que eu achei mais interessante quando foi tratar quando eu tratei da discriminação com os alunos, etecetera, nossos alunos fizeram assim, tipo um teatrinho de bonecos e tinha aquela peça, não sei se você conhece Menina bonita do laço de fita que aquela pretinha que aí, que coisinha linda, né. Eu lembro que nós usamos isso daí também dentro, então a gente trabalhava todos esses temas, sabe. Eu acho que nisso a gente trabalhou muito.

Eu lembro que um dos projetos que nós fizemos lá no CEFAM, que eu fiz com os meus alunos de estágio, era o seguinte a gente trazia os alunos, foram na região toda pesquisando, levando uma cartinha, ia convidando os alunos da região. No período da tarde que eles estudavam cedo, no maestro, nos lugares e à tarde eles iam lá para o... Até a servente da escola até chamava de projetinho e dizia olha só, a S. e o projetinho dela, trazia aquela meninada toda para lá e fazia período, fazia tarefa. Então as estagiárias faziam tarefa, cada um com seu aluno,

para elas não ficarem lá badernando sem fazer nada, né. Então, fazia todas as tarefas e depois a gente desenvolvia, então, a gente desenvolvia português todas essas coisas. Eu lembro que a gente fazia, por exemplo, com máscara, eles fabricavam as máscaras e aí eles punham e faziam um teatro usando aquilo que português usando, o que a gente, sabe, para acrescentar, fizemos esse do teatro. Fomos no... Levamos eles, tinha uma fábrica de pipoca ali perto do CEFAM, ali para cima eles foram ver estourar aquele negócio lá na pipoca e a gente fazia, quantos é, quantos saquinhos faz com a quantidade da sabe tudo...Trabalhava matemática, trabalhava português, trabalhava tudo isso daí e lá aí a gente sabe. Então eu achei que o eu fiz assim, a metodologia eu fui bastante inovadora mesmo.

Os alunos que estudavam no Índia Vanuíre, eles não tinham essa oportunidade, assim não voltavam a tarde, entendeu. Então era mais assim, teórico. Mas mesmo dentro do período a diretora, não importava às vezes até esquecia de passar para ela, quando ela via o ônibus estava lá na frente da escola. Que eu estava, que eu para ensinar a metodologia para eles, essa de feira para estudar o meio para fazer a feira, para fazer esses projetos que nem chamava aquela época Método de projetos. Então é para eu usar toda essa metodologia, eu precisava fazer também na prática, com eles, né. E a gente tinha junto lá o anexo, que tinha o primário, funcionava do primeiro ao quarto ano, que é lá no Índia. Era no Índia, assim, aquele prédio, assim na parte ali de cima e tinha, inclusive o de deficientes auditivos, fizemos trabalhos lindos, juntava o primário todo e fazia trabalho com eles, entendeu.

Então eu trabalhava essa de discriminação, não tinha problema porque trabalhava junto, e aquele tempo que usava mais linguagem de sinais pelo alfabeto. Era mais assim depois que começou aquela discussão da linguagem de sinais, que se usa hoje, então era mais por alfabeto. Eu sei que os meus os alunos do primário eles adoravam com a turma dos deficientes auditivos e eles aprendiam fácil por alfabeto e se comunicavam com eles, entendeu. Grande parte deles, então entrosou ali, nós entrosamos, então a gente fazia, por exemplo, festa caipira, dança de coisa, a gente ensaiava aquela turma de lá, para tudo, então nós usávamos, foi muito válido, que a turma da manhã usava muito.

A turma da noite trabalhava, então você não tem, mas era uma turma tão brilhante. Que eu lembro que os professores, a professora Débora, você já ouviu falar dela? Ela dava aula de biologia e dava aula na faculdade de pedagogia, aquele tempo que tinha aqui e depois passou para UNIMAR, que tinha aqui. Os professores que davam aula lá, o Orlando, faleceu. Acho que nessa o Orlando, esses professores falavam: gente a turma do magistério aqui está acima da turma nossa, da faculdade. Porque o interesse deles, o que eles trabalhavam, o que eles faziam, então, não deixavam nada a desejar da turma do CEFAM. As duas foram brilhantes, só

comparando o que o CEFAM tinha tempo para isso tinha mais tempo. Mas gente meus alunos do Índia dessa época, tanto do Índia como do CEFAM foram brilhantes mesmo. O Estágio eles tinham um pouquinho, as horas era feito tipo, quase na hora do almoço, entendeu. Então eles pegavam sempre o mesmo pedaço da aula, eles iam ver, nas escolas não tinha esse período todo, mas eles eram de um esforço, de uma dedicação que você não imagina.

Então a turma do magistério era Fora de Série e aqui tinha até a faculdade de pedagogia, mas eu lembro que os professores comentavam que a turma ali era mais... e eu nunca deixei de dar aula, porque a gente é a minha paixão. Foi a minha paixão eu sempre quis, minhas amigas falavam, mas você não vai ser diretora? Eu falei, eu não gosto de ser diretora, eu gosto de ser professora, é o que eu amo, eu gosto, eu vou continuar.

Meu pai sempre foi professor, ele chama Altino Martínez, não sei se já ouviu falar, então teve livros, escrevia livros, então eu fui criada num ambiente, gente que você não imagina de cultura maravilhoso.

Tem ali vários livros, ali dele, entendeu. Então eu fui criado num ambiente de escola. A minha irmã mais velha deu aula também, só que ela ficou só no primário que nem eu, disse para você aquele tempo para ir fazer faculdade não era todo mundo que podia, era difícil, ela se aposentou aqui no Helena, ela deu aula muitos anos até se aposentar. O meu irmão mais velho fez o magistério, mas fez, ele era gerente de banco, fez e foi para o Banco do Brasil. Mas ele fez o científico e o magistério também, então quer dizer, tem a formação. A minha irmã, deu aula a vida inteira também aqui no Índia. Depois, mudou de Tupã, foi dar aula em outro lugar, mas deu assim enquanto eu estava dando aula na Índia, ela também estava, a minha irmã, Ângela, ela trabalhou muitos anos e muito ela dava aula de física. Sabe, ela fez física em São Carlos e dava aula de física aqui o Orlandão de química e ela é de física e a Ângela, de matemática e assim que tinham vários outros professores. Mas, gente, então, sempre foi assim e eu sou apaixonada que nem eu falo, gente, não existe o que... E eu fui também muito querida. Olha, os alunos foram maravilhosos comigo, eles assim eram apaixonantes dar aula que nem eu falava gente, não existe nada, você acorda às 7:00, está chegando lá no CEFAM, desce do carro, você escuta lá no lá em cima Suelinda.

Quer dizer, começa daí, você falava assim, aí gente, vamos, vamos limpar a sala. Nossa gente tinha sala disso tudo lá na minha época né, que era no prédio novo. Mudou tudo, você pegou o prédio novo. É, então aí teve uma época que a gente, vamos, então podemos pintar? Não sei quem compra a tinta, então o outro faz isso, gente. Ó, vamos lavar essas cortinas aí um falava eu vou levar para tingir porque não está boa, né. Mas sabe que a gente que fazia tudo, mas eles... Eu fui muito paparicada pelos alunos, por todos, então era a minha vida era aquilo

lá. Você acha que eu ia deixar para ser diretora para ser qualquer outra coisa na vida? Não ia... até quando eu fui coordenadora, aí a gente ganhava metade das aulas para coordenação e metade eu dava aula, então eu continuei dando aula.

É naquela época assim, porque a coordenadora da escola padrão, a coordenadora do magistério da escola padrão não ficava todo o tempo entendeu, só coordenando porque ganhava, só por 20 aulas e a gente completava o tanto de aulas, dando aulas.

As leituras eram muito sim, então eu não lembro assim, mas era Piaget, aqueles normais, os clássicos, eram aqueles lá que a gente trabalhava e principalmente eu, que fui dar aula de língua portuguesa, Metodologia, no final eu fiquei bastante tempo dando aulas de metodologia da língua portuguesa. Então eu peguei tudo, essa parte nova pré-silábico, silábico, silábico - alfabético, então fiquei com tudo isso daí. E esse daí o método assim e que eu achei tipo, assim, eu gostei muito. Eu não sei se eu tenho aqui, vou até lá (na biblioteca particular). Na base do Piaget, de todos esses autores, mas ela é do Paraná, de Maringá. Eu tinha assim, bem aqui, mas às vezes alguém precisa e a gente acaba doando. Então ela era uma metodologia Maravilhosa, na verdade, eu só deixei um pouquinho aqui que são livros, assim mais de prática, sabe, que eu acho que eu só deixei alguns. Esse está aqui, porque assim ela fazia, sabe, e esses livros aqui que é a nossa prática de metodologia, foram esses livros que foram a minha base. Foram esses livros, a teoria.

Agora, então, a gente pegava esse daqui que tem tudo para cada série, todos os métodos bem modernos, de ensino. Então esses daqui era assim, o que tinha de super válido, para casa ou para sala que tinha assim desde o primeiro com cruzadinha, você está vendo. E aí, você trabalhava conforme o nível do aluno, se era pré-silábico, silábico ou alfabético e assim ia, a teoria do construtivismo. Desde o maternal até a quarta série, então a gente trabalhava esse daqui, sabe. Tudo com jogos que eu trabalhei Língua portuguesa, agora, aquele que estão aqui eu só tenho os que foram da prática mesmo.

A teoria aqui vem a teoria e a prática, para casa e depois você vem assim, cada nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Então, a gente trabalhava esses daqui era esse daqui que era o nosso beabá, entendeu, livros de cada nível.

Eu usava muito, começava e fazia sempre a análise, eu gostava que os meus alunos pegavam uma ficha, assim, o aluno eles pediam para escrever algumas coisas, aí eles faziam análise de que nível o aluno então tinha, o que ele deveria saber, essas coisas são o que ele sabe e o que eu tenho que trabalhar com ele para ele ficar sabendo o que ele deveria saber e ainda não sabe, então tinha três coisas, punha o que ela tinha que trabalhar, aí ia procurar nesses livros os itens que era para trabalhar, então era isso a minha metodologia. Dentro da última aula que

eu dei que eu fiquei muitos anos, porque o CEFAM tinha vários, tinha várias classes, né. Então dava para eu completar todas, ainda tendo que voltar à tarde, então a minha carga ficava completa de aula só com essa matéria.

Quando teve a reforma do ensino, veio com certeza, a gente ficava uns dias estudando, quando eu lembro ainda quando foi Diretrizes e Bases da educação nós ficamos vários dias, era ali na (escola) Bartira reunião para falar sobre a lei para opinar sobre a lei, quando estava no processo de formação da lei. Então, as delegacias de ensino faziam as reuniões e a gente opinava, a gente estudava bastante, cada coisa nova que veio. Assim, apenas que eu digo para você como esses que acabou magistério no Índia, nem sei, porque quem foi... se isso foi pela direção, era a Neusa. Não sei se ela falou não vou receber mais porque não interessa, não sei... o noturno primeiro, porque acho que acabou o noturno, Magistério foi isso foi por lei, por decreto que acabou por causa disso, que os alunos estudem, e aí acabou diurno também. E então eu não sei como acabou. Não posso te dizer. Agora, o CEFAM foi mesmo que estava previsto, foi acabando por decreto e tudo mais.

Agora as mudanças eles faziam sim reuniões a gente... para colocar as leis novas todo começo de ano tinha como tem hoje em dia também. Eu vejo os professores em reuniões, tudo na delegacia, estudo sobre os projetos. Desde aquela época tinha muito disso, daí sim, viu, tinha muito. Foi até aqui no Bartira que a gente fez, as reuniões. Para administrar bem, para conhecer bem as leis etc. ficamos bastante tempo estudando, todas elas que vieram, elas vieram com respaldo bem grande da delegacia de ensino.

Eu lembro muito dessas mudanças e todos os Secretários de educação que tiveram assim no nosso estado, não sei nos outros. Mas eu sei que antes de começar o ano, cada coisa nova. Ficava, a gente ficava estudando bastante tempo, sabe. Tinha semana antes que é a semana do planejamento a gente ficava também estudando conforme fosse, tinha vezes que precisava até um pouco mais do que isso, então eles marcavam para os fins, vamos supor quando emenda Carnaval, completava, complementava ali, entendeu. Então, teve bastante, a gente estudava bem, sim, dava bastante opinião sobre. Só que... você sabe... hoje em dia, acho que é assim também. Mas é a gente só aprende o que eles querem que a gente aprenda, né? A gente aprende como vai se aplicar aquilo que eles estão querendo, né.

Para se adaptar... então a gente ia fazer as reuniões lá na delegacia, eles passavam para a gente as novidades, todas as mudanças etc. e tal, e a gente fazia as reuniões nas escolas e ia fazendo o possível para se adaptar a elas... mudança sempre tem uma mudança ou outra, o principal foi Lei de Diretrizes que eu sei que foi bem assim, também estudado item por item.

É quando começou a exigir que fosse ensino superior acabou o magistério, e para dar aula no magistério sempre foi um vai e vem porque para dar aula no magistério. E tanto é que eles não abriam concursos, que às vezes era interessante que não tivesse. Teve uma época que o governo restringiu as magistério por causa das escolas particulares, entendeu? Então tem tudo, uma gama de interesses dentro de tudo isso, mas o que que a gente tem que fazer? Eu acho que é o Chalita que dizia: A gente não é o que você gostaria que fosse é que você tem que pegar o que você tem que fazer daquilo o melhor possível. E foi isso que a gente entendeu a vida inteira, seguindo isso, não é a escola dos sonhos, a escola que você tem, você vai pegar o que você tem de lei de tudo o que eles querem e fazer o melhor possível dentro daquilo que você tem, porque não tem outra saída.

Porque não adianta, você querer ou sonhar, que a Lei não fosse desse jeito. Acho que até hoje é assim, né. Por que você vocês mandam? Não, nós também não mandávamos, isso com certeza.

Eu sei que o currículo, a parte curricular virava e mexia mudava, exatamente eu não sei por que em 48 anos de aulas eu não sei quando foi que mudou, quando não mudou, né. Mas eu lembro que teve núcleo comum, a parte diversificada, teve esses aí, teve principalmente no ensino médio. Que é o tipo, primeiro colegial que a gente chamava até o terceiro, aí era sempre teve muitas mudanças. Teve uma época que você tinha que escolher primário, secundário, terciário, quando chegava no primeiro ano e escolhia e fazia então a grade curricular e então a mudança do currículo foi bastante, toda hora tinha assim bastante mudança durante esses anos todos. E a gente ia se adaptando que nem eu falei para você se adequando, né? Dentro daquilo que eles davam, então teve muitas mudanças, mas exatamente eu não vou lembrar, porque tem mais de 15 anos que eu deixei, trabalhei por 48, então não dá para você lembrar, parece que foge um pouco da...

Ali tem várias fotos, tem demais ali. Tem coisas que também um monte de... como é que chama? De plaquinha de homenagem que eu era toda sempre homenageada no CEFAM. No final eu era todo ano o nome da turma, então eu tive muitas placas de homenagem, tenho as fotos, né. Tenho coisas assim bem maravilhosas que eu tenho deles, e tenho também gravações. Eu não sei se é porque antigamente, até quando eu estava aí...

Ah outra coisa importante. Segundo eu coordenava, a gente fazia a semana do magistério você lembra de alguma? Quem montava, eu montava e a Marta, que era a diretora do CEFAM. E eu estava na coordenação da índia, então a gente montava e unia o CEFAM e o Índia, fazia uma semana de minicurso, de palestras. À noite era palestra, tinha minicurso de tudo que é área, então nós fazíamos isso também. Foi uma inovação que eu consegui.

Foi realizada por durante bastante tempo nós fizemos essa semana do magistério, então tinha a pessoa escolhia o Minicurso que queria fazer, dentro do estágio valia porque nessa época o estágio do CEFAM era muito grande, muitas e muitas horas. Então nós tínhamos que aproveitar com coisas realmente importantes. Então a gente fazia isso porque o CEFAM era centro de aperfeiçoamento também não era só de formação, então a gente dava isso, recebia os alunos, os alunos, os professores, era aberto ao público, quem quisesse fazer se inscrevia e fazia esse Minicurso. Então a gente já trouxe assim, pessoas bastante importantes na época, depende de quem que era os que estavam no momento na Administração da Secretaria da Educação, et Cetera e tal, trouxemos pessoas muito importantes, sabe. Muitos professores da UNESP de Marília, muitos vieram, sabe, dar as palestras etc. Então a gente pegava o que tinha de melhor que a gente podia como eu falei que pudesse conseguir e trazia porque era tudo sem remuneração, não é. Então você não ia trazer o fulano de tal que cobra uma nota, então era tudo dentro do possível, mas fazendo o melhor que a gente podia.

Não, a gente fazia, mas tipo, assim que nem eu disse para você, quando eu estava lá, quando eu fui à coordenação aqui, tinha que fazer a gente ia ficava uma semana em São Paulo cada bimestre e fazia era no... Aí eu esqueci o nome do lugar que a gente fazia, que era o centro da educação lá e a gente fez muito acervo. Todo esse período, fui várias vezes para lá aprendendo todas as metodologias modernas etc. e tal da época, né?

Callegari. Ele veio até aqui em Tupã, tudo era sob a orientação dele. Esses cursos que a gente fazia... como chamava ali onde ele trabalhava, aquele departamento. Tudo em São Paulo, ah esqueci, bom... e então a gente fez muito isso daí, fazia muito, mas não que você fosse obrigada a fazer, entendeu. Essa era obrigação era dentro da coordenação que você tinha que fazer isso daí. Agora, os outros que a gente fazia, a gente fazia por interesse próprio. E quando vinha uma coisa nova para a gente, então a gente tinha que nem eu te disse na D.E (diretoria de ensino) mesmo.

Eu acho que é assim o que eu queria é o meu modo de pensar tudo. Eu acho que já falei, né. Eu só posso, podia adorar, porque eu dava o meu melhor. Eu recebia o que eu nem imaginava. É, você precisa ver, eu tenho até que nem falei, eu tenho muito mais naquelas fitas de vídeo cassete, então ainda tem muita aquela lá, mas não tem nem máquina hoje para você passar aquilo lá, né? Então eu tenho muita coisa gravada ali, sabe?

Tenho ali no Índia, a gente fazia também e fazia todo bimestre. A gente fazia uma... como seria a demonstração? Seria feira amostra. Do que então o primeiro bimestre? Sim, era os quartos anos fazia para os primeiros, segundos e terceiros anos, no segundo bimestre fazia com teatro, com tudo ali no salão nobre. E faziam para mostrar tudo o que elas aprenderam,

mas tudo com teatro, com música com... sabe, aí elas trabalhavam, que era uma beleza. Depois, no outro bimestre, então era o terceiro e no último era o primeiro, que já tinha um ano aprendido as coisas, então faziam tudo o que tinham aprendido e era muito bacana. A gente fazia, fizemos muitas coisas nessa que eu te digo, escola modelo, quando foi esse período da escola modelo. Então, fizemos muita coisa boa e a gente tem muita coisa disso daí, a dedicação que eu recebi dos alunos foi assim também fora de série, para te falar uma coisa que eu acho que que eu não esqueço.

Uma das coisas que eu não esqueço para te mostrar a dedicação desses alunos, pessoas maravilhosas. Teve um dia que eu estava dando aula e tocou a campainha, eu peguei minhas coisas e saí da aula. Chegou na sala dos professores, a vice-diretora me chamou a atenção e eu saí superchateada, porque quem que tem que chamar atenção é do aluno, aí começou a inversão dos valores que eu percebi na educação. Mas acabei meus 10 minutinhos, saí, vim embora. Quando chegou à tarde, eu cheguei no Helena, o estágio com essa classe, eles tinham um estágio e eles me esperavam ali no pátio. Cheguei no pátio, não tinha ninguém hoje é meu dia, cadê esses alunos? A funcionária disse a senhora está procurando os alunos eles estão na sala tal. Eu falei, deixa eu ir lá ver o que que é. Menina, quando eu chego...uma lousa toda desenhada e decorada para mim. Me homenageando, entregando flores, uma carta maravilhosa que eu tinha guardado, ali deve estar guardada. É uma carta maravilhosa me acariciando, me agradando, pelo que eu tinha recebido, mas não foram eles que fizeram, nem era da classe deles quem apertou a campainha, pela dedicação que eles tinham comigo, então, coisa linda. Gente do céu. Ai, que então você acha que eu podia, não gostar de dar aula? Não tinha como.

Então o que eu falo, mesmo nessa época tinha muita gente, porque o magistério eu falei, gente eu não sei, eu não posso dizer, porque eu dou aula para adultos e gente, eles são, o que tem de melhor. Então como você acha que eu vou falar mal disso. Daí não tem como, então eles me agradavam muito e eu também sempre, a minha vida foi dedicada a eles. Tudo o que eles precisavam, eu sempre fui saber... De sentar-se do lado na escada, não, filha, não é assim... Você tem valor, você precisa você não pode deixar que isso atrapalhe tua vida. Então aquele carinho que você tem que dar, então todo o carinho que eu dei, eu recebi o dobro. O que eu só posso agradecer desses 48 anos de beleza de realização.

Sinto falta, eu vejo, eles têm um grupo o primeiro grupo, então eu ainda tenho (contato). No CEFAM, no meu aniversário, eu lembro que teve um ano, então que eles fizeram, sabe aquele telegrama. Foi lá aquela perua, nunca fizeram com nenhum outro professor, a telemensagem, aquela faixa maravilhosa, acho que ainda está guardado lá dentro, aquela faixa maravilhosa assim, sabe aquela homenagem, olha só para você ver, que homenagem, eu só

recebi alegria, felicidade para mim. Olha, foi uma realização de uma vida, esses alunos, essa escola só me trouxeram alegria mesmo.

Tem que nem eu falo um dia aqui, uma coisa dessa, às vezes você recebe, mas a maioria em todas as escolas que eu fui, mesmo aqui eu lembro, na índia Vanuíre a diretora, ela deixava assim... sabe quando confia, deixa eu, quando eu me via já estava fazendo e o ônibus estava lá, desculpa, eu esqueci de avisar de novo, ela tinha confiança, então isso é importante.

Só essa fase que eu acho que já foi o começo de mudança do ensino. Nesse ano que aconteceu isso porque hoje em dia... eu soube... Ah 2003 por aí, 2002 por aí, depois de 2000, no começo de 2000, ainda estava tudo bem, tinha até o projetinho que eu te falei que eu fazia lá com as crianças, a gente fazia. Tudo lá a gente foi em 2000. Então, 2000 e pouco. Mas eu, é foi em 2003, por aí que eu percebi que o negócio estava lá, não estava mais assim aquela valorização do ensino, aquilo bem valorizado, não.

E aí eu lembro, porque hoje em dia me contaram e eu fiquei boba com isso, de um aluno que pegou o apagador da lousa da professora e bateu ela estava acho que estava por ali, a mais para a frente atendendo um aluno, bateu assim e formou aquele monte de pó. Aluna da frente se sentiu mal por causa do respirar aquele pó e ela pegou e falou para o aluno, meu filho, você sai daqui, vai lá, pega um pano. E vem aqui limpar. Eu ensinei isso para os meus alunos a vida inteira. Se ele bateu à porta, veio bater, você manda sair e entrar com educação, não é isso que você ensina e você aprende.

Aí ela mandou, o aluno saiu. Foi lá, se queixou para a direção, porque estava fazendo ele de servente. Sei lá o que que foi a diretora, chamou a atenção da professora, falou que ela tinha que pedir desculpa para o aluno. Gente, isso não é inversão de valores?

No meu tempo, eu lembro quando eu dava aula, era a gente fazia limpava que nem te falei. Limpava, varria, a professora tirava água de poço, fazia coisa, eles me ajudavam, varrer a sala até brigavam para ajudar. Eu lembro lá em Vera Cruz, quando eu dei aula, tinha um professor, ele fazia no sábado um mutirão para limpar a escola, faziam jardinagem, tudo na escola. Alguma vez isso você limpar o que você sujou.

Porque ele se sentiu constrangido e sentiu bullying. Você acha que isso é bullying? Que os alunos fizeram bullying com ele porque ele foi limpar a mesa. Eu acho que o que eu não, não concordo, essa mudança, graças a Deus, eu não peguei, até com filho está tudo invertido, né? Então essa inversão de valores que o bandido tem sempre razão, quem erra tem razão e quem repreende o erro é o culpado. Espero que não sejam todos, que sejam casos esporádicos, só para servir de alerta.

Docente 3 – A. N. da S. - 83 anos, militante e ex-presidente regional da APEOESP de Tupã/SP

Eu me chamo A. N. da S. Nasci em 27/04/1940. Dia 27 agora eu fiz 83 anos. Não, eu dei aula depois que eu me aposentei, dei aula numa escola particular, aqui. Que é o grupo seletivo, eu dei aula lá uns 20 anos. No total, eu dei aula 59 anos, eu queria completar 60, era meu sonho. Aí eu tive câncer, fiquei um ano afastado. Aí quando eu fui retornar, eu desisti, não, não cansei. Eu tinha medo de parar de dar aula e entrar em depressão. Eu nasci para ser professor. Eu não ia para a escola maldizendo. Ei, ***** ***, eu tenho que dar aula aguentar aqueles alunos. Não, eu ia para a escola sorrindo, na expectativa de sempre, me encontrar com os alunos e aprender com eles também. Então eu tinha muito entusiasmo. Tanto é que até hoje, eu algumas noites sonho que estou dando aula. Acordo e lembro do assunto, tudo que eu estava falando.

Bom, eu comecei a estudar aqui em Tupã. Estudei no Bartira, era grupo escolar Bartira, aí depois eu fui para o ginásio do Estado que ficava ali na avenida Tamoios, onde tem o teatro. Eu fiz ali o ginásio, a primeira série, aí minha família mudou para Olímpia. Eu terminei o ginásio lá em Olímpia, depois que eu terminei o ginásio para fazer o hoje Ensino médio em Olímpia, não tinha continuidade.

Porque a escola pública o ginásio do estado em Olímpia ia até a quarta série do ginásio. Aí, meu pai tinha uma irmã em Ribeirão Preto. Aí eu fui pra Ribeirão Preto, fazer o curso clássico. No instituto de educação Otoniel Mota fiz o curso clássico lá. Terminei o curso clássico e aí fui para São José do Rio Preto fazer a faculdade de filosofia, o curso de letras Anglo germânicas. Porque naquela época, o Estado, a USP. Tinha a aberto alguns núcleos no interior do Estado, que era os sistemas isolados da USP, abriu em Araraquara, Assis, Marília, Rio Preto e Presidente Prudente. Abriu esses núcleos esses centros da USP, então eu fui para lá e fiz Letras anglo germânicas, duração de 4 anos.

Aí a minha carreira, no magistério, eu comecei quando eu estava no primeiro ano da faculdade. Que a minha família era muito pobre e eu ficava muito incomodando de a minha mãe e meu pai deles mandarem dinheiro para eu pagar minha pensão, aquilo começou a me aborrecer muito. Aí comecei falar para o pessoal da faculdade que eu precisava trabalhar, eu preciso arrumar um emprego, alguma coisa.

Eu me sentia privilegiado. Sabia que meus pais estavam tirando da boca dos meus irmãos, porque eu tinha 3 irmãos, mais 3 irmãos. E que eles estavam fazendo muito sacrifício, muito sacrifício. Então, no primeiro ano, quando foi abril, maio, por aí. Me falaram que no Senac, lá em Rio Preto. Um professor de inglês, tinha tido um problema, um surto psicótico, e

parou de dar aula, e ele era aluno da faculdade também acho que ele estava no terceiro ano. Aí lá falei com o diretor da escola e comecei lecionar no Senac em 1960, eu estava no Primeiro ano da faculdade. Aí depois lecionei, não só lá, aí entrei, na Rede Pública Estadual, em Nova Aliança, uma cidade perto de Rio Preto, comecei a dar aula lá no ginásio estadual de Nova Aliança, dei aula lá um tempão. Depois dei aula também em Uchoa, no ginásio estadual e depois de Cosmorama também, então eu dava aula na região.

Aí em 1964, teve o golpe militar, a ditadura e como eu era muito atuante, dentro da faculdade participava do grupo teatral, grupo de jogral, do centro acadêmico e fui orador de turma. Me escolheram como orador e a minha turma de 1963 escolheu como paraninfo o ministro do trabalho do governo João Goulart, Almino Afonso.

Porque estava na época muito conturbada e eles achavam que o governo, que o presidente da República João Goulart era comunista. Movimento grande da igreja católica, tentativa de derrubar o João Goulart, então estava muito complicado. E aí não aceitaram, porque ele era ministro do governo João Goulart e quem era governador aqui em São Paulo era Ademar de Barros. Nós então não tivemos formatura, nós fizemos a festa separado, independente, teve a festa de formatura. Sem paraninfo? Não, o paraninfo veio, ele veio.

E aí num clube lá da cidade, no automóvel clube, que tinha lá como presidente Maurício Goulart, que tinha sido deputado, é uma pessoa muito influente e rica, que tinha usina de açúcar na divisa de São Paulo com Minas Gerais, ali na região de Três Fronteiras. Ele cedeu o Automóvel Clube e nós fizemos lá a festa, o Almino Afonso. veio, discursou, eu também discurssei e foi um evento regional. Porque todas as rádios da região vieram para fazer divulgação, para transmitir essa formatura com o ministro do trabalho, Almino Afonso.

Isso me custou a prisão, aí eu fui preso. Perdi as minhas aulas, fiquei sem dar aula, aí saía procurando aula ninguém me aceitava. Fui para São Paulo a mesma coisa, aí estava passando por dificuldade, sem dinheiro. Aí resolvi...falei, mês de julho eu vou para Tupã, que lá em Tupã eu tenho cama e comida, aí vim para Tupã. Aí, uma professora de Bastos, capotou o carro e morreu, ela era mulher do doutor Kimura, o médico lá de Bastos. Até tem uma escola em Bastos que tem o nome dela, Tsuya, Ohno Kimura, ela morreu.

Meu pai conhecia o secretário da escola, conversando com ele, falou meu filho está aí ele é formado em letras. Ah, eu estou precisando de um professor de português que a professora morreu, fala para ele, vim falar comigo. Eu falei com ele, em agosto de 64 comecei a dar aula lá em Bastos.

Quando foi mais ou menos em outubro, eu comecei a dar aula na índia Vanuíre, em outubro de 64, algumas aulas no Índia Vanuíre. No ano seguinte, 65 eu tinha poucas aulas, tive

a jornada completa no Índia Vanuíre, parei de dar aula em Bastos, então fiquei só no Índia Vanuíre, de 64 até me aposentar, aí aposentei lá na Índia Vanuíre.

Se tem uma coisa que não me lembro foi quando aposentei. Às vezes eu fico pensando que ano que aposentei, mas deve ter sido alguma coisa em 90 e pouco. Eu não lembro agora que ano... Não lembro, então eu precisava ir lá na Índia Vanuíre no arquivo morto lá e pegar a minha pasta e ver as minhas passagens, então eu não lembro, aposentei e fui dar aula no seletivo.

Nessa época em Tupã, eu também fui político, fui vereador por 18 anos, fui presidente da Câmara. Eu sempre tive atuação assim política, sempre militei, fui muito engajado, sempre. Em Rio Preto, quando eu fazia faculdade, a gente já lutava por escola pública de qualidade, lutava para as universidades terem cursos para classe dos trabalhadores, porque quem fazia faculdade era só elite, então eu queria, uma reforma, as reformas. Fazer reforma do ensino público para que o filho do trabalhador também tivesse acesso e a gente fez muita passeata lá em Rio Preto etc. Sempre fui muito engajado.

E aí quando eu vim pra Tupã, quieto escondido, porque quem tinha sido preso em 64, era tido como comunista terrorista. Ninguém queria nem conversar com a gente, a gente era muito marginalizado.

Mas, como ninguém sabia que eu tinha sido preso, eu também não falei para ninguém. E aí eu fui aqui, em Tupã participando da vida da Índia Vanuíre muito, aí fiquei aqui por Tupã, a minha intenção era voltar para São Paulo. Eu vim aqui para... eu vim aqui porque eu estava passando fome em São Paulo. Eu não tinha dinheiro, eu comia uma vez por dia, almoçava assim, tipo 2 horas da tarde para aguentar até o outro dia estava sem dinheiro. Eu falei, eu vou lá para casa da minha mãe, que lá tem arroz, feijão e tem minha cama, eu vim para isso com a intenção de retornar para São Paulo. Aí a professora morre, meu pai encontrou o Secretário da escola. E foi assim que eu fui conversar com ele, falei para você e comecei dar aula lá em agosto de 64.

Eu não queria ser professor, não. Eu fiz um curso clássico que era voltado para humanas, para fazer faculdade de direito, eu queria ser advogado e eu queria fazer direito na São Francisco, lá em São Paulo.

Aí quando eu terminei o terceiro ano do Curso clássico, falei com meu pai. Ele falou, eu não tenho dinheiro para sustentar você em São Paulo. Tudo bem, mas, a faculdade é de graça, mas tem que pagar a pensão, e eu não tenho dinheiro para pagar pensão.

Aí, umas amigas minhas que eu tinha feito o ginásio, antigo ginásio com elas, me ligaram falando que elas iam para Rio Preto fazer a faculdade lá que era da USP. Aí eu pensei, aí falei com meu pai, ele disse você vai, porque fazendo a faculdade de filosofia, logo, você

pode pegar algumas aulas. E você pode viver com isso, quando você terminar a faculdade de filosofia você estando lecionando, você pode fazer direito. Aí eu falei, está bom, então eu vou lá então. Eu fui fazer a faculdade de filosofia como um quebra galho, que na realidade eu queria ser advogado. Meu sonho era fazer um júri, ser advogado de defesa ou de acusação ou qualquer coisa, então, enveredar pela carreira jurídica, ser promotor, juiz, a minha inclinação era essa.

E aí comecei dar aula e me apaixonei. Aí falei é aqui que o que eu vou ficar e naquela época o professor ganhava muito bem. O meu salário na década de 60 era igual salário de um juiz de direito. A gente era um bom partido, como diz as meninas, ah é um professor, sabe assim. Foi deteriorando até gente se encontrar nessa situação de penúria, de falta de reconhecimento. A gente é tratado como um boia fria da educação, então, infelizmente, ficou... então reflete na qualidade de ensino, na qualidade do professor. Se a carreira não é atraente os melhores alunos não vão para essa carreira. Ao contrário, por exemplo, do Japão, os melhores alunos se encaminham para a carreira do magistério. Porque são muito bem remunerados, aqui no Brasil ao contrário, bem lá para trás as professoras faziam parte da elite, era elite. Bem-vestida, moravam bem, eram da nata da sociedade e hoje você vê que não é mais assim. Professoras moram nas vilas na periferia, se tem carro, é um carrinho velho e se tem carro novo, não foi com o dinheiro dela, foi com o dinheiro do marido, é assim que ficou.

Quando eu comecei dar aula no Estado, comecei, a dar aula no Estado acho que em 61 em Nova Aliança, eu comecei dando aula em Nova Aliança. O ginásio foi instalado em Nova Aliança, porque lá havia só até... só tinha grupo escolar. Terminou o grupo escolar, os alunos ali ficavam ali mesmo na cidade e paravam os estudos aí voltou aí que instalou o ginásio do Estado em Nova Aliança, então, aqueles alunos que tinham parado de estudar, voltaram para a escola. Então, no ginásio e eu tinha alunas com 17 anos e 16 anos que já era a idade para estar terminando o ensino médio, voltaram a estudar. Então, a escola pública era para poucos, além de não ter isso a continuidade do grupo escolar, as cidades não tinham muitas escolas. De ginásio do Estado, poucos, muito poucos.

Então a escola pública era para um Grupo, vamos dizer, a elite. Os mais ricos mais abastados, classe média é que faziam o ginásio do Estado. Então a qualidade do ensino era boa, porque quem dava aula no Ginásio do Estado recém-criados eram alunos das faculdades de filosofia, então lá na região de Rio Preto, os alunos da faculdade davam aula na região inteira.

Dei aula de português e inglês, também. Tinha antigamente uma programação publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, uma programação para os 3 anos do então chamado segundo grau, hoje, ensino médio. Havia ali uma programação para os 3 anos. Bom aí, havia essa programação. Eu seguia mais ou menos que era uma programação interessante, bem

extensa, por sinal, e lá havia na parte de literatura os autores e uma sugestão de livros para serem lidos. De cada escola literária, tinha lá a indicação, por exemplo, do romantismo, do indianismo, José de Alencar. Então, os alunos liam o quê, Iracema, José de Alencar, O Guarani, depois vinha o realismo, então, vai ler o quê? Machado de Assis vai ver o quê? Dom Casmurro, Quincas Borba. Naturalismo, vai ler Raul Pompéia O Ateneu, então era assim. Então, no primeiro ano, você não dava toda a literatura, que seria impossível. Então você dava uma parte, então a literatura Brasileira, desde a carta de Caminha até o modernismo era dividido isso em 3 anos.

Eu me lembro de quando eu vim aqui para o Índia Vanuíre eu comprei e pedi para o diretor da escola comprar, falei a carta de Caminha, que todo mundo fala, mas ninguém tinha lido a carta de Caminha. Falei para o diretor da escola, comprar 30 exemplares da carta de Caminha, para ficar na biblioteca e obriguei os alunos a ler a carta de Caminha, porque é um documento histórico, dizia assim, na época, que era a certidão de nascimento do Brasil, et cetera. Então vamos ver a caixa de caminha e vê que muito do que a gente aprendeu em história era mentira. E caminha vinha vindo lá do Lado de Cabral vinha vindo, encontrou a calmaria e perdeu a frota ficou à deriva, para lá, para cá e sem querer encontraram o Brasil, mentira, na carta de Caminha, não tem nada disso, não tem calmaria, não tem nada. Eles vieram para o Brasil.

Então a gente fazia os alunos ler, era obrigado a ler, eu sempre usava porque os alunos não gostavam muito de ler. Então eles usavam de um artifício, muitos alguns eles não liam, mas perguntavam para os outros, como é que é, me conta, me conta, aí contava. Contava a história e ele falava que leu, mas aí eu fazia entrevista com os alunos. Entrevista, você leu o livro, então vamos lá, vamos conversar. E aí eu inventava coisa, falava assim, e como é que chamava o cachorrinho do personagem principal? Aí o cara ficava assim... não lembro do cachorrinho nome, sei que tinha um cachorro, mas não lembro o nome, e não tinha cachorrinho nenhum para ver se realmente os alunos...

Eu queria que eles adquirissem o gosto pela leitura, eu fazia uma interdisciplinaridade com a história do Brasil, eu falava vamos fazer história, vamos fazer a linha do tempo da História. A linha do tempo da História, o Brasil foi descoberto aqui, depois veio isso, isso, tudo o que aconteceu na História. Se você conhecer a História, se conhece a cultura de um povo, porque a literatura é o relato do que aconteceu na História. Por que indianismo? O cara fazia escrever romance só sobre índio, tem um motivo? Tem motivo, por que o que que acontecia na época? Ali na época acontecia que era uma maneira de um retorno às origens do país, então, na Europa, sugeriram os romances dos cavaleiros das cruzadas e tal. E como o Brasil não teve idade

média, nós vamos fazer o quê? Vamos escrever sobre o Índio, então, para valorizar o Brasil brasileiro, Independência do Brasil, sentimento nativista de amor a Terra, tudo isso daí. Isso é reflexo da História do momento histórico que o país estava vivendo. Então, por isso que é importante você conhecer a história. A história é a mãe de todas as outras disciplinas. Você sabendo história, você sabe quase tudo.

Aí, eu queria despertar isso nos alunos, então por que ler esse livro só de índio? E a paisagem descrita com um monte de termos que você tinha que procurar no dicionário, o nome da fauna da flora, eu queria fazer o aluno entender que aquilo foi escrito naquela época. Porque a molecada não queria ver essas coisas, queria ver filmes de ação, espada bandido e mocinho.

Eu queria mostrar que tudo tem a sua época, queria que os alunos lessem. Tem que ler, quem lê, escreve. Quem não lê, não escreve. Redação, aula de redação, teve uma época que obrigava a ler jornal, acho que toda segunda-feira eu chamava um aluno para falar para a classe qual foi a notícia mais importante da semana? Aí o rapaz tinha que ir lá na frente, e falar, olha eu li isso aqui... foi qualquer coisa que você achou que foi a notícia mais importante. Então os alunos tinham que ler o jornal, porque eu cobrava isso depois, acho fundamental a leitura. O aluno engajado lê jornal, falei, se você lê jornal, se você lê romance, crônica, alguma coisa, você vai fazer uma redação boa, você tem que para escrever, para fazer uma redação você tem que ter conteúdo. Se eu falar para vocês fazer uma redação sobre os celtas, você não vai escrever nenhuma linha porque você não sabe nada sobre os celtas. Olha, se eu falar sobre a política, a política educacional do país, se você viveu, se você leu, se você participou, você tem o que falar não dá para inventar.

Você tem que ter conteúdo e o conteúdo se adquire através da leitura. Então ler é fundamental, fundamental, tem que ler bastante.

Eu era um professor exigente, por isso que eu tenho alguma fama, o professor Ary que deu uma para mim. Mas os alunos, acho que não tem raiva de mim por eu ter sido exigente e eles falam que aprenderam comigo, mas o professor tem que ensinar e os alunos têm que aprender, você tem que exigir. Aí, tem muitos que falam eu me tornei professora, professor, por causa do senhor.

Dei muito tempo aula lá no Índia Vanuíre e usava a mesma metodologia na formação de professores. Mesma coisa. Professora, tem que saber a língua portuguesa. Eu pegava um livro de gramática e livro de literatura, aí eu dividia em 3 partes, uma para o primeiro ano, uma para o segundo, outra para o terceiro. E então eu dava toda a gramática, toda a literatura em 3 anos dividida e no último ano, dependendo da classe, eu falava, então a prova no último bimestre, vai ser sobre o livro inteiro. E fala para ele, por quê? Você não vai fazer um vestibular?

Vestibular cai tudo. Então, é uma maneira de você olhar o primeiro ano, olhar o segundo e o Terceiro, nesse momento, agora. Aí houve um momento, acho que eu convenço bem as pessoas, falava para os alunos ... Quem não concorda? Ninguém, todo mundo concordava que a última prova tinha que ser dos 3 anos, 3 de tudo de gramática, tudo de literatura, os alunos faziam, faziam.

Eu acho que o professor tem que ser exigente. Não pode aí coitadinha, não. Tem que ser exigente, cobrar, exigir, assim como os alunos têm que cobrar, exigir do professor. Se percebe que o professor é fraco, não tem conteúdo, não tem respostas para as dúvidas dos alunos, esse professor tem que ser substituído. Faz uma pergunta o professor, não sabe, ah vou pesquisar e depois trago, faz outra pergunta, vou pesquisar. Tem coisas fundamentais, se o aluno tem dúvidas, as dúvidas do aluno, não são bicho de 7 cabeças, são dúvidas de quem está iniciando. Então, uma ou outra coisa que ele te pergunte que você não tem realmente noção, tem que ter honestidade, não é enrolar, tem professor que enrolava, o aluno perguntava uma coisa, ele vai daqui e daqui e não respondia, o aluno ficava com aquela cara de dúvida, continuava. Eu acho que o professor tem que ter honestidade intelectual, se eu não sei, eu tenho que falar, não sei, vou pesquisar e trago para você a resposta. Tem que ser honesto, honestidade intelectual é fundamental para a carreira de magistério, em todas as profissões, mas a nossa é mais perigosa, eu acho, formador de opinião.

Eu lembro que nessa 5692, houve seminários, promovidos pela delegacia de ensino pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Aquela tentativa de fazer a escola profissionalizante, que não deu em nada. Acho que os professores sempre foram iludidos e enganados. Porque, na teoria é muito bonito, você coloca alguma coisa no papel, um projeto educacional bem utópico e como o professor é idealista ele abraça. Você pode ver que ao longo da história, pelo menos aqui no Estado de São Paulo, sempre surgiram projetos e os professores entram de cabeça, que acha que aquilo vai realmente mudar, que vai ser bom e depois desses projetos, são abandonados. Acaba o governo, entra outro governo, o outro governo vai criar um outro projeto.

Não sei se você se lembra? Um projeto para curso noturno e foi implantado, menos aulas por noite, que mais que tinha... estou falando do ensino fundamental, nas escolas que tinha curso noturno, que tinha o hoje antigo ginásio que hoje é o ensino fundamental até a nona série. Aí modificaram, fazendo uma nova grade curricular, outras disciplinas, os alunos entravam um pouquinho mais tarde, saíam mais cedo. Foi um retrocesso, o nível de ensino caiu e acabou o governo acabou o projeto. Depois fizeram escola padrão, pegaram algumas escolas foram transformadas em escola padrão, os professores ganhavam mais, fizeram algumas formas, sei

que falaram escola padrão que vai ser... também não deu em nada, não deu nada abandona. Em termos de remuneração, por que que eu leciono aqui na minha escola e a 100 metros tem uma escola padrão. Por que que aquele professor da escola padrão tem que ganhar mais que eu? Se é a mesma rede pública estadual, se eu dou aula de português aqui, o cara dá aula de português lá, por que que ele tem que ganhar mais? Só porque ele dá aula numa escola que foi escolhida, então tem 10 escolas em Tupã. Qual que vai ser a Escola padrão, essa e essa, tanto é que não deu em nada, acabou em nada.

Então a gente vive de ilusão. E se falar que mesmo ganhando mal, o professor veste a camisa. E para ser professor, tem que gostar, não é pelo dinheiro. Você vê o que você recebe no fim do mês e outras profissões têm nível superior, recebem, você fica desanimado. Quanto ganha um médico, engenheiro, dentista, sem falar nos jogadores de futebol. O que ele ganha por dia, você demora bem uns 5 ou 6 anos para ganhar, então a carreira não é valorizada e continua não sendo valorizada. E fica aí 5 ou 6 anos, o salário congelado, aí você vê a preocupação dos agentes políticos com esse piso salarial nacional dos professores, então nenhum professor no Brasil pode ganhar por uma jornada de 40 horas menos de acho que é 4 mil, não é 4000 e pouco? Por que que foi instituído esse piso? E acho que foi no governo Lula, foi, tinha professor que não ganhava nem salário-mínimo. No Brasil todo por aí o professor não ganhava nem salário-mínimo, era um quebra galho, as prefeituras pagavam uma mixaria. E quem que dava aula, qualquer um, então quem era professor, qualquer um, quem era alfabetizado, bem, falante na cidade, virava professor. Então, quando instituiu isso, o piso, nenhum professor pode ganhar menos disso daí. O que aconteceu? Os prefeitos entraram em pé de guerra, como é que a prefeitura, vai pagar isso, as prefeituras não têm dinheiro, a prefeitura vai quebrar. Fizeram alguns governadores e alguns prefeitos fizeram um movimento, foram para Brasília pressionar o Congresso Nacional para revogar a lei do piso. Eu fiquei tão bravo nessa época, tão bravo, eu falei, por que quando aumenta o salário dos vereadores e do prefeito vocês não fizeram também esse movimento? Cidade como a nossa, o prefeito e vereadores vão uma vez por semana, segunda-feira, tem sessão Camarária, vê quanto que eles ganham, compare com o salário do professor. Aí está tudo bem, tudo bem, porque quem impõem valor quem põem valor no salário, são os próprios vereadores. O ano que vem tem eleição, para vereador e prefeito. A Câmara de Tupã, já está vendo, quanto vai ser o salário dos vereadores na próxima legislatura, que uma legislatura fixa o salário para a próxima. Então esse ano ele já tem que votar, aí eles logo falaram, então tal vereador deve ganhar tanto, eles põem o valor e a sociedade fica quieta, uma cidade pobre como a nossa, porque o vereador tem que ganhar 8 mil reais, para ir uma vez por semana. Mas os prefeitos achavam que o piso ia quebrar, que não sei

que é tal. Aí houve um piso das enfermeiras. O que aconteceu? Os prefeitos chiaram mais uma vez que vai quebrar, que não tem condições de pagar. Então, tudo o que é da base da saúde, do caso da educação, é complicado. A própria sociedade que deveria lutar a favor da saúde, da educação, profissionais bem remunerados e capacidade para melhorar o nível. Da saúde pública é difícil, sabe? Então a gente fica... quem escolheu profissionalmente as áreas da saúde, da educação, hoje não é reconhecido, não é, o salário baixíssimo, e ninguém mais quer ir para essa carreira. Você pega num terceiro, terceiro ano do ensino médio... Quem quer ser professor? Ninguém levanta a mão. Antigamente, todo mundo queria ser, hoje ninguém mais quer ser professor, porque que você não quer, aguentar essa molecada tudo aí, o que é ganha uma merreca de dinheiro, não, não, não, ninguém quer ser professor. E que que está acontecendo? Os melhores alunos querem o quê? Aqueles cabeça pensante que são bons, bons alunos. aqueles ali vão para medicina, principalmente medicina, porque ganha. Então os piores alunos vão para onde? Para o magistério, que não tem condição de pagar uma faculdade, é um ciclo vicioso, muito perverso para a educação, muito. E vai ser difícil, hein, eu acho.

Não tem dinheiro? Tem, pior que tem dinheiro, tem dinheiro, tem dinheiro, mas é que... Investir educação. Está certo, porque é o que o professor vai ganhar 4500, onde já se viu? Mas como, 4500 é nada, gente. Um cara que estudou a vida inteira se dedicou, vai trabalhar por 4500, eles acham que é uma fortuna, mas, o salário-mínimo é 1.320,00... 4500, ele está ganhando quase 3 salários. E um deputado quanto ganha, o pessoal do judiciário? Dos 3 poderes, quem foi para o judiciário ficou bem de vida, quanto ganha um escrevente lá no fórum? Quanto ganha um oficial de justiça? Eles ganham bem para burro, ganham muito bem. Você viu um escriturário da educação? Ganha o quê? 2500 por aí? E pega um escrevente lá no fórum, ele ganha 7 ou 8000. Onde tem menos gente, fica mais fácil dar um aumento, onde tem muita gente, cada aumento precisa de bastante recurso. Então se você der 10% por índice dos funcionários do judiciário, é pouca coisa, mas 10% para educação é muita coisa.

Submarino, que não tem quase ninguém, vai ser monitor de submarino, aí você fala, eu quero ganhar o dobro, os caras pagam, porque não tem outro monitor de submarino, só tem eu na região. Eu não perdi Esperança, eu falo tudo isso porque eu quero que melhore e se você ficar quieto... Quem pede comida, come, mãe estou com fome que nem o filhote de passarinho abre a boca a mamãe vai pondo na boca aquele que não abre o bico, a mãe não dá comida. Então, tem que ser assim, tem que gritar, esperar e reivindicar, pressionar, tem que ir para a rua, tem que fazer greve, tem que fazer tudo para você ser notado. Tem que ser notado, tem que se fazer e está tão difícil hoje ter professor engajado que luta que tem coragem, tem medo. Se você tem medo de perder o teu salário, você com nível universitário de 4000, 00 que ***** de

profissional que você é? Valoriza o teu serviço, quanto que é uma aula está 16, 00. Quanto você paga numa consulta de um médico? 450,00 você acha justo? Você ganha 16 e o cara ganha 450, a tua aula demora 50 minutos com 40 alunos e a consulta do médico demora 30 minutos individual. O Médico está ganhando muito? Não, você que está ganhando pouco. Por isso que todo mundo quer ir para medicina e é um curso elitizante, como você bem falou. Uma faculdade de medicina particular hoje não sai por menos de 10.000,00 por mês. Quem tem condições? Só a elite, eles pagam. E quem vai para a escola pública? Para uma faculdade pública, quem que entra? Poucos pensa, Medicina, só elite mesmo. Porque eles estudaram nas melhores escolas particulares para ter depois uma faculdade pública boa. Eles vão para as melhores escolas particulares, cursinhos, sei o que estuda, a vida inteira naquele ritmo intenso. Chega na hora de escolher numa prova. E a classe operária vai para a escola pública, vai para a faculdade pública, mas nos cursos que sobram, nos cursos que dá para entrar. Vai ser professor.

Fala eu fiz pedagogia, tem até pedagogia a distância agora, é um crime o que estão fazendo esses caras, estão ganhando dinheiro, muito dinheiro, contrata um professor lá, grava umas fitas, põe lá, o cara assiste aquelas fitas e pronto. Essa educação a distância foi feita para regiões onde não há faculdades, Amazônia. O cara está lá 159, 150 km para ir de barquinho lá não vai chegar nunca, então, instituíram educação a distância. Então, cara, está lá no meio da selva na aldeia lá, então ele liga a televisão, aí pega, fica ali aprendendo alguma coisa.

Agora, não no Estado de São Paulo está cheio, para quê? Tem faculdade aí, ó, vai lá assistir aula. Não, quer educação a distância, porque o cara, paga 170 por mês... Se é que tem avaliação, né? Aí, pega o diploma e vai e vai trabalhar. Faz a prova, faz. E agora? E faz a prova sozinho? Não tem jeito, é um negócio caça níquel, para deixar um monte de empresário que investiu na Educação rico, podre de rico, é assim que funciona.

Houve uma época que houve alguma mudança no Ensino médio, mas não no magistério, não. Que dividiram em primário secundário, terciário, o primário era com ênfase em Química, física é, ou quem é secundário é, não sei quê, tá, tá e terciário, é mais para humanas, fizeram essa divisão. Que também não virou em nada, você vê?

Eu passei por tanta coisa, nada vingou. Nada, nada, nada, eu não me lembro assim, puxa vida, aconteceu aquilo, melhorou, ficou bom? Não. Alguém bola alguma coisa? Rose Neubauer o que que ela bolou? Dividir as crianças ou de quem é de primeira a oitava série não pode ficar junto. De primeira à quarta numa escola. Então, dividiu. Por que que ela dividiu? Por que eu vou colocar móveis adequados para as crianças até a quarta série, até uns 10 anos, bibliotecas adequadas, os prédios não podem ter escada que é perigo e tal. E andou fechando, fechando escola, queria nem saber. Eu lembro que eu era o secretário da educação e fui com o prefeito e

o Carlos Messas, que era deputado na época falar com a Rose Neubauer, que arrogante... Estou fazendo isso para o bem das crianças e quero remunerar bem os meus professores. Tudo mentira, tudo mentira.

Aí fizeram o CEFAM. Não, vou pegar o magistério, pegar o curso normal, vamos transformar o curso normal como se fosse uma faculdade de ensino superior, vamos dar bolsa de estudo para os alunos, que quer? Tudo bem. Que bom, tudo bem. Cadê o CEFEAM? Fala, fechou tudo, acabou. Agora, o que que fizeram? Privilegiaram as faculdades, para dar aula tem que ter pedagogia. Pedagogia tem mais. É pública ou a particular? Poucas públicas. Então só tem Unesp aqui na nossa região pública, o resto particular. E quem está ganhando dinheiro isso? os empresários, sempre há um jogo de interesses.

Sempre há quando há uma reforma, alguma coisa assim, se começa a analisar e fala, alguém vai ganhar. E se vê, analisa, analisa, é a iniciativa privada empresários que vão ganhar. Sempre assim lembra uma época que obrigava a gente ter um kit dentro do carro, Kit de segurança tinha um extintor, tinha primeiros socorros, gases, tesourinha, um monte de coisa uma malinha assim... Antes de falar que ia ter esse kit, tinha empresário já com estoque monstruoso dos kits, aí quando falou que era obrigatório esses caras racharam o bico de ganhar dinheiro. A hora que ele o estoque dele acabou, o que que fizeram? Não é mais obrigatório.

Educação é a mesma coisa, jogo de interesses. Mas não mudou nada (9394/96), o que eu estava te falando? São projetos teóricos, bonitos. A 5692 é do Darcy Ribeiro. Porque o Darcy Ribeiro com o golpe militar de 64, só não mataram ele porque ele fugiu. Grande cara, muito cabeça, honesto. Mas não houve reflexos, eu sei que nós fizemos... a Secretaria da educação do Estado de São Paulo promoveu encontros debates, a 5692 tinha uns cadernos grandes, com a lei, tudo escrito, então nós reunimos grupos de quarenta professores ou então por áreas, não me lembro direito, ficavam nas salas e alguém lá na frente para lá, aí a gente lendo aquilo, discutindo. Discutiui, falamos, falava, falava, fomos para as escolas de continuar fazendo o que nós já estávamos fazendo.

Todos os projetos pelos quais eu passei, nunca houve mudança na educação, nenhum. Blá, Blá, Blá. Tentavam começavam a fingir o que estava fazendo alguma coisa, coisa que não servia, que você via que não ia dar em nada, que não ia alterar em nada, mas eles tinham essa mania. Então não pode ser científico, clássico e normal. Tem que ser o que? Setor primário, secundário, terciário. Mas era a mesma ******, as professoras eram as mesmas o conteúdo era o mesmo e não modificava nada, punha um novo rótulo e continuava. Porque para implantar 5692 era impossível, que era um projeto lindo, maravilhoso. Profissionalização, tinha curso profissionalizante. Então na época, eu me lembro que a gente levantava a lebre, mas se for

implantar isso no Brasil... Não tem grana, para instalar tudo isso. Quanto custa uma escola profissionalizante? Com máquinas de ensinar o cara, mexer com solda com marcenaria tem que ter um monte de máquina e um monte de profissionais, como é que você vai ensinar marcenaria? Quem que vai dar aula? Então a gente já desconfiava que não ia mudar nada. Não havia recursos suficientes para investir e quando se fala em investir em educação, os governos de plantão não veem isso com bons olhos.

Veja o CEFAM, estava funcionando no começo, com bolsa de estudos, ficavam o dia inteiro estudando na escola. Ah eu lembro uma época que os alunos não estavam recebendo a bolsa, acho que era o Fleury. Não estava pagando. Na Época de política o Fleury veio em Tupã e o prefeito era de Jesus Guimarães. No trevo do aeroporto que vai para a represa do sete. Ele veio ali, trouxe um trator. E falou que ia asfaltar dali até encontrar outro asfalto lá, que vai para Parapuã, porque ia fazer asfaltar e trouxe máquina e pá, pá, pá e eu estava lá com a minha faixa. Eu lembro quando eu...estava tudo ali, a polícia, tudo e tal. Eu cheguei com a minha belininha velha fui tirar as faixas de dentro. A polícia falava assim, lá vem o professor... Estavam os alunos do CEFAM bravo, estavam bravos, xingando, porque eles queriam o dinheiro deles, coitado. Nossa senhora. Foi bacana aquele dia. E o Fleury, fazia assim para a gente, vem aqui, vem aqui.

E aí, na hora que ele foi falar, nós todos viramos de costas para ele, aí ele ficou doido. No outro dia, Jesus Guimarães foi para a rádio, meteu o pau em mim, acabou comigo, professor agitador, levando as crianças, olha, levando as crianças para agitar lá. Não tinha criança, tinha pessoal do CEFAM eles foram porque eles quiseram para reivindicar o salário deles, a bolsa deles.

Aí eu fui à rádio e falei, eu quero falar também. Pode falar..., mas, vou falar o que eu quero, sem censura, pode vir abrir o microfone, você fala o que você quiser. Aí lavei a alma, falei dele, um monte... Falei, esse doutor, eu o chamei de Jesus, eu disse doutor Guimarães, foi sindicalista, mas hoje ele está míope e nem enxerga mais, ele falou que eu levei as crianças, para ficar lá em frente as faixas. Eu falei, ele está míope, coitado. Ele nem sabe que quando a gente leva a faixa, a gente tem que ficar atrás das faixas para as pessoas lerem. Ele acha que nós levamos faixas e colocamos as crianças na frente. Falei, meti o pau nele, Jesus Guimarães e ele era um cara bacana. Aí, naquela época ele era do MDB, o Fleury era do MDB, então ele fez a média com o governador. Mas, eu nunca afinei. Sofri muito por ser bocudo, eu que fiz um discurso de formatura. A cadeia foi feita para homem, mas a comida da cadeia é ruim. Você acha que cadeia tem direito a chuveirinho quente? Colchão bem fofo, comida boa, não... cadeia tem banho gelado, colchão no chão fininho, a comida é marmita, uma marmita assim de

alumínio e aí, para eu abrir a marmita, pegava o garfo e fazia assim, a tampa pulava, e vinha aquele cheiro, a comida era feita com gordura de vaca, o cheiro, meu estômago embrulhava.

Você foi preso na mesma época do professor Altino Martinez? Aqui, ele foi aqui em Tupã, coitado, qualquer coisinha, pegava ele, levava para o quartel de Lins. Puta que crime. Que crime***** *** ***** como que pode, né? E aqui em Tupã tinha o comando aí os fazendeiros da cidade, saía fiscalizando, prendeu o Altino e tem um monte de gente que sofreu perseguição aqui na época...Altino, Leticiano Jesus Costa... Os professores lá do Índia Vanuíre, alguns. Lincoln Ricci, Valter Pimentel, achavam que esses caras eram tudo comunista guerrilheiro e ele ficava tomando conta da caixa d'água. Os comunistas podem pôr veneno aqui para matar a população.

Eu não estava em Tupã, nessa época de 64, eu cheguei no meio do ano de 64, vim fugido. Eu nem saía de casa, não saía de casa, estava em casa e falei para a minha família não falar que eu estou aqui em Tupã e fiquei quieto sem sair. Porque eu fiz um discurso, reivindicando o quê? Reformas de base, universidade para todos, reforma agrária, sabe... Essas coisas e metia o pau no governador. Que aconteceu? 2 anos depois a ditadura caçou Adhemar de Barros eu meti o pau nele, fui preso, agora, estão caçando-o. Cassaram, Ademar de Barros, ele era muito corrupto, nossa, muito, muito corrupto Ademar de Barros..., mas está bom, tirando a comida, o resto não liguei. Aí eu tinha uma namorada fazia história natural era de Ribeirão Preto, uma comida bacana, prenderam ela também. O pai dela era médico lá em Ribeirão Preto, veio e tirou ela na hora, voltei na marmita. Então eu fico pensando, o pessoal, fica reclamando aí fica tomando banho frio que aí, que coisa, que tortura... E os presos acha que tem banho quentinhos, comidinha boa de primeira e tal, marmita, tudo carregação.

Em 96 será que eu já estava aposentado? Eu acho que já... Se eu comecei a lecionar em 61 já estava aposentado... Enquanto eu dei aula, tinha um curso normal, elas faziam o curso normal, terminava o curso normal e já podia dar aula. De primeira à quarta série, até eu brincava o curso normal, eu chamava de curso de espera marido. Que as meninas, queriam casar-se e os pais da classe alta e média diziam... Não, não enquanto você não tiver diploma, você não casa.

Então elas corriam para fazer o normal, que era considerado o curso mais fraco, menos exigente. As meninas vinham fazer o curso normal, aí eu tirava sarro delas, Curso de espera marido.

Aí outro dia eu vi uma Menina que agora ela vende aparelhos para quem ronca. Agora em Bauru, eu lembrei tudo da vida dela, do pai, da mãe, do irmão... Aí conversei por telefone, ela falou eu vou pra Tupã. Tem uma médica aí, quando alguém quer comprar o aparelho e eu vou aí fazer o teste e tal. Aí ficamos de almoçar junto, não deu certo. De vez em quando,

encontro alguém em supermercado, eu encontro alguém, eu olho, olho, olho. Aí quando eu falo o nome... quando fala sobrenome. Você está fazendo da vida. Parei, não fiz faculdade.

Ah porque faz muito tempo eu tinha muito livro. Ao longo da vida, do tempo de faculdade, material didático eu não tenho nada, a gente recebia os livros da editora, a editora mandava. Aí a gente comprava a própria escola, comprava da editora para distribuir para os alunos. Comprando direto da editora. Eu tenho uma pequena biblioteca ali, quer ver?

E você é muito simpática. Adorei conversar com você. Embora, não sei se eu tenha sido um bom informante para falar sobre as leis, os projetos. Porque eu não me lembro muito bem mais dessas reformas que propuseram, dos objetivos, eu lembro mais ou menos da lei 5. 692. Que eu achava que ia ser... A Redenção da educação, mas ao mesmo tempo, eu fui crítico. Eu achava que essa lei... Para ser implantada, ia ser muito difícil. Como de fato não foi implantado. Eu acho que o magistério, que os professores de hoje... Deveriam ser mais engajados, mais audaciosos, corajosos na hora de pleitear uma educação de qualidade e valorização da carreira do magistério... Que se continuar, nesse marasmo, nessa aceitação pacífica de tudo... Eu acho que a educação não muda, quem muda a educação são os professores, esses, mudam a educação.

Aqui no Brasil, entra o governo ele apaga tudo o que outro fez... Agora não vamos fazer nada disso agora, não vamos fazer assim. O governo curto 4 anos. Aí, quando acaba o governo é do outro, apaga tudo, então nada vai para a frente. Quando não deveria ser, deveria ter um plano de educação para a educação, 20 anos. Qualquer governo que entrasse tinha que seguir aqui, onde parou, continua... E não é assim, cada um quer impor a sua marca política. Isso é mau para a educação.

No Japão é assim, é um plano, quem toca a educação são os professores. São bem remunerados, tem um modelo de escola no Japão que não tem funcionário, os próprios alunos limpam a escola. Aqui no Brasil tem que começar, põe luva, vassoura, se tiver liderança, estímulo sempre deixar a sala limpinha, eles deixam, eu acredito muito nos alunos. Eu nunca tive problema com aluno, nunca.

Eu também larguei a APEOESP, eu sou diretor estadual e coordenador da subsede. Vai ter eleição em... esse mês tem eleição, eu não sou mais candidato, acho que tem que dar lugar, outras lideranças têm que ser formadas. Eu acho que eu fiz a minha parte de luta, fiz minha parte, fiz, mas eu sinto saudades da sala da aula.

Os meus alunos sempre foram educados, eu chego na sala para dar aula, está todo mundo sentadinho, ninguém lá fora na porta, gritando aquela zorra, não. E se eu vou entrar na sala, tem algum aluno em pé, eu não entro, eu paro na porta e espero todo mundo ficar sentado. Aí estão todos sentados, bom dia, simples assim. Se eu estiver escrevendo na lousa paro. Parou de

conversar, eu continuo. Eu não vou brigar com aluno pôr para fora, chamar atenção. Acho que na minha vida por um aluno para fora, eu não me lembro de nenhuma vez. Só quando eu mandei para fora, é que eu vi que eu estava perdendo o controle. Eu e que eu ia falar coisa que eu não devia. Então, para encerrar o programa falava por favor... (fazia sinal apontando para a porta) quando saía, eu continuava que eu ia xingar mesmo. No seletivo um dia que eu estava no último ano que eu dei aula lá, estava dando aula. Terceiro ano e cursinho, aí o aluno assoviou, espera pouquinho assoviou outra vez essa noite. C****, esse cara está me provocando, né? Eu quero ver de onde que vem esse assovio, continuei dando aula e o cara assoviando. Aí eu percebi que era no fundo, aí corri lá no fundo e falei, vai assoviar no ** ** *** Voltei, continuei dando aula o assovio parou. Acabou a minha aula desci e falei lá para coordenadora, ó aconteceu isso, isso e mandei assoviar no ** da mãe e tal, se vê a mãe e pai vir reclamar aqui, eu vou repetir. Se vocês quiserem me mandar embora, fique à vontade que eu não retiro o que eu disse. Não me mandaram embora, eu não sou palhaço.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando pesquisa, em nível de mestrado, na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, no âmbito do projeto intitulado “**A formação docente na Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre de Tupã/SP (1961-1996)** na cidade de Tupã/SP”, coordenado pelo orientador Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho. O projeto é decorrente de um programa de pesquisa denominado “História da Educação e Ensino de História no interior paulista no século XX”, o qual tem como objetivo central localizar, identificar, recuperar, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos da história da educação no Estado de São Paulo. Assim, gostaríamos que participasse desta pesquisa. Caso aceite, gostaríamos que soubesse que:

A sua participação será quanto à cessão de depoimentos orais, mediante entrevista semiestruturada a ser previamente agendada, e a divulgação dos dados e informações acontecerá mediante a cessão de direitos, mediante a assinatura de termo específico.

Na descrição de etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revistas, congressos e uso de imagem, os procedimentos serão realizados com a garantia de que a sua identidade será preservada, divulgada **SOMENTE COM A SUA AUTORIZAÇÃO POR ESCRITO**.

Participantes da pesquisa: a entrevista será realizada com seis professores aposentados de uma escola pública de formação docente em Tupã/SP.

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o (a) Sr.(a) responderá a algumas perguntas que compõem um roteiro de entrevista (semiestruturada) a fim de demonstrar como se dava a formação dos futuros docentes na Escola Normal e Instituto de Educação Índia Vanuíre de Tupã/SP.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, uma vez que, os procedimentos adotados estão de acordo com diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos obedecendo aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 209 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, mas poderá haver desconforto, incomodo ou constrangimento para alguns por se reportarem as vivências, riscos de ordem moral e/ou psicológica. O desconforto pode ser causado por serem as entrevistas **GRAVADAS EM ÁUDIOS** para a coleta do som, com gravador de áudios em aparelho celular não em vídeos para que os participantes da pesquisa fiquem mais à vontade para falar, os áudios

serão armazenados e guardados pela pesquisadora por 1 (um ano) e garantir o anonimato e confidencialidade dos dados dos participantes da pesquisa.

Providências e cautela: a entrevista semiestruturada poderá ser interrompida a qualquer momento pelos participantes da pesquisa para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano desconforto, incomodo ou constrangimento para alguns por se reportarem as vivências, riscos de ordem moral e/ou psicológica, apesar de nenhum dos procedimentos usados oferecer riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa em eventos científicos e ou publicações em periódicos qualificados. Asseguramos o compromisso profissional com o sigilo absoluto das informações, que serão guardadas em pastas arquivadas em notebook, com senha de acesso ao banco de dados, para garantir a confidencialidade e anonimização dos dados, omissão de dados que possam identificar o participante a fim de preservar a privacidade e não provocar danos, como, por exemplo, estigmatização e discriminação garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio, assegurando o compromisso profissional.

Benefícios: ao participar desta pesquisa o (a) Sr.(a). não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa trazer informações importantes acerca da temática “formação de professores primários”, de modo a evidenciar as metodologias de formação do futuro professor num determinado contexto. Além disso, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior, colocando-se a disposição para quaisquer dúvidas com o número dos contatos abaixo.

Pagamento: o(a) Sr.(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do orientador da pesquisa.

Fornecimento de uma via original do documento, com assinaturas e rubricas: asseguramos ao participante da pesquisa que receberá uma via do TCLE devidamente assinado e rubricado por ele e a pesquisadora o documento será rubricado em todas as páginas por ambos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito

Eu, _____portador do RG_____ aceito participar da pesquisa supra citada. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem qualquer ônus. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura:

Data:

Pesquisadores responsáveis:

Orientanda: Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco

Prof. Dr. Orientador: Macioniro Celeste Filho

Marília, 20 de abril de 2023.

ANEXO B – FOTOS DO JORNAL DIÁRIO/HISTÓRIA

Figura 4 – O primeiro professor de Tupã

DIÁRIO/HISTÓRIA OUTUBRO/91 PÁGINA 2

O primeiro professor de Tupã

O dia 15 marcou a passagem do dia do professor. Mesmo que a categoria esteja desvalorizada hoje do ponto de vista financeiro, por causa dos baixos salários pagos até pela iniciativa privada, é imperativo reconhecer a importância desses profissionais. Por isso, o 'DIÁRIO HISTÓRIA' homenageia os professores lembrando do primeiro mestre de Tupã: Tobias Rodrigues.

O professor Tobias Rodrigues nasceu na cidade de Bernardino de Campos, no dia 4 de novembro de 1908. Aliou-se como voluntário da Revolução de 32, incorporando-se ao Batalhão Jauense, sediada na Escola Normal de Botucatu. Por este ato, recebeu o diploma da medalha MMDC, oficializado pelo decreto 40.087, de 14 de maio de 62, do governo estadual.

O primeiro professor tupãense chegou na cidade no dia 6 de janeiro de 1933, a pedido do fundador Luiz de Souza Leão. De imediato, ele foi lecionar na primeira escola que surgiu na cidade, em 1936, na Escola "Cláudio Bilac". Ele havia afirmado a Souza Leão que só deixava a "Bilac" no dia em que Tupã ganhasse uma escola pública. Por isso, ele continuou na mesma escola até 1936. Ele casou-se com Flórida de Campos e passaram a residir na própria escola.

Tobias Rodrigues teve uma atuação destacada na comunidade tupãense. Promoveu muitas festas em benefício da Igreja Católica, ajudou na organização do Tupã Futebol Clube e ocupou diversos cargos públicos. Morreu no dia 21 de abril de 1967, deixando seis filhos: Gentil, Jacy, Nair, Geny, Jair e Jamil.

Em sua homenagem, seu nome foi conferido a uma rua da cidade. Além disso, a Biblioteca Municipal também recebeu o seu nome, conforme decreto de 9 de abril de 1973, assinado pelo então prefeito Idenorlph Semeghini.



1.º professor professor primário de Tupã, em foto de 32, quando estava na Revolução Constitucionalista

NOSSA HOMENAGEM AOS QUE
CONSTRUÍRAM E QUE AINDA ESTÃO
AJUDANDO A CONSTRUIR A NOSSA
CIDADE

GOVERNO DE TUPÃ

Fonte: Jornal Diário/História (1991, p. 10).

Figura 5 – A primeira escola de Tupã

HISTÓRIA OUTUBRO/91 PÁGINA 11

A primeira escola de Tupã



passou a contar com dois períodos letivos: de manhã, para os rapazes; de tarde, para as meninas.

A vida escolar transcorria de forma bastante animada e festiva. Logo surgiu o terceiro período letivo. A escolinha já não suportava mais a demanda. De tal maneira que em 8 de abril de 1940, Luiz de Souza Leão fez a doação da escola para o Estado. Surgiu assim a primeira escola da rede pública de ensino. Exatamente no dia 3 de abril de 1940 foi publicado o decreto, que confirmou a doação feita oficialmente cinco dias depois.

O Estado aproveitou a construção e instalou o 1.º Grupo Escolar, que passou a contar com 4 classes. O imóvel deixou de servir de residência. A procura continuou aumentando, de tal forma que novas construções, em madeira, foram sendo feitas em volta do prédio original. Apesar disso, não era possível ainda atender a demanda. Em 1946 o 1.º Grupo Escolar de Tupã já contava com 20 classes.

Era preciso fazer alguma coisa. Percebendo que o quadro precisava ser alterado, Luiz de Souza Leão fez a doação à Prefeitura de uma área de 3.800 metros quadrados na praça da Bandeira, para que ali fosse construída uma escola capaz de atender às necessidades da cidade, que crescia numa proporção muito grande.

O prédio, localizado em lugar privilegiado, ficou pronto em 1949. É o prédio que ainda hoje abriga a EEPPG "Bartira". A sua inauguração foi uma grande festa, com a presença do governador Adhemar Pereira de Barros, do secretário da Educação, João de Deus Cardoso de Melo e outras autoridades. Mas essa é uma outra etapa a ser relatada na próxima edição do "DIÁRIO HISTÓRIA".

Obs: Texto sintetizado extraído da monografia feita pela professora Jaci Penado Bonadio, em 1984, para o curso de pós-graduação da Associação de Ensino de Marília.

sim que foram erguidas meiras casas na futura de Tupã, o seu fundador de Souza Leão, para transferiu juntamente a família. Sabendo de necessidades, logo ele ou a construção de uma que pudesse proporcionar os primeiros ensinamentos para os seus moradores.

em 1932 que Souza construiu um prédio em área, onde hoje está localizado o prédio do Grande Hotel Tamoios, que viria a abrigar a primeira escola tupãense. Na casa com um grande na frente que servia de aula, tendo aos fundos residência, contendo salas dormitórios e cozinha. O objetivo era de que o proprietário pudesse morar na casa com a escola.

em 1933 o fundador confiou, verbalmente, o primeiro professor. Tobias Rodri começou a lecionar em fevereiro de 1933, contando apenas com uma formada exclusivamente rapazes. Como era a

única escola, eram atendidos primeiramente os alunos já com mais idade. O espaço era pouco e a procura muito grande.

Mas a procura continuou crescendo e as pressões dos pais também. Tanto assim que em 1933 Souza Leão acabou contratando a professora Flórida de Campos, que começou a dar aulas no dia 3 de abril daquele ano. Desta forma a primeira escola tupãense



Em 1932 o 1.º Grupo Escolar de Tupã era assim. O prédio estava localizado onde hoje está o Grande Hotel Tamoios



Em 1949 era inaugurado na praça da Bandeira o novo prédio do "Bartira", que permanece o mesmo até hoje



BRADESCO

Quem tem Bradesco, tem mais banco.

Fonte: Jornal Diário/História (1991, p. 11).

Figura 6 – “Índia Vanuíre” vai completar 42 anos

DIÁRIO/HISTÓRIA AGOSTO/93 PÁGINA

"Índia Vanuíre" vai completar 42 anos

A EEPSG "Índia Vanuíre", considerada uma das mais importantes escolas de Tupá, completa no próximo dia 23 de setembro seus 42 anos de instalação e funcionamento. Escola por onde já passou gente de grande expressão, sua história na verdade começa com a criação daquela unidade, feita no dia 23 de fevereiro de 1948. Como se vê, da criação ao funcionamento foi um longo período de luta.

Para quem não sabe, a escola "Índia Vanuíre" começou funcionando junto com a escola "Bartira". No mesmo prédio. Mas foi por pouco tempo. Pouco mais de seis meses depois, a nova unidade de ensino já estava em outro prédio, na avenida Tamoios, 1.658, ainda provisório, cedido pela Prefeitura, que fez também as devidas adaptações. Ali funcionava o chamado curso ginásial, com cinco salas mais uma especial de trabalhos manuais, uma para ditatória, outra para secretária e a última para os professores. Havia ainda uma biblioteca, com 600 volumes.

O primeiro diretor da escola "Índia Vanuíre" foi o professor Norival Aparecido, sendo substituído logo depois por Helena Fernandes. O estabelecimento tinha nesta época 192 alunos matriculados e denominava-se Colégio Estadual e Escola Normal de Tupá. Em 1966 começava a funcionar o curso científico, com três cla-

SECRETARIA

FACHADA

TROFEUS

LABORATÓRIO

DIRETORIA

AMFITEATRO

FACHADA

FACHADA NOTURNA

Vista geral do antigo Instituto "Índia Vanuíre"

A escola "Índia Vanuíre" sempre teve muita tradição no esporte

Fonte: Jornal Diário/História (1993, p. 4).

Figura 7 – “Índia Vanuíre” vai completar 42 anos

DIÁRIO/HISTÓRIA **AGOSTO/93** **PÁGINA 5**

"Índia Vanuíre" vai completar 42 anos

ses, o pré-normal e o normal, com duas classes.

Mas a procura por vagas na nova escola começou a crescer, exigindo a construção de um prédio próprio. Assim, no dia 31 de outubro de 1957 formalizou-se a doação do terreno. Surgia em 24 de dezembro do mesmo ano o Instituto de Educação "Índia Vanuíre", denominação famosa, que ainda persiste até hoje pela tradição. A escolha do nome teve como objetivo homenagear a famosa pacificadora. Em meio a essas definições

todas, começou a construção do prédio, no quarteirão formado pelas ruas Guarani, Guaianazes, Bororé e Botocudos. O prédio, de dois pavimentos, foi considerado suntuoso para a época e a mudança aconteceu em 1961. Mas ainda era pouco, porque alguns anos depois surgia o anexo.

A EEPSEG "Índia Vanuíre" na verdade é muito mais que uma simples escola. Localizada em ponto central, abriga além dos cursos de 1º e 2º graus e do Magistério, os cursos de línguas e de

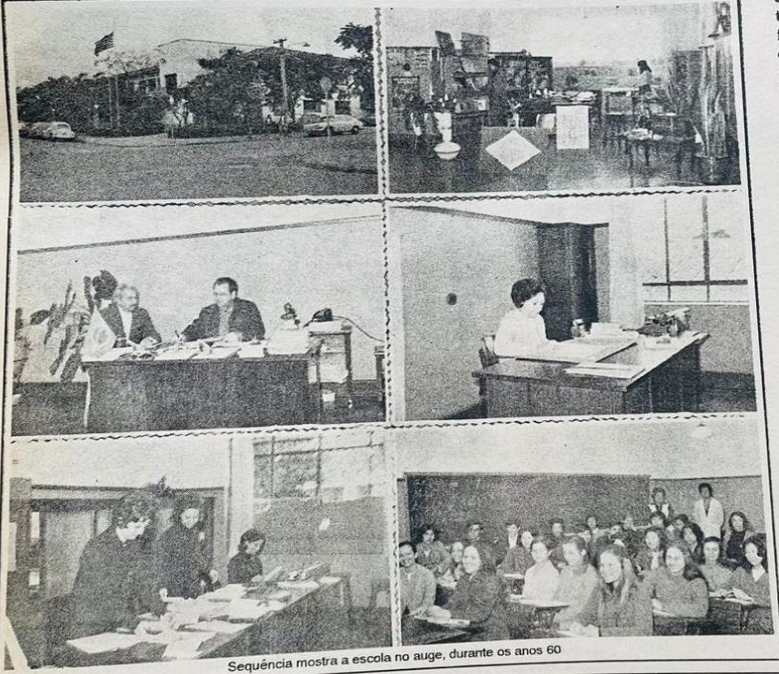
deficientes auditivos. Como escola-padrão a partir deste ano, vem recebendo inúmeras melhorias. Sua atual diretora, a professora Neusa Darghan, trabalha no sentido de manter a tradição da escola, reconhecida como uma das melhores em toda a região.

OS DESEJOS DE VANUIRE

Muita gente não sabe, mas os restos mortais de Índia Vanuíre estão depositados em um mausoléu construído bem em frente da porta principal do prédio da escola. Os despojos da conhecida índia estavam em um cemitério na cidade de Braúna, tendo sido feita toda uma movimentação no sentido de se conseguir a transferência, inclusive com a participação do então diretor da escola, professor Paulo Nathanael Pereira de Souza.

No dia 23 de setembro de 1967, em cerimônia realizada às 15 horas, em frente da escola, na data da comemoração de seus 16 anos, finalmente o sonho era realizado. Vale destacar a importância disso, já que Vanuíre foi alvo inclusive de uma obra de Darcy Ribeiro, que lançou o livro "Política Indigenista Brasileira".

Reportagem do "Jornal de Tupã", do dia 25 de setembro de 1967, assim exaltou o assunto: "As solenidades tiveram início às 13 horas, quando da Igreja Matriz de São Pedro foram retirados os despojos que se achavam à visitação pública e levados para o Instituto, em carreta especial, com guarda de honra e precedida de fanfara da escola, rufando marcha fúnebre. No Instituto, quando esses despojos chegaram, foram recebidos em nome da escola pelo professor Carlos Messas, que fez uma bela locução alusiva. Em seguida, o secretário do Trabalho, dr. Ciro Albuquerque, e a professora Maria Aparecida Tamazio Garcia, chefe do Ensino Secundário e Normal, tiraram a bandeira que cobria o mausoléu...".



Sequência mostra a escola no auge, durante os anos 60

A HISTÓRIA DE TUPÃ SE FAZ ASSIM, PELAS MÃOS DE HOMENS DESPREENDIDOS E DE CORAGEM

COOPERATIVA DOS PRODUTORES DE LEITE DA ALTA PAULISTA

também ajudando a fazer a história do progresso de Tupã

Fonte: Jornal Diário/História (1993, p. 5).

Figura 8 – Instituto de Educação Índia Vanuíre

DIÁRIO/HISTÓRIA OUTUBRO/NOVEMBRO/95 PÁGINA 4

Instituto de Educação Índia Vanuíre

Helena Fernandes - 1ª Diretora

Mário Totti Calefi - 2º Diretor

Paulo N. de Souza - 3º Diretor

José A. Barreiro Neto - 4º Diretor

Aristides Buso - 5º Diretor

Osmar Genovez - 6º Diretor

Enedina R. da Luz - 7ª Diretora

Vilmair A. Barreira - 8ª Diretora

Maria Eneida Ferreira - 9ª Diretora

Neuza Regina Mattos Darghan - Atual diretora

C. Castanheira

Quase 50 anos são passados depois que foi criado o Ginásio Estadual, em 23 de fevereiro de 1948 e instalado em 28 de março de 1951 no Grupo Escolar Bartira com 2 alunos, para em agosto do mesmo ano se transferir para prédio da Avenida Tamoios 1624, já com 125 alunos.

Na época, Tupá era muito diferente dos dias de hoje. Alcançada de "Cidade Progresso da Alta Paulista", até o seu ar tinha cheiro de sucesso: construía-se 5 casas por dia, ponta de linha da estrada de ferro, o visual dos seus campos era um tapete verde escuro dos novos cafezais e de um pujante colônio nas brutas terras que ainda exalavam o cheiro de humus e a umidade do dilúvio. Era também o maior produtor de algodão da América do Sul com seus campos formados por um lençol branco brilhante dos grandes algodões, na época da safra. Seu fundador, um jovem e afoito pernambucano, participava de todas as coisas da cidade que ele havia tirado das imensas selvas do império dos guerreiros caxingues, como que inspirado em Machado de Assis, do livro *E a América: "vai Colombo, abre a cortina daquela eterna oficina e tira a América de lá"*. Homens queimados de sol e mãos calejadas pelo trabalho, formigavam pelas ruas empoeiradas ou lamacentas, misturados com as grandes boiadas que traçavam pelo centro da urbe; ou com o grande contingente de charretes, cavaleiros, caminhões de algodão, café, milho e arroz ou com as jardineiras abarrotadas de passageiros até a capota. O prefeito da nova cidade era um homem simples, originário da roça, humanitário e carismático, Alonso Carvalho Braga, e despontava na liderança dessa oficina humana o jovem político José Le-

Fonte: Jornal Diário/História (1995, p. 4).

Figura 9 – Instituto de Educação Índia Vanuíre

DIÁRIO/HISTÓRIA

OUTUBRO/NOVEMBRO/95

PÁGINA 1

Instituto de Educação Índia Vanuíre

mes Soares.

Havia se passado exatamente 20 anos desde a abertura da primeira escola primária em 1931, pela professora Dna. Maria Pequena, e com o correr do tempo mais 28 escolas estaduais e 25 municípios, quando aqui chegou também o Colégio Dom Bosco em 1943, até a criação e

instalação do Ginásio Estadual, que mais tarde passou a se chamar Instituto de Educação Índia Vanuíre, em homenagem à índia paranaense que abraçou a defesa da convivência pacífica com os colonizadores, e amainava a ira dos guerreiros caingangues com seus suaves e melódicos cânticos de paz.

Toda realização nasce de um

sonho ou uma inspiração criada na cabeça dos homens, e assim também aconteceu com o Instituto, que foi idealizado pelos homens da época e concretizado pelos homens do porvir e embalado pela juventude alegre e cheia de vida que os sucedeu, e hoje está alojado definitivamente em prédio próprio na Rua Guarani nº 1271.

O Instituto, ao lado do Colégio Dom Bosco, Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, Buarque de Macedo e Colégio Artur Fernandes, levantaram o padrão de ensino e o intelecto da juventude tupiense, com aulas ministradas por grandes e famosos professores do antanho como: Dr. Otoniel da Silva Jordão, Dr. Rubens Cardoso, Dr. Sérvulo de Castro, Dr. Américo Carnevali, Dr. Leandro Cunha, Maria Luiza B. Silva, Elza Sugahara, Gerson Natanael, Dr. Anor Ferreira Leite, Dr. Francisco Martinez, Irene Galvão Natanael, Nelly Requeijo Tovo, Dr. Lucilo Jordão, Rosinha Caran e Dr. José Gantus Neto.

Além dos professores pioneiros passaram pela casa lentes famosos por suas características de ensino, e que jamais deverão ser esquecidos.

Professores Nereide Celli Teixeira de Mendonça, Thiago Alves da Silva Leandro, José Dias de Aguiar, Altino

Martinez, Nivaldo Ribeiro dos Santos e José Mário Ribeiro.

Políticos que muito ajudaram o Instituto: Alonso Carvalho Braga, Jamil Dualibi, José Lemes Soares, Dr. José Gantus Neto, Jânio Quadros e o deputado Luciano Nogueira Filho.

O calendário do tempo foi desfolhando implacavelmente, muitas águas caíram do céu para amainar o chão bruto tupiense, e o Instituto "peri-passo" assistiu a tudo isso. E com o progresso da cidade, foi evoluindo dia a dia, melhorando o ensino e formando sua estrutura didática, ano após ano.

Criou-se a Associação de Pais e Mestres, a Biblioteca, o Ginásio Pluriclular - instituído o seu logotipo - instalou-se a cantina, o laboratório de Ciências e Biologia, e o grêmio estudantil integrou-se brilhantemente no esporte regional, levando Tupá à liderança do Estado em ginástica olímpica.

As atividades verticais do Instituto superaram o tamanho das suas dependências, forçando a necessidade de ampliação das salas de aulas, e o povo respondeu presente à ajuda financeira solicitada pelos seus dirigentes.

Desde o lançamento da sua



A Índia Vanuíre



Profª. Sueli Tovo, que nos forneceu a maioria dos dados desta reportagem



Fachada principal da frente do Instituto

Fonte: Jornal Diário/História (1995, p. 5).

Figura 10 – Instituto de Educação Índia Vanuíre

DIÁRIO/HISTÓRIA

OUTUBRO/NOVEMBRO/95

PÁGINA 6

Instituto de Educação Índia Vanuíre



Um dos grandes desfiles de 7 de setembro, dos bons tempos passados. Na foto aparecem muitos homens de projeção em Tupã nos dias de hoje, como o Dr. Telmo, o Wilson Pimentel e outros.



Inauguração do Ginásio do Estado. No primeiro plano e com as mãos nas costas aparece José Lemes, ao seu lado, à esquerda o Promotor Dr. Jatil, e no fundo vê-se o Irio Spinardi e o Jamil Dualibi.

pedra fundamental no festivo dia 6 de setembro de 1955, a demanda do espaço foi aumentando vertiginosamente, tão grande foi o prestígio adquirido pelo Instituto.

O início da construção do prédio próprio amainou as críticas do jornalista Sérgio Rocha, que vinha censurando constantemente as acomodações do prédio da Avenida Tambores.

Também na época da sua inauguração ocorreram vários entraves com a EEVP, que dificultava a ligação da energia no prédio totalmente pronto para que se inaugurasse em tempo hábil, e o governador Jânio Quadros, que doou 8 milhões (grande soma para a época), viesse dar a aula inaugural.

Devem entrar nos anais da história do Instituto, pessoas que muito cooperaram para o seu desenvolvimento e que trabalharam nos bastidores, em cargos de muita importância, mas de pouco aparecimento como: Norival Aparício, Clodoaldo Caran, Sebastião José Alonso (Zaico), Elza Melhado e Argeu Vieira de Andrade.

E foi assim que o Instituto ganhou o prestígio que tem hoje, à altura de dar continuidade aos bons trabalhos didáticos iniciados pelos veteranos do ensino de Tupã: Alcides Evaristo Ferrari, Moisés de Souza Nogueira, João Fernandes, Gino Bolognesi, José Dias de



Esta foto, além de muito bonita, mostra também a elegância dos alunos da época: o 2º da esquerda é o Antenor de Barros Leite Filho, alto funcionário da Receita Federal no Rio de Janeiro, seguido pelo Dr. Adirson, Wilson Pimentel, Dr. Telmo e o Takashi. 1955.

"Um homem não é outra coisa senão o que faz de si mesmo"

**Homenagem da Prefeitura Municipal
a todos os pioneiros de Tupã**

Figura 11 – Local que funcionou o Instituto de Educação Índia Vanuíre de agosto de 1951 a março de 1961

DIÁRIO/HISTÓRIA OUTUBRO/NOVEMBRO/95 PÁGINA 7

Instituto de Educação Índia Vanuíre

Aguiar e Otavio Gensem.
Desde o início, o Instituto passou por diversos e famosos diretores como o Dr. Paulo Natanael e o Dr. Osmar Genovêz, cada um com suas características próprias de ensino ou de manutenção da ordem.

A escala cronológica é a seguinte: Helena Fernandes, Mário Calefi, Paulo Natanael de Souza, José A. Barreiro, Aristides Buso, Osmar Genovêz, Enedina Ramos da Luz, Wilmair A. Barreira, Maria Eneida Ferreira, até a

atual diretora Neuza Regina M. Darghan, que com eficiência no ensino, autoridade na disciplina, muito bem dirige o estabelecimento que cada vez mais adquire confiança e crédito junto à população tupãense.

O DIÁRIO HISTÓRIA deixa uma mensagem para os tupãenses estudantes do ano 2.050: "Os homens passam, seus rastros ficam para a eternidade".

Os dados desta reportagem foram gentilmente cedidos pela eficiente e dedicada professora da casa, Sueli Tovo.



Neste local funcionou o Instituto Índia Vanuíre, e de agosto de 1951 a março de 1961

Fonte: Jornal Diário/História (1995, p. 7).

Figura 12 – Das escolas primárias às faculdades: “Metrópole Universitária do Centro Oeste Paulista”

DIÁRIO HISTÓRIA AGOSTO/92 PÁGINA 7

Das escolas primárias às faculdades: "Metrópole Universitária do Centro Oeste Paulista"



1. o Grupo Escolar de Tupã, que depois se transformou na Escola Barbra

junto ao governo do Estado, dinheiro suficiente para a disseminação das escolas em Tupã.

Com o passar dos anos, os cursos foram sendo ampliados e a cidade começou a ganhar faculdades. A primeira a se instalar foi a de "Ciências e Letras", que hoje foi incorporada à Unimar. Logo depois começaram a surgir novos cursos, como o de Ciências Contábeis e Administração de Empresas, Direito e Educação Física.

O volume de escolas de nível superior inspirou o então vereador Nelson Teixeira Lacerda a criar para Tupã o slogan de "Metrópole Universitária do Centro Oeste Paulista", aprovado pela Câmara Municipal, durante a gestão de Leonelphi Semeghini, em agosto de 73, para designar a cidade.

Ainda hoje as faculdades de Tupã atraem estudantes de vários Estados do país, que encontram nos diversos cursos que foram surgindo, boas perspectivas para o futuro.

As duas primeiras escolas públicas de Tupã não apresentavam denominação significativa: administradas pelo professor Tobias Rodrigues e por uma moça, chamada Flórida Campos, que mais tarde se casaria com o professor, elas restringiam-se a se denominar "Sexo Masculino" e "Sexo Feminino". Eram duas classes, que abrigavam todos os níveis de ensino, em um prédio onde mais tarde foi construído o Hotel Tamoio (que se transformou em Tamoios depois)

A participação de Luiz de Souza Leão nessa primeira fase educacional em Tupã foi decisiva: apesar de terem sido nomeados pelo Governo do Estado, entre junho de 33 e dezembro de 34, os salários dos primeiros professores de Tupã foram pagos pelo fundador da cidade.

Depois as duas escolas aglutinaram-se para se transformar em "Primeiro Grupo Escolar de Tupã". Para geri-lo chegou à cidade o professor João Rangel, que foi o primeiro diretor. Com o crescimento da cidade, a necessidade de se aumentar o número de cadeiras ao menos nos cursos de primeiro grau foi sentida, daí o empenho das autoridades em conseguir,

A HISTÓRIA DE TUPÃ SE FAZ ASSIM, PELAS MÃOS DE HOMENS DESPREENDIDOS E DE CORAGEM

COOPERATIVA DOS PRODUTORES DE LEITE DA ALTA PAULISTA

também ajudando a fazer a história do progresso de Tupã

Fonte: Jornal Diário/História (1992, p. 7).

Figura 13 – Primeiros Professores de Tupã

XVII- EDUCAÇÃO

*“Educar não é propiciar uma carreira para a pessoa viver;
é temperar a alma para as vicissitudes da vida.”*
Pitágoras

Como Tudo Começou

Em 1932, a pedido de Luiz de Souza Leão, o construtor e pedreiro Albino Frias iniciou a construção de uma escola particular, onde hoje se localiza o Grande Hotel Tamoios. Era uma casa com um grande salão, que servia de sala de aula, tendo, aos fundos, uma residência, onde o professor pudesse morar. Pronta, em 1933 foi contratado o primeiro mestre, Tobias Rodrigues que, na realidade, não tinha essa formação: ele era contador. A escola iniciou suas atividades em fevereiro do mesmo ano, recebendo o nome de *Olavo Bilac*, com uma única turma, só de rapazes, no período da manhã, dando-se preferência aos mais velhos. Em abril, uma nova classe foi instalada, destinando-se às meninas, no período da tarde, sendo a professora Flórida de Campos Rodrigues, casada posteriormente com Tobias Rodrigues. Mas a demanda continuava a aumentar e algumas classes de madeira foram construídas ao lado das primeiras, que eram de alvenaria.



Tobias Rodrigues, primeiro professor de Tupã.



Flórida Campos, primeira professora de Tupã.

Fonte: Montes, Moreno e Nakayama (2012, p. 379).