

ANA LÚCIA MARTINS DE SOUZA



**FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES PRIMÁRIOS
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ: OS MODELOS
E AS PRÁTICAS DE ENSINAR – (1970 - 1989)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Orientadora:
Prof.^ª Dr.^ª Serlei Maria Fischer Ranzi

CURITIBA
2002

ANA LÚCIA MARTINS DE SOUZA

**FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES PRIMÁRIOS
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ: OS MODELOS
E AS PRÁTICAS DE ENSINAR – (1970 - 1989)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Orientadora:
Prof.^ª Dr.^ª Serlei Maria Fischer Ranzi

CURITIBA
2002



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **ANA LÚCIA MARTINS DE SOUZA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI; DR^a ARLENE ANÉLIA RENK E DR. MARCUS AURÉLIO TABORDA DE OLIVEIRA argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES PRIMÁRIOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ: OS MODELOS E AS PRÁTICAS DE ENSINAR (1970-1989)”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

Professores

DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI (Presidente)

DR^a ARLENE ANÉLIA RENK (Membro Titular)

DR. MARCUS AURÉLIO T. DE OLIVEIRA (Membro Titular)

Apreciação

Serlei

Arlene - aprova

Marcus - aprova



Curitiba, 19 de abril de 2002

Carlo
Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.
Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.
O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir.
Me recuso a viver num mundo sem sentido.
Estes anseios/ensaios são incursões conceptuais em busca do sentido.
Por isso é próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é a sua própria fundação.
Só buscar o sentido faz, realmente, sentido.
Tirando isso, não tem sentido.

Paulo Leminski, *Buscando o sentido*

Este trabalho é dedicado a todas as professoras que praticam a arte de ensinar, inventando e reinventando maneiras de trabalhar junto aos alunos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar aos meus pais, à tia Gilda, à minha irmã Tina e a todos que me ajudaram a reservar meu tempo para realizar este trabalho.

Ao meu filho, pela paciência nas minhas ausências.

Agradeço a minha orientadora professora, Serlei Maria Fischer Ranzi, pela orientação, confiança e amizade em todos os momentos e, principalmente, por me colocar em contato com leituras que ampliaram minha visão sobre a História da Educação.

Agradeço à amiga de muitos anos e também professora Gizele de Souza, companheira de todas as horas, sempre disposta e competente para sugerir leituras e acolher as constantes dúvidas que surgiam no decorrer do trabalho.

Pelas colaborações e esclarecimentos, agradeço aos professores Carlos Eduardo Vieira e Marcus Levy Albino Bencostta.

Aos professores Marcus Aurélio Taborda de Oliveira e Arlene Renk, pelas críticas e sugestões pertinentes durante a qualificação da pesquisa.

À professora Tânia Maria F. Braga, pela confiança e palavras de incentivo, que me auxiliaram nesse processo de pesquisa.

Ao professor Gilberto de Castro, pela dedicação e simplicidade com que proferia suas aulas sobre Bakhtin.

À todos os meus colegas de mestrado, especialmente a Célia Lazzarini (Joaçaba). Jamais vou esquecer nossas conversas por telefone, a qualquer hora do dia, para sanar (ou aumentar) as dúvidas... Grande amiga que tive oportunidade de conhecer durante este percurso.

Às funcionárias do departamento de documentação do Cetepar, pela disponibilidade e atenção com que me acolheram. Fizeram-me sentir parte daquele lugar.

À Rita, bibliotecária da SEED, que gentilmente pôs a disposição todos os documentos do acervo da "memória técnica da Secretaria".

Às professoras com quem fiz contato, obrigada por compartilharem suas memórias de modo tão singular, o que possibilitou construir esta pesquisa e tornar pública uma pequena parte da História da Educação Paranaense.

A todos os amigos que me acompanharam, questionando, sugerindo e escutando as minhas histórias sobre professores. Agradeço especialmente à amiga Sinuhê Kern, pela serenidade e bom-humor diante das minhas alegrias e angústias desde o início desta pesquisa. Ao grande amigo Gilberto Mazzer, cuja amizade e dedicação não tenho palavras

para agradecer. A Carla Pimentel e Regina Milléo, velhas amigas e companheiras de profissão, que partilharam as alegrias e incertezas deste estudo. A Cido Marques, grande amigo, que tão gentilmente cedeu seu gravador e possibilitou a realização das entrevistas.

À Estelita Sandra de Matias, a quem tive oportunidade de conhecer na etapa final deste trabalho e que, com muita dedicação, realizou a revisão do texto.

À Capes, pela bolsa que me concedeu e que me permitiu realizar este trabalho.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram em dado momento, de uma maneira ou de outra, para a conclusão deste estudo.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
INTRODUÇÃO.....	1
1 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO: PROPOSTAS COLOCADAS EM PRÁTICA NO PARANÁ.....	26
1.1 FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO PARANÁ: CAMINHOS PERCORRIDOS	26
1.1.1 Erasmo Pilotto - Receitas de Ensinar	30
1.1.2 Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais: Pesquisando para Organizar o Ensino Público Paranaense.....	41
1.1.3 Instituto de Educação - Estradas por onde passou a Formação em Serviço	50
1.2 EXAMES FINAIS: O RITUAL DO MEDO	54
2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO PARANÁ.....	60
2.1 PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: RELAÇÃO COM A REFORMA DE ENSINO (LEI 5.692/71).....	60
2.2 A "CADEIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO": UMA FORMA DE ORGANIZAR A FORMAÇÃO.....	65
2.2.1 O Significado da Reforma para os Professores: os usos que fizeram dos Objetivos de Ensino	72
2.2.2 A Reforma de Ensino: O Ensino da Língua Portuguesa em Destaque	77
2.2.3 Memórias das Práticas de Alfabetizar	81
2.3 CETEPAR: PLANEJANDO E MULTIPLICANDO AS PROPOSTAS DA REFORMA	88
2.3.1 Mudança na Proposta de Formação em Serviço: Resposta à Resistência dos Alfabetizadores.....	91
2.4 NOVOS CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO: ENTRE CONTINUIDADES E RUPTURAS.....	96
2.4.1 A Prática dos Professores na "Berlinda": Memórias de Resistências e Adesão.....	107

CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS	126
ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DOCENTE	128
ANEXO 3 - CERTIFICADOS DE CURSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO	130
ANEXO 4 - MATÉRIAS DE JORNAIS	136
ANEXO 5 - FOTOGRAFIAS DE CURSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA DIRETORES DE GRUPOS ESCOLARES - 1969	139
ANEXO 6 - OFÍCIO N.º 1980/73 – ASSUNTO: PROJETO DE INSTALAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CETEPAR	142

LISTA DE QUADROS

1	CURSOS DE FÉRIAS PARA PROFESSORES LEIGOS PROFERIDOS PELOS INSPETORES REGIONAIS DE ENSINO DO PARANÁ - 1963.....	44
2	SEMANAS EDUCACIONAIS: PROFESSORES PARTICIPANTES	45
3	PROFESSORES LEIGOS SEGUNDO O NÍVEL DE FORMAÇÃO - 1964.....	48
4	CURSOS OFERTADOS PELO CETEPAR AOS PROFESSORES - 1973-1974	91
5	CURSOS OFERTADOS AOS PROFESSORES PELO CETEPAR - 1975-1982	92

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a prática dos professores primários e sua relação com os cursos de formação em serviço da Rede Estadual de Ensino do Paraná. A escolha das décadas de 1970 a 1980 justifica-se por ser neste período que ocorreu a institucionalização do espaço para formação em serviço no Paraná, com a criação do Centro de Treinamento do Magistério Primário - Cetepar, que passa a funcionar em 1973. Apresenta-se uma análise histórica de como e por que os cursos começaram a fazer parte das discussões educacionais e das políticas públicas implementadas nos sistemas de ensino. Examina-se, especificamente, esse processo no Paraná. É possível identificar as concepções de ensino divulgadas aos professores, como também os modelos de organização a partir dos quais os cursos foram concebidos e a que os professores estiveram submetidos. Em seguida, as análises centram-se em dois aspectos: primeiramente, nos objetivos e modelos de organização dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e Cultura, a partir da década de 70, com a implantação da Reforma (Lei 5.692/71) e nas reformulações curriculares ocorridas na década de 80, com a implantação do Ciclo Básico. O segundo aspecto diz respeito aos significados dos cursos de formação em serviço sobre alfabetização para os professores na elaboração e concretização de suas práticas de ensinar. As práticas são analisadas a partir dos depoimentos realizados com onze professores que atuaram como alfabetizadores neste período. São utilizadas tanto fontes escritas – mensagens de governo, currículos, projetos da secretaria, atas do Cetepar, legislação – como fontes orais, através das entrevistas com os professores e um docente dos cursos de formação. A tentativa de compreender a dinâmica da organização dos cursos e como os professores apropriaram-se desses implicou a análise dos registros oficiais e da memória dos professores sobre as práticas do dia-a-dia na sala de aula, com as adesões e resistências aos modelos de ensino propostos.

ABSTRACT

This research aims to investigate the practice of elementary schoolteachers and their relationship with the formation courses in service at Rede Estadual de Ensino do Paraná (*Teaching Net of the State of Parana*). The choice on the 1970 and 1980 decades is justified because it was in this period that the space institutionalization for the formation in service in Parana took place with the creation of the Centro de Treinamento do Magistério Primário - Cetepar (*Training Center of Elementary Teaching*) that started to operate in 1973. A historical analysis is presented on how and why the courses started to take part in the educational discussions and of the public policies implemented in the teaching systems. We specifically examined this process in Parana. It is possible to identify the teaching conceptions revealed to the teachers, as well as the organization patterns from which the courses were conceived and to what the teachers were submitted. Soon after, the analysis is centered in two aspects: firstly in the organization objectives and patterns of the courses offered by Secretaria de Educação e Cultura (*Secretariat of Education and Culture*), from the 1970s with implementation of the Act 5.692/71 and in the curriculum reformulation that took place in the 1980s with the basic cycle process implementation. The second aspect is concerned about the meaning of the formation courses in service on the alphabetization for the teachers in the elaboration and concretization of their teaching practices. The practices are analyzed from the testimonies surveyed among eleven teachers that performed as alphabetizers during this period. Written sources are used – messages from the Government, curriculum, projects of the Secretariat, minutes from Cetepar, legislation – as well as oral sources through interviews with the teachers and an academic of the formation courses. An analysis of the official registers and of the teachers' memories on the day-to-day practices in the classrooms with the adhesions and resistance to the teaching patterns proposed was necessary to try to understand the organization dynamics of the courses and how the teachers adapted to them.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a prática de professores primários e sua relação com os cursos de formação em serviço para professores do ensino primário da Rede Estadual de Ensino do Paraná, no período que compreende as décadas de 1970 e 1980. Fez-se a opção por investigar os processos de formação ocorridos após o ingresso do professor no magistério público estadual.

A definição do recorte temporal deve-se, em primeiro lugar, ao contato com as fontes referentes a este período, que se deu em função da primeira versão deste trabalho, que pretendia uma análise dos cursos de formação em serviço a partir da década de 40, estendendo-se até o final da década de 80. Porém, ao se fazer a opção de trabalhar com as fontes orais, ou seja, de integrar à pesquisa o depoimento dos professores, tornou-se necessário um recorte a partir de 1970, o que propiciou a realização dos contatos com os professores primários.

Compreende-se que os cursos de formação em serviço correspondem a um dos espaços de referência para a construção das práticas pedagógicas dos professores. Outros elementos, sem dúvida, estão presentes na construção e reconstrução das práticas e serão abordados à medida que os depoimentos expressarem estes diferentes referenciais de construção. Considera-se, nesta pesquisa, o percurso profissional dos professores, com seus respectivos acontecimentos, decisões e situações que integram este fazer.

É fundamental explicitar que a denominação "formação em serviço", empregada neste trabalho de pesquisa, é uma terminologia empregada nas produções atuais de educação. Percebe-se que a própria denominação atribuída, seja ela "cursos de reciclagem", "cursos de treinamento", "cursos de atualização" ou "cursos de aperfeiçoamento", traz em si mesma uma concepção de formação. Conforme as consultas realizadas às fontes utilizadas neste trabalho, as diferenças parecem resumir-se ao tempo de duração dos cursos. Foi possível detectar, nos

relatórios do Cetepar, que aos cursos de aperfeiçoamento eram destinadas mais horas de estudo.

Utiliza-se aqui o termo "formação", por ser o termo que abarca de forma mais ampla as modalidades e os processos em que os professores estiveram submetidos no decorrer dos cursos em que participaram.

No entanto, observa-se que no período de 1970 os cursos ofertados no Centro de Treinamento do Magistério Primário (Cetepar), apresentam quase que exclusivamente as seguintes denominações: treinamento, atualização e reciclagem. De certa forma estes cursos refletiram uma tendência que valorizava principalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino. Os cursos tendiam a não abordar a escola como um todo, seu papel, sua finalidade social e suas relações com a sociedade.

É no início da década de 1980 que os cursos de formação em serviço passam por uma fase de denúncia, quando começa a ser difundida a idéia da escola como espaço reprodutor das desigualdades sociais criadas pelo capitalismo. As denominações mais recorrentes dos cursos correspondentes a este período são: atualização e capacitação. Após essa fase de denúncia, ainda na década de 1980, o teor dos cursos para os professores centra-se no processo ensino-aprendizagem, com vistas a instrumentalizar o educando através do currículo escolar. A ênfase, então, centra-se nos conteúdos.

Neste estudo, destaca-se, dentre os objetivos, o de apreender o significado dos cursos de formação em serviço por meio da análise de depoimentos dos professores que participaram dos cursos, por entendê-los como os autores da prática de sala de aula, aqueles que materializam as propostas educacionais, que realizam escolhas, selecionando o que trabalhar e como fazê-lo. Opta-se, assim, por desenvolver a pesquisa seguindo a trilha dos sujeitos que construíram os caminhos, sem negar atenção, ou mesmo secundarizar os discursos oficiais que dizem respeito aos objetivos dos cursos.

Revela-se a intenção de não só incluir diretamente os sujeitos envolvidos, os professores, como também privilegiar suas práticas, por se considerar insuficiente, para a pesquisa em história da educação que pretenda trabalhar a representação dos professores, restringir sua análise ao discurso do Estado e à leitura de relatórios dos cursos realizados. Pensa-se que é no cruzamento e na análise das fontes que se tece uma interpretação do passado.

A opção por analisar as práticas desses professores não implica excluir ou não dar a devida atenção a outras possíveis formas de análise histórica no campo da educação, como as que têm priorizado o olhar e a produção a partir do exame das políticas públicas, das idéias e dos intelectuais da educação. Significa, isto sim, abrir outra porta para entrar no universo escolar, permitindo conhecer várias dimensões da vida escolar, aproximar-se dos saberes e práticas que transitavam entre os professores.

Pretende-se investigar e analisar a adesão ou a resistência, por parte dos professores, em relação aos conteúdos trabalhados nos cursos, o que incorporaram, o que dispensaram, que impacto esses conteúdos causaram na prática diária de sala de aula dos professores. O que, evidentemente, é fundamental para estabelecer uma relação entre o discurso oficial, que se encontra no plano das intenções do governo, e a prática do professor, ou seja, o modo como organiza sua ação pedagógica e a materializa a cada aula.

Nesse sentido, o caminho percorrido durante a construção deste trabalho se afasta de uma concepção de história que pretenda fornecer uma descrição precisa e exaustiva do passado. Na verdade, tem-se consciência do passado como um lugar que coexiste com o presente, ao mesmo tempo que se distingue dele, porque o passado não se expressa num relato, mas corresponde a um compósito de acontecimentos e situações, o que equivale a dizer que nos depoimentos estão previstos esquecimentos, lacunas, acontecimentos que deixam de ser contemplados. Contudo, é este o passado revelador do que está impresso na história de formação dos professores, na análise dos depoimentos de cada um dos entrevistados.

A escolha do ensino primário deve-se à própria origem dos cursos de formação em serviço, concebidos para atender a um problema específico da educação, a saber, o grande número de professores leigos no ensino primário. Concentrava-se neste nível de ensino o maior número de matrículas, uma vez que o sistema de ensino encontrava-se em processo de expansão e democratização do acesso. Contribui para este quadro o lento processo de implantação das Escolas Normais, o que acarretava a falta de acesso à formação inicial pela maioria dos professores, principalmente aqueles pertencentes à área rural.

Para apreender o universo que é a sala de aula e os acontecimentos que aí se consolidam e que, neste caso, nomeamos práticas pedagógicas, procurou-se um aporte teórico que auxiliasse na reflexão e argumentação sobre o tema, em consonância com os objetivos aqui propostos.

Busca-se, aqui, o significado dos cursos de formação em serviço e o impacto destes na prática dos professores, o que só poderia ser feito resgatando suas histórias, o que remete diretamente ao trabalho com a memória.

Esta investigação parte da proposição de que a memória dos professores acerca desses cursos auxilia na compreensão dos processos de construção, elaboração e materialização das práticas pedagógicas. Consiste no esforço de detectar, através dos indícios e das evidências, que as práticas não correspondem a uma mera relação de causa e efeito, onde se possa conhecê-la exclusivamente por meio das orientações curriculares, do que está prescrito.

Abre-se um espaço de reflexão para pensar de que modo, ao longo dos anos, os projetos de formação em serviço foram organizados pela Secretaria de Educação do Paraná, que objetivos pretendiam e a relação desses com a prática do professor, buscando identificar os momentos de tensão. Promove-se, assim, uma versão histórica em que se parte do pressuposto de que o professor faz uma apropriação dos cursos de formação em serviço, conferindo-lhes um sentido de acordo com suas referências de vida e, conseqüentemente, os conceitos por ele formulados sobre escola, ensino e currículo que balizam seu trabalho.

Lançar mão dos estudos sobre memória torna-se condição para adentrar neste território da história em que se buscam os significados, as marcas impressas nos sujeitos e todos os matizes possíveis de enxergar o passado. Primeiramente, recorreu-se às contribuições teóricas sobre o conceito de memória, de Henry ROUSSO (1996, p.94): "A memória, no sentido básico do termo, é a presença do passado. (...) A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional".

Nessa medida, o trabalho com a memória revela-se como uma maneira de se aproximar do passado, articulando diferentes formas de evidência, sobretudo o reconhecimento do outro, referenciada na multiplicidade de modos como os sujeitos constroem e trabalham suas práticas.

Esse breve comentário torna-se relevante na medida em que sinaliza que há possibilidade de buscar as evidências do passado nas formas como ele foi *produzido e preservado*, de maneira que possa exprimir o mundo em que estava inserido, onde a memória dos sujeitos tem sentido. Identifica-se, assim, uma fronteira entre as formas como esse passado foi produzido, ou seja, os aspectos implicados nesta construção em um determinado momento, e como o sujeito preservou este passado, as lentes e os ângulos (no presente) que transformam estas lembranças.

É primordial manter-se atento a esse espaço em que ocorre a re-significação. Neste âmbito, cite-se a afirmação de Michael POLLAK (1990, p.204): "a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que está sendo expressa".

Com base nesse pressuposto, julgou-se fundamental, para a análise dos depoimentos, a percepção de que a fala dos professores em relação ao passado sofre uma avaliação do tempo presente. O que no passado pode ter sido realizado com

convicção, pautado em crenças do professor, apresenta-se no presente com "acessórios", agregando valores atuais que lhe imprimem uma busca por legitimidade.

Há que se considerar que no trabalho com a memória pode ocorrer a presença de uma versão do passado idealizada, romanceada, em que a construção do sujeito e o que foi produzido por ele correspondam a uma trajetória sem conflitos e contradições. Neste sentido, o trabalho do pesquisador demanda que se veja o passado através do presente; seu trabalho não se restringe a registrar mas a, criteriosamente, examinar os motivos que levam o entrevistado a assumir essa postura.

As vozes que atuam na recuperação da memória vêm mostrar a interferência de muitos outros fatores no momento do depoimento. O primeiro deles refere-se à seletividade da memória, que envolve não apenas lembranças, mas também silêncios e esquecimentos. O relato é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente, da pessoa com quem se está falando, do lugar de onde se fala e do objetivo da narrativa. Nesse sentido, a memória não é um conjunto de lembranças cristalizadas pelos acontecimentos do passado. Pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de se construir/reconstruir uma versão do passado e transmiti-la oralmente. POLLAK (1992, p.203) acentua: "a memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado".

Uma aproximação do passado envolve familiaridade com processos concebidos a partir de recordações daquilo que foi dito e feito, no mergulho de histórias de pessoas e acontecimentos. Isto pressupõe a existência de contradições a serem apreendidas a partir dos dados enunciados pela memória e das suas conexões específicas.

Ressalta-se, aqui, a importância de acessar outras fontes, além dos depoimentos, de deter o olhar, a análise, em registros escritos, documentos "oficiais", que auxiliam na compreensão de como se pensava a escola, os programas de ensino, visões que, sem dúvida, atravessam as práticas dos professores, recompondo e anunciando formas do fazer na sala de aula.

Isto permite pensar que os manuais, os textos normativos e legislativos da educação pública paranaense representam e materializam o momento de uma nova racionalidade que se quis implementar. Ao mesmo tempo, faz-se necessário saber que estes documentos produzidos pelas "autoridades de ensino" no Estado podem ser lidos não somente como instituidores e controladores de práticas escolares, como também podem servir de *corpus* reveladores de práticas inventivas, constituidoras de formas próprias de organização e encaminhamentos pedagógicos. Chartier sugere a reflexão de como o sujeito realiza a leitura destes documentos: "longe de terem absoluta eficácia aculturante que se lhes atribui com demasiada freqüência, esses dispositivos de todas as ordens (de que fazem parte numerosos materiais que são geralmente objecto da história cultural) concedem necessariamente um lugar, no momento em que são recebidos, ao distanciamento, ao desvio, à reinterpretação" (CHARTIER, 1988, p.60).

Incorpora-se também os cursos de formação em serviço como um dispositivo de intenção reguladora das práticas, importando, portanto, analisar como foram recebidos e reinterpretados.

Isso posto, é necessário trazer alguns conceitos que integram as discussões deste trabalho, esclarecendo, de certa forma, as fontes de inspiração, bem como as teorias que fundamentam as discussões aqui propostas. Nesta trajetória, em que se visa lançar um olhar atento às práticas dos professores, estabeleceu-se um diálogo constante com Roger Chartier, por se partilhar de sua concepção de prática: "as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição" (CHARTIER, 1991, p.23).

Assim, identifica-se o alvo, o lugar que marca o desenrolar desta pesquisa, onde se pôde lançar todos os esforços que justificam a importância de trazer uma leitura desta maneira própria de estar no mundo, especialmente a maneira própria de criar, de fazer dos professores. Um movimento entre passado e presente, que se traduz numa re-significação, a partir da memória, de como voltam o olhar para suas

práticas, o que privilegiam, o que elegem como mais importante em suas caminhadas e por que o fazem. Nesta mesma direção, segundo CHARTIER (1991, p.27):

As estruturas do mundo social não são um dado objectivo, tal como não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando.

Isto implica dirigir o olhar para a escola e para as práticas aí desenvolvidas, compreendendo-as nas dimensões reveladoras de sua constituição. Implica ultrapassar a idéia que se pauta exclusivamente numa interpretação em que se julga as práticas como estando em dependência direta e restrita dos cursos de formação em serviço. O que significa dizer que há lugar para os atores (professores) expressarem sua individualidade profissional. Não se pretende, com isso, excluir a possibilidade de que algumas práticas correspondam, de modo bem mecânico, aos dispositivos reguladores.

Elege-se o conceito de "representação" de Chartier no intento de auxiliar na reflexão e organização deste trabalho. A noção de representação, para este autor, sofre determinação social. Assim, faz-se necessário compreender os processos de construção de sentidos das práticas de representação: "as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas por interesses de grupos que as forjam. Daí para cada caso um necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza" (CHARTIER, 1988, p.17).

O conceito de representação aqui exposto exprime a perspectiva reflexiva, no sentido de trazer à luz os códigos que organizam tal representação. Isso aproxima o uso de representação com o de apropriação. Chartier sublinha que as práticas de representação são sempre práticas de apropriação. "A apropriação, tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para

as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem" (CHARTIER, 1988, p.26).

O conceito de apropriação assim definido por Chartier é fundamental para compreender que nesta investigação estão presentes falas de professores primários que refazem suas trajetórias profissionais a partir do olhar que lançam sobre suas próprias práticas. Práticas estas inseridas num contexto que não só interfere nas suas construções, como também é reconstruído no momento em que produz, que materializa sua prática.

A construção deste trabalho de investigação sobre a formação em serviço dos professores primários da rede pública paranaense e os impactos destes cursos sobre a prática do professor, no período citado, estão inseridos na perspectiva da cultura escolar, entendendo-a a partir da definição de Dominique Julia, que contempla as práticas e seus autores e atores na investigação histórica.

A cultura escolar como conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, em um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação destes comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas – (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e demais professores (JULIA, 2001, p.10-11).

O caminho que se optou por trilhar na construção deste trabalho tem como referência, para o processo de análise histórica, a ênfase na "voz" dos professores. Fazer dos professores narradores de suas histórias tem auxiliado não só na compreensão de como pensam, agem e se desenvolvem profissionalmente, mas também num melhor conhecimento do contexto em que vivem e na análise, de um outro ângulo, do ambiente educacional. Por outro lado, o fato de incorporar o depoimento dos professores sobre suas práticas de ensinar como fonte nesta investigação implica a leitura e análise de documentos referentes aos cursos, programas e currículos, por compreendê-los como um conjunto de práticas organizadas de forma a transmitir conhecimentos e comportamentos aos professores.

A formação de professores tem sido tema corrente nas pesquisas no campo da história da educação. Entretanto, classicamente a história da formação de professores caminhou na direção da análise das instituições formadoras, ou seja, seguiu uma abordagem dos processos da formação inicial, incluindo-se, neste caso, primeiramente as Escolas Normais.

No Brasil, muitas produções científicas tiveram como tema a formação de professores. Confirma esta informação a publicação da coletânea *Formação de Professores no Brasil (1960-1980)*, levantamento que abarca três décadas e indica que as preocupações com a formação recaem fundamentalmente sobre o professor primário.

No momento atual, a temática da formação em serviço de professores está presente em inúmeros trabalhos de pesquisa da área educacional, devendo-se ressaltar que o tema permite uma diversidade de enfoques e interpretações. Há investigações que privilegiam a história de vida dos professores, traduzindo assim, de modo bastante singular, os processos mediante os quais os professores dão forma às suas práticas. Pelos seus depoimentos é possível observar as relações que estabelecem entre suas histórias de vida e de formação. Nessa perspectiva, a obra de Catani, Bueno e Souza intitulada *A Vida e o Ofício dos Professores*¹ traz o registro do projeto de educação contínua desenvolvido com as professoras da rede pública

(...) com propostas que partiriam tanto delas como de nós, com a perspectiva de se buscar formas alternativas de formação. Formas que escapassem sobretudo dos modelos tradicionais, de suas imposições e idéias feitas, numa clara recusa aos *cursos de reciclagem* [grifos do autor] para professores, pelo fato destes nos parecerem contaminados pela idéia de anulação da experiência passada. Ao contrário, a memória e a recuperação dessa experiência, especialmente no que diz respeito à vida escolar, constituiriam o eixo de nosso trabalho (CATANI et al., 1998, p.14).

¹Nesta obra encontram-se vários artigos referentes à experiência de formação contínua desenvolvida pelo grupo Gedonge, grupo de estudos "Docência, Memória e Gênero", da Faculdade de Educação da USP.

Desde o final da década de 70, Demartini vem trabalhando com relatos orais como forma de ampliar o conhecimento de sistemas escolares no passado. A autora adverte sobre o caráter de incerteza que caracteriza este tipo de investigação: "Pretendia-se analisar as memórias dos professores tendo em vista certas questões educacionais, mas o referencial teórico-metodológico disponível pouco ajudava na explicação dos caminhos possíveis. Era, enfim, uma empreitada arriscada, mas um desafio tentador e inadiável" (DEMARTINI, 1988, p.51).

Outra referência é a pesquisa de JOBIM e SOUZA e KRAMER (1992). Em *Cultura, Modernidade, Linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores*, propuseram-se a investigar a trajetória com a leitura e a escrita dos professores de pré-escolar e das primeiras séries a partir das histórias de vida. Assim, para as autoras, é oportuno esclarecer:

Faz-se necessário deixar claro que o compromisso desta investigação não é com a busca de informações que possam ser generalizadas. (...) Nosso desafio é, a partir das diferenças e sem negá-las, captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma história mais abrangente, enfim, como a presença do coletivo se explica nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emergem nas narrativas das professoras (JOBIM; SOUZA e KRAMER, 1992, p.11).

Kenski colabora em outro sentido. Propõe-se a articular memória e vivências de professores como forma de compreender comportamentos e atitudes que estes desenvolvem em sala de aula.

Os estudos sobre a influência de vivências anteriores dos professores em suas formas de ensinar podem ser considerados como contribuições importantes para a compreensão de seus comportamentos em sala de aula. Mais importante ainda é que o professor tome consciência da origem da própria prática e da forma como considera seu trabalho, a relação com o ensino e os próprios alunos. O retorno ao passado pode esclarecer as simpatias e aversões que sentiu, as crenças e preconceitos em relação ao conteúdo da matéria que leciona ou grupo de alunos que ensina (KENSKI, 1998, p.47).

No Paraná, três trabalhos podem ser citados por apresentarem uma abordagem sobre temas referentes à formação do professor. Primeiramente, tem-se a Tese de Doutorado de Maria Elisabeth Blanck Miguel (1992), intitulada

A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Paranaense: início, consolidação e expansão do movimento. Numa perspectiva histórica, a autora refaz a trajetória dos cursos de magistério do Paraná no período de 1946 a 1961, tendo como objeto da pesquisa os Cursos Normais regionais e os Cursos Normais secundários, analisando quais concepções pedagógicas subsidiavam as propostas de ambos os cursos.

Tem-se, também, a obra de Lilian Anna Wachowicz (1981), um estudo a respeito da relação entre os professores e o Estado, nos anos de 1853 a 1930, em que examina minuciosamente aspectos relativos ao exercício do magistério, à formação, às condições de trabalho e remuneração dos docentes e aos serviços de inspeção. Para tanto recorreu principalmente às fontes oficiais: relatórios dos presidentes da província, do secretário da instrução pública, dos inspetores e diretores gerais, entre outros que lhe forneceram dados sobre a percepção dos pais de alunos, professores e inspetores acerca das questões educacionais.

O terceiro trabalho é o de Mariná Holzmann Ribas (1989), *O Treinamento de Professores: sua validade e seus efeitos na prática docente, uma análise da questão no Estado do Paraná.* A autora examina como os cursos de treinamento oferecidos aos professores da rede estadual do Paraná, mais especificamente em Ponta Grossa, no período de 1983-1986, têm auxiliado os professores em sua prática. Trata-se de um trabalho que analisa os cursos numa perspectiva das políticas públicas no campo da educação.

Diversos são os caminhos para desenvolver uma investigação que contemple a formação de professores e a prática de sala de aula. Uma das opções encontra-se em evidência nas pesquisas atuais sobre formação, qual seja, o processo de profissionalização dos professores, o que significa estar atento à elaboração pessoal do professor durante o seu percurso formativo. Esta nova perspectiva de análise da profissão docente tem destacado a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e, em alguma

medida, determina a prática de ensino.² MARLAND & OSBORNE (apud GARCÍA, 1990, p.60), afirmam: "Verifica-se, assim, que os professores possuem teorias (teorias práticas, implícitas, de acção) sobre o que é ensino. Estas teorias, que influenciam a forma como os professores pensam e atuam na aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou, pelo menos, pouco articuladas internamente".

Não constitui objetivo deste trabalho aprofundar-se nos estudos acerca das estruturas do pensamento do professor, o que alguns autores já fizeram com competência. Por outro lado, estas contribuições auxiliam na compreensão de que o professor é o protagonista das práticas de sala de aula, cabendo-lhe portanto eleger, em certa medida, *o que e como* trabalhar, partindo de suas crenças, de seus conceitos formulados sobre o ensino. Schön é um dos autores que muito contribuem para esta reflexão, quando sublinha: "consiste no fato de destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático" (SCHÖN, apud GARCÍA, 1995, p.60).

Tal posição integra esta visão do professor como um sujeito que se apropria a seu modo das normas, das diretrizes educacionais, o que permite superar a crença de que seria um mero reproduzidor das prescrições. Isto não significa desprezar as formas como o sistema educacional esteve organizado, os instrumentos de controle sob a prática do professor, aspectos estes que contribuem para limitar ou restringir a acção do professor e interferir na sua atuação. Nesta tensão encontra-se um sujeito que atende a múltiplas solicitações da vida escolar, mobilizando, para isso, seus conceitos, que o fazem elaborar diagnósticos e planejar estratégias de intervenção no seu território, que é a sala de aula.

²Os autores descrevem e definem as características do conhecimento prático: é um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. Adquire-se por tentativas e está sujeito a mudanças.

A formação de professores constitui elemento central nas pesquisas de Nóvoa, sendo este autor uma referência para os pesquisadores que se debruçam sobre a investigação que privilegia a abordagem histórica. Nesta perspectiva, NÓVOA (1991, p.31) afirma que precisamos "passar de uma investigação *sobre* os professores para uma investigação *com* os professores e para uma investigação *pelos* professores" [grifos do autor].

O autor discorre sobre a necessidade de se conjugar a lógica da procura (definida pelos professores e pelas escolas) com a lógica da oferta (definida pelas instituições que promovem e organizam), sendo esta uma das questões polêmicas que envolve a temática da formação de professores. Mas, é na obra *Os Professores e sua Formação* (NÓVOA, 1995), numa perspectiva histórica, que se apresenta um trabalho sobre a trajetória da formação de professores em Portugal, a partir de uma análise da década de 60 até a década de 90. Desenvolve-se aí uma análise em que se procura o significado da formação de professores nas práticas pedagógicas.

Na mesma obra, Thomas Popkewitz retoma a questão do papel do professor nas propostas de formação, quando afirma que "é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. (...), a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas" (POPKEWITZ, 1995, p.40).

Esta afirmação suscita a reflexão em torno do objeto deste trabalho, estabelecendo a necessidade de se identificar os diferentes modelos das práticas de formação de professores desenvolvidos no Paraná, analisando sua relação com as práticas desses professores. Neste caso, reporta-se ao período que compreende as décadas de 70 e 80, possibilitando revelar os modelos predominantes de formação e as práticas de sala de aula mediante os depoimentos dos professores e o exame dos documentos relativos aos cursos.

É preciso apresentar alguns critérios que foram utilizados para a seleção dos professores entrevistados. Assim, foram contemplados:

- a) somente aqueles professores que atuavam no ensino primário;
- b) professores pertencentes à Rede Estadual de Ensino do Paraná;
- c) professores com formação inicial e também professores sem formação inicial (não habilitados);
- d) professores com atuação na capital e no interior do Estado.

Durante o desenvolvimento da pesquisa teve-se a oportunidade de contactar também com um professor que atuava na organização dos cursos de formação em serviço, o que possibilitou ampliar a compreensão acerca das intenções dos cursos, das prioridades, bem como identificar a existência de conflitos neste âmbito.

Em relação às entrevistas, o contato com as professoras se fez a partir de uma primeira entrevistada, que possibilitou o início de uma rede de contatos. Um dos cuidados que se tomou foi estabelecer que as entrevistadas não poderiam pertencer à mesma instituição de ensino. A explicação para este critério está assentada na proposição de que as escolas têm peculiaridades na sua forma de organização, o que influencia no percurso profissional do professor e, por sua vez, na sua prática. A tentativa foi de ampliar a leitura sobre as diversas organizações que se instituem em cada unidade escolar, avaliando em que medida contribuem para o controle das práticas, ou, na outra ponta, se favorecem a construção de práticas que burlam os regulamentos.

Foi realizado um total de 11 entrevistas com professores primários, as quais foram incorporadas ao estudo, e uma delas com pedagogo que atuava como docente nos cursos do Cetepar. Para a elaboração dos roteiros de entrevistas foi necessário conhecer a estrutura do Cetepar, ter acesso aos livros-atas, para conhecer os cursos oferecidos nas décadas de 1970 e 1980, como também conhecer e analisar os currículos referentes a este período. Esse procedimento

permitiu selecionar as questões primordiais postas no roteiro. Tomou-se o cuidado, também, de não interferir no depoimento dos professores durante as entrevistas. Em alguns momentos foi necessário parar e retomar a idéia central, porém isto foi feito com cuidado, já que as entrevistadas mostravam que certas passagens tinham uma relação estreita com o tema em questão.

Durante o trabalho, nos momentos em que recorro às fontes orais, procurei fazer alguns recortes, entendendo que nestes fragmentos dos depoimentos encontram-se os elementos que o professor mostrou ter um significado maior na sua trajetória. O propósito foi analisar apenas os elementos que contribuem para a problemática da pesquisa. Indiscutivelmente, tais depoimentos poderiam ganhar múltiplas interpretações, dependendo dos objetivos do investigador.

Alguns dos entrevistados, apesar de não estarem mais atuando, estarem aposentados, mostraram interesse em manter o anonimato. Respeitou-se a posição dos entrevistados. Para atendê-los, citou-se somente o primeiro nome no momento de identificá-los.

Os depoimentos foram todos submetidos a transcrição, com o cuidado de realizá-las logo após as entrevistas terem sido concluídas. Esta decisão se explica pela tentativa de não perder o sentido da entonação, do riso e do silêncio registrados durante as falas.

O local das entrevistas foi sempre a residência das professoras, um local privilegiado, pois tinha-se à disposição os materiais que utilizavam no período em que atuavam. Todas as entrevistas, depois de serem transcritas, foram entregues a cada um dos professores, para que, após a leitura, autorizassem o seu uso como fonte para esta pesquisa.

A seguir faz-se a apresentação das professoras que contribuíram para a realização deste trabalho, no intuito de mostrar, brevemente, como guardam em sua memória o ingresso para a carreira do magistério. Defende-se que esta é uma forma de conhecê-las.

Apresenta-se, primeiramente, a professora Maria Alice (63), natural de Sengés (PR). Aí nasceu e logo mudou-se, assim que atingiu a idade para freqüentar a escola. Sua passagem pela escola como aluna contém momentos que, segundo seu depoimento, lhe deixaram marcas, superadas ao longo do tempo. O retorno para os estudos, para o Curso Normal (1960), marca decisivamente sua entrada para o magistério, como também as impressões construídas a respeito da escola. Entrou para a rede estadual paranaense no ano de 1969, através de concurso público. Retornou à condição de aluna, no ano de 1984, quando decidiu fazer o curso de Pedagogia. Coursou-o na Universidade Federal do Paraná (1984-1987).

Acho que já veio do berço. Estudava com a minha mãe, em casa. Eu já sabia tudo. Eu sempre fui a primeira da turma. Para fazer o ginásio tinha admissão, e só os "graúdo" que iam fazer porque tinha que pagar para fazer o preparatório, não tinha na escola isso.

Então aquelas meninas, mais "riquinhas", pagavam professor particular. Porque eu tive sorte nesse ponto, eu era muito aplicada na escola, então eles me deram essas vantagens de eu fazer sem pagar. Mas, só por causa da nota que eu tirava, devido ao meu esforço, porque do contrário não. Era só quem estava com nota muito boa, no meu caso eu tirei 99. Então era um prêmio, eu nunca paguei. Inclusive estudava com aqueles livros que estava assim...velhos tudo emprestado. A diretora da escola dava... a filha, a sobrinha estudaram. Eu emendava, colava, a gente dava um valor tão grande!

Eu não consegui tirar a quarta-série, que hoje é a oitava. Eu saí da escola, ninguém mais conseguia fazer eu voltar. Porque em matemática eu achava que era burra... Mas eu me esforçava e consegui passar. Eu precisava de 9, tirei 9. Em português eu era excelente, muito boa, fazia textos que tinha que ler lá na frente, de bom que eram meus textos.

Porque muita leitura, muita literatura, naquele tempo eles ensinavam mesmo. E agora, ficar em inglês! Eu morria, eu detestava, mas passava, e agora em francês eu vou ficar? Então eu fiquei revoltada. Minha mãe não conseguia mais fazer eu voltar a estudar. Conclusão: eu fui trabalhar no comércio e depois eu fiz Comércio. Trabalhei no comércio sete anos, daí até fiquei com vontade de ficar no comércio. Mas depois as minhas amigas trabalhavam quatro horas e ganhavam o que eu ganhava no comércio em oito horas. Isso que daí me levou a voltar. Eu gostava, queria ser professora, mas daí tudo o que aconteceu me desanimou, daí minha mãe ia e fazia matrícula. E eu não ia de jeito nenhum.

Daí eu fui para fora morar em outro lugar. Eu fui fazer a 8.^a série fora, lá eu era estranha, ninguém me conhecia, entende? Eu tinha aquele trauma de eu ter ficado na 8.^a série. Não aceitava de eu ter estudado tanto e ter acontecido isso comigo. Eu fiquei tão derrotada, assim, com sentimento. Sabe quando você não quer mais nada na vida? Muito nova para estar sofrendo, né? Depois de muitos anos que eu completei. As minhas amigas já tinham esquecido. Eu que me sentia inferior por causa de ficar [repetir a série]. Eu fazia tudo para estudar e aconteceu isso.

Nessa época eu voltei, comecei o magistério Nessa época não pagava nada para estudar, já era Instituto de Educação. Então eu demorei a voltar a estudar, mas quando eu voltei não pagava nada. Fiz Comércio e Normal ao mesmo tempo, eu era louca para estudar. Eu trabalhava e estudava. Eu adoro estudar. (Maria Alice)

A professora Evani (63) nasceu em Curitiba. Sua opção pelo magistério está, a princípio, condicionada a fatores relacionados à situação da mulher na sociedade. O magistério se apresentava quase que como única opção profissional para as mulheres. Estudou no Instituto de Educação, formando-se no Curso Normal em 1955. Permaneceu como professora primária durante todo o tempo em que atuou no Estado (1960-1989).

Olha, há 40 anos atrás toda moça tinha que ser professora, tinha que casar, saber bordar, cozinhar... Hoje em dia não é mais assim, eu acho muito melhor agora. Mas, depois que eu ingressei no magistério é que eu fui ver que era aquilo mesmo que eu queria. Se hoje eu tivesse que começar novamente eu optaria pelo magistério. É o que eu gosto. Eu entrei e gostei tanto que eu pretendia fazer faculdade de Educação Física, que eram dois anos naquela época.

Não precisava fazer vestibular nem nada, saía do normal e já entrava na faculdade. Isso foi antes de eu ingressar no Normal, eu quis fazer Educação Física, que a gente saía da 4.^a série ginásial e já fazia dois anos e saía formado. Mas daí eu tinha 14 anos, meus pais disseram: "Com 16 anos você está formada. Então, primeiro faça o Normal". Tinha que fazer. Eu fiz o Normal e daí no final do Normal eu já estava namorando meu marido. Depois comecei a trabalhar. (Evani)

A professora Rosi Maria (58), natural de Curitiba, fala sobre sua escolha pelo magistério, identificando na infância o desejo de ser professora. A representação que faz da profissão é nitidamente expressa em seu depoimento: bastava um quadro-negro, giz e seus irmãos para compor o papel do professor. Formou-se no Curso Normal em 1964, no Instituto de Educação. Decidiu fazer um curso superior em Estudos Sociais, que iniciou em 1980 na Faculdade Espírita, concluindo-o no ano de 1984. Trabalhou na rede pública estadual até 1992.

A história começa com eu te dizendo que entre todas as meninas que estudavam em Santa Felicidade e foram para o centro de Curitiba eu fui a segunda. Então, quando eu comecei o magistério eu queria ser professora. Eu já era professora desde pequena. Já tinha quadro, já escrevia, já tinha meus irmãos que eram meus alunos. Eu gostava. E digo para você o seguinte: é uma profissão que eu não consegui nem comprar um carro, porque nosso salário é muito pequeno.

Mesmo assim, eu seria professora outra vez. Com tudo isso que eu te falei. Porque eu me realizava, tinha que ter o guarda-pó e um giz na minha mão, eu fazia miséria com aquela criançada, meu Jesus! Eu lecionei também numa escola particular.

Para professor tem que existir uma vocação, é uma missão. Você vem para cá, você vem para a Terra com essa missão. Ou você não agüenta. Não agüenta mesmo.

Eu tive ajuda, uma ajuda muito grande de uma professora que eu nem sei se ela já faleceu, Dona Antônia do Rosário, que foi ela que me levou até o Estadual para fazer o

curso de admissão. Foi ela que conseguiu que eu passasse, não só eu, eu e várias crianças. Eu tinha uma letra, menina, que uma vez eu achei meu caderno em cima do guarda-roupa, minha letra era tão linda que eu achei que o caderno não era meu! Quanto a ser professora, eu nasci com essa vontade mesmo. (Rosi Maria)

A professora BERNADETE (56), natural de Ponta-Grossa, atuou sempre de 1.^a a 4.^a série nessa mesma cidade. Fez o Curso Normal no Colégio Santana, em Ponta-Grossa, onde concluiu os estudos em 1966. Antes de se aposentar concluiu a faculdade de Pedagogia em Irati (1980-1984). Pelo que se pôde apreender deste breve relato, no início o magistério não foi uma escolha, mas uma imposição. As condições em que se deu sua entrada no magistério, sem formação inicial, ainda muito nova, marca uma maneira de se relacionar com o ensino.

Não foi uma opção minha. Meu pai chegou e disse: "Te arrumei um emprego". Eu tinha 15 anos, estava cursando a 7.^a série. Iniciei na prefeitura de Ponta-Grossa, dando aula para uma 3.^a série. Veja que eu só tinha a 7.^a série e estava com uma turma de 3.^a série. Tive que me virar. Quando terminei o Normal é que entrei para o Estado. Não tinha muita diferença. Mas, menina! Eu acho que eu só sei fazer isso mesmo. Para falar a verdade, eu me realizei dando aula. (Bernadete)

No caso da professora Lori (55), a escolha pela profissão se deu em consenso entre o que a família queria e a expectativa que ela própria trazia em relação ao magistério. Seu depoimento deixa evidente que o fato de gostar muito de crianças foi um fator determinante na escolha da profissão, aparecendo mesmo como uma condição para exercer a profissão, ou seja, esta é a representação que ela tem do professor. Associa de alguma forma a imagem da escola como extensão do lar e, conseqüentemente, da professora como um elemento da família. Concluiu seus estudos no Colégio de Educação Familiar do Paraná³ no ano de 1965, logo ingressando para a rede estadual de ensino, sendo nomeada, o que permite

³Citando um trecho do trabalho de Cleusa Fuckner sobre esta instituição, é possível compreendê-la melhor: "O Colégio de Educação Familiar do Paraná, conhecido em Curitiba como 'caça-marido', oferecia uma formação específica para as moças, fazia parte de seu currículo a preparação para o matrimônio. A clientela era formada por classe média alta e classe alta, e muitas representantes de famílias tradicionais de Curitiba passaram por lá" (FUCKNER, 2000, p.6).

conhecer os processos a que os professores eram submetidos para o ingresso na carreira.

A escolha foi minha mesmo, eu sempre gostei de lidar com criança, eu gosto muito de criança. Então, eu acho que por esse motivo foi que eu escolhi o magistério. E, na época, a formação mais machista dos pais já direcionava para que a gente ficasse numa profissão acho que mais adequada para a época. A gente se acomodava e, se tivesse dentro do que a gente imaginava, ia, né? Eu nem fiz Normal, fiz Educação Familiar.

Ali era regime de internato, foi no primeiro ano, quando abriu a escola, ainda não era reconhecida. Durante o curso é que foi reconhecida, na minha turma. Era super-legal porque além de a gente ver as matérias teóricas, a gente tinha muita matéria prática. Eles chamavam de escola "caça-marido", porque a gente aprendia culinária, costura...Depois, ela ficou equivalendo ao Normal. Então, logo que eu terminei o curso eu já fui até o governo do Nei Braga, eu não fiz concurso, eu já fui nomeada. Depois, quando veio a exigência dos concursos, nós fomos a última turma a entrar. Depois nos chamaram no Estadual mas não foi preciso, essa leva foi efetivada. (Lori)

A entrada da professora Rosi (57) no magistério se deu através da experiência em acompanhar sua mãe no ofício de ensinar. Logo mais passou a ser auxiliar e, com isso, seu trabalho foi reconhecido e começou a lecionar. Iniciou sua carreira sem ter formação inicial. Somente em 1985 é que conclui o curso de educação à distância Hapront.⁴ Seu relato, assim como o da professora Bernadete, remetem à questão da formação exigida para atuar como professora primária, tema que será explorado no capítulo seguinte deste trabalho: os professores leigos constituíam a maioria do quadro de professores do Estado do Paraná.

Eu vim de uma família bastante humilde. Meu pai e minha mãe não tinham condições de me dar uma formação melhor. Antigamente era interior... [Colombo]. Eu sempre fui uma aluna aplicadíssima, eu tinha uma professora, assim, que elevava muito isso em mim. Então, ela dizia assim: " Puxa! Mas você vai ser alguém na vida", etc. e tal. Ai... Mamãe era professora, sem habilitação, e papai construiu uma escola para ela lecionar.

Isso no Rincão, no município de Colombo. Primeiro num terreno que não era do papai, depois a gente conseguiu com o município mesmo. Com o prefeito, para que papai trocasse a escola daquele terreno, que não era nosso, para o nosso terreno. Então, papai construiu a Escolinha e mamãe ficou trabalhando ali pertinho da nossa casa. Eu tinha uns

⁴Curso de habilitação para professor não titulado, proposta paranaense de educação à distância. Foi ofertado durante os anos de 1976 a 1986, quando foi extinto pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). Era organizado por módulos: 249 módulos nas diversas áreas do conhecimento. A cada módulo em que o professor-aluno conseguisse atingir o mínimo exigido, passava para o módulo seguinte.

dezoito anos...Eu com certeza não saí para estudar. Quando eu tinha uns 15 anos, mamãe estava sozinha na escola com 1.º, 2.º, 3.º, e 4.º anos.

Tinha que dar aula para todos os alunos juntos. E aí, eu não trabalhava fora, eu sempre muito empenhada, comecei a ajudar a minha mãe. Assim, voluntariamente. Todo dia, todo dia, e de repente todo mundo foi dizendo: "Nossa! Como ela é!" "Nossa, como ela trabalha! Como ela alfabetiza, como tem facilidade!"

Aí, uma época chegou ao conhecimento do prefeito, e ele falou: "Por que a gente não aproveita essa menina?" Aí fiquei bastante tempo na Escolinha do Rincão, até quando eu casei, praticamente até os meus 24 anos. Fui muito bem-sucedida, tinham pais de alunos que valorizavam muito o trabalho. E aí também eu lembro bem que quando eu ainda trabalhava na Escolinha foi criado o clube de campo Santa Mônica, e o diretor do Santa Mônica, na época Dr. Leonel Amaral, teve conhecimento que eu era uma pessoa assim dinâmica. E foi me procurar, e eu dei aula para os primeiros funcionários do Santa Mônica. Eu "alfabetizei" um número "x" de funcionários. Aí, papai, muito cuidadoso com a gente... Imagina, naquela época, uma moça trabalhar com adultos, sozinha, à noite!

Era à noite. Tinha que ser à noite porque eles não trabalhavam nesse horário. E papai, tadinho, francês, assim... Ele ficava vigiando a Escolinha enquanto eles ficavam comigo para ver se eles não faziam nada comigo. (Rosi)

A professora Maria Candelária (62), natural de Bariri, Estado de São Paulo, iniciou sua carreira como professora primária no interior do Paraná. Sem formação inicial, só veio a fazer o Curso Normal em 1967, em Bela Vista do Paraíso. Sua primeira experiência foi como funcionária do município. Somente quando veio para Curitiba, em 1970, é que ingressou na rede estadual de ensino.

Meu pai veio para o Paraná e comprou um pedaço de mata virgem. Daí ele desmatou e precisava de gente para o cultivo, para trabalhar. Mas ninguém queria ir porque não tinha escola. Daí meu pai falou com o prefeito, aí ele [prefeito] perguntou se eu não queria dar aula. Eu disse que eu só tinha a 4.ª série primária. Aí ele disse: "Ensina o que você sabe." Daí eu comecei. Tinha aluno de 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª série, tudo junto. Tinha ano que tinha até 35 alunos. A maioria era da 1.ª série. Era a escola mista. Depois eu fui para a escola da Fazenda [1953]. Meu marido era contador e foi chamado para trabalhar na fazenda do Dr. Jayme Canet. E lá eu continuei dando aula. A escola se chamava Escola Isolada Fazenda Arizona. (Maria Candelária)

A professora Eveli (67) nasceu em Curitiba, fez o Curso Normal no Instituto de Educação, terminando-o no ano de 1954. Começou a atuar como professora primária na rede estadual logo depois de formada.

Acho que sempre foi um sonho meu ser professora. Apesar de todas as dificuldades, de muito trabalho, trabalho duro, mesmo. Professor de classe não é fácil. Há 50 anos atrás não havia opção, dificilmente uma pessoa, uma moça, ia seguir uma outra carreira. Naquela época era o magistério, a maior parte fazia o magistério. Depois é que veio mudando e que começou a abrir. (Eveli)

O sonho de ser professora ficou adormecido para a professora IONE durante muitos anos. A possibilidade de estudar e trabalhar, pelo que se pôde apreender do depoimento, representou, mais do que a realização de um sonho, a sua independência. O que, de certa forma, é visível na disponibilidade que mostra no desenvolvimento do seu trabalho. A profissão é encarada como um desafio constante, como revela seu depoimento:

Quando eu casei eu disse para o meu marido que eu ia estudar e ele disse: "De jeito nenhum, mulher minha tem que cuidar da casa e dos filhos". Meus pais gostaram da idéia. O magistério para mim sempre foi um sonho. Sempre foi um ideal. Melhor falar assim do que em sonho.

Mas, como eu sou ainda daquela época, que quando a mulher casa tem que cuidar só da casa e dos filhos, então eu fui tolhida desse meu ideal. Fiz o Curso Normal só depois de criar os filhos. Eu fiz o curso do magistério, tanto é que eu fiz junto com duas filhas minhas. Meu casamento já estava meio...começando a se deteriorar, os filhos crescidos, encaminhados. Eu estava me sentindo quase que inútil em casa, e com aquela vontade de realizar meu sonho. Eu falando um dia com o padre, muito amigo, ele me disse: "Você precisa fazer alguma coisa, sair de dentro de casa". Aí eu cheguei em casa e disse para o meu marido: "Eu acho que eu vou trabalhar, porque eu estou ficando inútil dentro de casa". Ele disse: "Por que você não vai estudar?" Não precisou falar duas vezes. Eu fui. Fui fazer o Curso Normal numa escola estadual.

Logo em seguida eu comecei a trabalhar. Naquela época os estágios eram muito mais longos. Sei que assumíamos 3 meses a sala de aula antes de se formar. Me formei em dezembro e em fevereiro já tinha arranjado emprego. Era lá na Vila Nori, uma associação dos militares, mas a escola era do Estado. (Ione)

A professora Neide (56) iniciou seu trabalho no interior do Estado somente quando já estava habilitada. No relato de sua experiência como professora, a forma como se refere a cada período expressa a necessidade de questionar as mudanças ocorridas no ensino, a maneira como estas se processaram. Também deixa evidências de que fazia a apropriação dos métodos de alfabetizar de acordo com as necessidades que encontrava pela frente.

Já comecei a trabalhar com habilitação. Eu não comecei antes, porque muitas pessoas trabalhavam e, em seguida, anos após, elas faziam o curso. Mas eu já entrei concursada [1967]. Fiz o concurso em Joaquim Távora, depois eu tomei posse no Núcleo, por sinal muito bem dirigido, muito severo. Depois eu fui designada para Conselheiro Marim, uma cidade entre Ibaiti e Santo Antônio da Platina. Nós ficamos ali... Fomos eu, a minha irmã Diva e mais duas colegas. Ficamos ali pouco tempo. Comecei a trabalhar com 1.^a série. E daí, o prefeito da cidade, como eram as primeiras nomeadas, concursadas, habilitadas,

ele colocava à disposição o que nós precisávamos. Nunca nós tivemos uma assistência tal como nós tivemos ali.

Nunca vi coisa igual! Mas pena, nós ficamos pouco tempo ali, e quando retornamos a Joaquim Távora fiquei pouco tempo, por volta de 4 anos, aí eu vim para Curitiba. Em 1971 eu vim para Curitiba. Fiquei no Colégio Zardo até 1999. (Neide)

Para Maria Lúcia (54), nascida no interior de Minas Gerais e que depois veio para o norte do Paraná, sua entrada para o magistério também está assentada na questão das possibilidades de estudo que havia na época em que era moça. Tomou gosto pela profissão ainda quando era estudante, ao desempenhar a função de estagiária do jardim de infância. Traz para o depoimento um aspecto da profissão amplamente disseminado como condição para o exercício da profissão: gostar de crianças.

Eu gostava porque achava bonito ensinar. Porque minha mãe era professora, então achava muito bonito. Mas eu queria mesmo era ser farmacêutica. Mas, aí naquela época toda moça de boa família tinha que fazer magistério. Então, me empurraram para o magistério. Deu certo, porque eu gostei bastante. Achei que valeu a pena, foi gratificante. Foi uma escolha da família. Logo eu achei que tinha muito a ver comigo. Eu gostava de criança, e mesmo no magistério, eu era interna, sempre estava ajudando as freiras a dar aula no jardim. Tinha uma irmã que todo dia eu ia lá no jardim ajudar. Só no dia que eu tinha que estudar para prova que não. Então, eu já estagiava no jardim de livre e espontânea vontade. (Maria Lúcia)

Nesta breve apresentação já foram esboçados os indícios da relação de suas histórias de vida e suas trajetórias profissionais. Cabe destacar que, dentre as 11 entrevistadas, 5 cursaram faculdade após alguns anos do ingresso na rede estadual; iniciaram sem habilitação 3 das entrevistadas, sendo que uma delas formou-se depois, pelo Hapront, e as outras duas cursaram a Escola Normal; as professoras que se iniciaram na profissão com habilitação do Curso Normal somam um total de 8, e algumas, em seus depoimentos, recorrem às experiências deste Curso Normal.

Realizamos entrevista, ainda, com o professor Claudino (65), que atuou como docente nos cursos do Cetepar. Iniciou-se neste órgão em 1973, tendo vivido o processo de organização dos cursos desde o início da criação do Cetepar.⁵ Seu

⁵Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal (1973).

relato contribui para este trabalho porque possibilita conhecer os movimentos internos dessa instituição.

No primeiro capítulo deste trabalho faz-se um esforço de identificação dos diferentes momentos que antecederam a criação do Cetepar, analisando-se principalmente os sujeitos que estavam à frente das propostas de formação. Importou saber as formas de atuação desses sujeitos e também estabelecer uma relação entre a origem de suas funções (inspetores de ensino, diretores e supervisores) e as atribuições conferidas a eles, a saber, a de acompanhar e controlar as práticas escolares.

Dentre os meios de garantir o controle das práticas de sala de aula destacam-se os cursos de formação em serviço, os exames finais e os programas de ensino. A importância de retornar ao período anterior à década de 70 está na possibilidade de analisar em que momentos há rupturas nas formas de conceber e organizar os cursos de formação em serviço, como também localizar as permanências e, não obstante, a que se devem.

No segundo capítulo intensifica-se a análise a partir da década de 70, tendo como fontes: os depoimentos dos professores, os relatórios dos cursos do Cetepar, o depoimento de um dos docentes dos cursos, a legislação, o currículo do primário e documentos do acervo da memória da Secretaria de Estado da Educação. A análise preocupa-se em revelar o que de fato o Cetepar privilegiava em suas propostas de formação, onde a Reforma (Lei 5.692) tem destaque.

Outro momento que se destaca neste segundo capítulo diz respeito ao início da década de 80, em que se identifica uma reorganização curricular se processando, a qual culminará com a proposta do Ciclo Básico. Importou discutir em que contexto essas mudanças ocorreram, no sentido de compreender a dinâmica, a origem das transformações pelas quais passou o sistema de ensino. Procurou-se analisar tanto as novas conformações políticas da Secretaria da Educação como o significado que os professores atribuíram a estas.

As apropriações que os professores fizeram desses cursos está contemplada de forma a mostrar o que pensavam os professores a respeito do conteúdo dos cursos e dos documentos de natureza pedagógica dirigidos a eles, bem como o uso que fizeram destas orientações.

1 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO: PROPOSTAS COLOCADAS EM PRÁTICA NO PARANÁ

1.1 FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO PARANÁ: CAMINHOS PERCORRIDOS

O presente capítulo procura analisar a formação em serviço para professores do ensino primário empreendida a partir da década de 70, com a criação do Centro de Treinamento dos Professores do Magistério do Paraná (Cetepar). Para tanto, faz-se necessário recuar um pouco no período abordado, com o intuito de compreender o processo de constituição do Cetepar no contexto educacional.

A necessidade desse reconhecimento de propostas de formação em serviço que antecederam a criação do Cetepar não deve ser vista como tentativa de reconhecer nestas práticas de formação, em diferentes períodos históricos, como sendo uma decorrente da outra. Neste primeiro momento, tem-se a intenção de identificar, a partir do contato e conhecimento das propostas de formação de professores em questão, permanências e rupturas em suas concepções e organização. Em segundo lugar, este recuo temporal tem uma contribuição fundamental para se compreender a organização e os elementos constituidores desses diferentes momentos. Optou-se por analisar os elementos constituidores dos cursos sob dois aspectos distintos, mesmo considerando-os articulados entre si, quais sejam: os objetivos dos cursos e o seu conteúdo. Esta opção, contudo, não relega para um segundo plano os sujeitos a quem se destinavam os cursos, ou seja, os professores do ensino primário.

Para investigar sobre formação em serviço no Brasil é inevitável recorrer ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1937, com a finalidade de repensar a educação. Tornou-se referência nacional como um centro de estudos das questões educacionais, onde vários projetos se iniciaram. A preocupação inicial do INEP foi com a organização dos cursos de formação de professores primários, referindo-se aos cursos de formação inicial.

É importante saber que o INEP teve sua criação impulsionada em decorrência de um período em que o Estado tinha como estratégia intensificar a implementação de um sistema público de ensino, tendo-o como meio de alcançar uma nova ordem e um projeto específico de construção da nacionalidade. Entende-se, assim, que o recuo temporal aqui proposto justifica-se, pois trata-se de um órgão que propagou e implementou suas propostas por todo o território nacional, desdobrando-se em órgãos regionais que atuavam na formação em serviço dos professores primários.

É na década de 40 que o esforço do INEP concentra-se na formação em serviço do professor primário. Neste período, a preocupação era oferecer cursos de capacitação de docentes. Concomitantemente, promovia o desenvolvimento de pesquisas e estudos educacionais e integrava-se aos mais importantes acontecimentos educacionais que enfocavam o processo de formação do professor primário.⁶ Durante as décadas de 30 e 40, a questão da formação em serviço do professor é tema corrente que integra as discussões das Conferências Internacionais de Instrução Pública, sendo abordado sob diversos enfoques. Em 1934, na I Conferência Internacional, está expresso na recomendação de n.º 4, intitulada Formação Profissional do Magistério Primário, que: "(...) a adoção de Estágios de Aperfeiçoamento para Professores em exercício seja generalizada e constitua objeto de medidas permanentes". Na Conferência de 1937, por meio da recomendação n.º 10, visualiza-se um elemento novo para compor a problemática da formação, o inspetor de ensino: "os professores em exercício também merecem ser amparados, estimulados e orientados, e esse papel deve ser principalmente atribuído aos Inspectores de Ensino" (CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA: recomendações, *Anais...*, 1965).

⁶Dentre os eventos, destacam-se as Conferências Internacionais de Instrução Pública, desde 1934, inicialmente promovidas pelo Bureau Internacional e, a partir de 1947, pelo Bureau da Unesco.

Os trechos citados, das recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública, ilustram claramente que a questão da formação em serviço dos professores é um tema de dimensões que ultrapassam o território nacional. No entanto, guardadas as especificidades de cada país, esses cursos tinham como objetivo central compensar a falta de formação inicial dos professores que já atuavam no ensino primário. Para tanto, os inspetores são chamados à empreitada de formação em serviço.

Mas é na década de 50 que o INEP consolida-se no papel de promotor dos cursos de formação, através da criação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional, propagando assim, pelo país, estudos sobre educação que resultariam na elaboração de textos e materiais de ensino com o objetivo de colaborar no treinamento e aperfeiçoamento de professores de escolas normais e primárias. Paiva, ao caracterizar a educação nos anos 50, descreve que a rede elementar de ensino crescia rapidamente, mas de maneira insuficiente para absorver a demanda potencial.

Entre 1946 e 1958 chegaram a ser construídas 15.000 unidades escolares e essa construção manteve a predominância de escolas rurais sobre os grupos escolares das zonas urbanas. Em decorrência, surgia um grande número de cargos de professores primários, disputados e negociados pelos políticos locais e ocupados por professores leigos em sua grande maioria. Esses professores leigos ganhavam experiência e, ao final de um mandato eletivo, se a oposição vencias as eleições e assumia o governo, eram demitidos e substituídos por outros professores leigos (PAIVA, 1987 apud NUNES, 2000, p.110).

No Paraná tem-se a criação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), pela Lei n.º 170, de 1948, e regulamentada pelo Decreto n.º 4.387, de 1952. Pode-se verificar, na leitura do Relatório de Educação e Cultura de 1960, uma avaliação do CEPE.

...cumprindo a sua finalidade que é a de realizar estudos e investigações psico-pedagógicas, organizar, com fundamento nos estudos realizados, programas de ensino e provas para a verificação do rendimento escolar, promover cursos e reuniões para o aperfeiçoamento técnico do magistério desde 1952 tem intensificado, gradativamente, os seus trabalhos, procurando orientar o professorado primário da capital e dos municípios do interior, a fim de elevar o nível cultural dos professores e conseqüentemente o rendimento escolar (PARANÁ, Relatório. 1960, p.145).

Nesse caso, o rendimento escolar corresponde à idéia de progresso, de melhores resultados, que se traduz numa relação causal entre formação e redução dos índices de reprovação e melhoria dos resultados, como se pode conferir no comentário a seguir:

A contribuição do CEPE foi das mais proveitosas. Já por ocasião da última verificação do rendimento escolar se constatava sensível melhora na aprendizagem, principalmente no setor da linguagem escrita. Cuidando da organização técnico-administrativa o CEPE elaborou, para ser aplicada em 1953, uma ficha de matrícula, cumulativa, que será um registro da vida escolar de cada aluno e recurso posterior valioso na orientação dos que concluem o curso primário (PARANÁ, Relatório. 1953, p.180).

Quando da instalação oficial do CEPE foram previstas cinco seções no regulamento aprovado, sendo três logo postas em funcionamento para atender às necessidades julgadas mais urgentes para o ensino primário, a saber: de Orientação, de Estatística, e de Programas e Medidas. A estatística assume importante espaço como instrumento revelador da situação educacional do país. Vários estudos quantitativos apontam resultados sobre a situação do sistema público de ensino nos estados, em que se ressalta a necessidade de formação de professores primários.⁷

No Paraná tem-se publicado, na Mensagem de Governo de 1950, o levantamento de alunos matriculados no primeiro ano, em todo o Estado, na zona rural.

Assim é que em 1948 ainda, para 32.000 alunos matriculados no primeiro ano em todo o Estado na zona rural tínhamos apenas 7.000 alunos aproximadamente, no segundo ano, ou seja, uma porcentagem de 22% de alunos de segundo ano em relação à matrícula no 1.º ano. Iniciamos uma verdadeira batalha nesse domínio e hoje a nossa porcentagem, encerrando o ano, é de 32% naquele mesmo sentido. Leve-se em conta que a criação de numerosíssimas classes em lugares onde se abria a escola pela primeira vez ou onde há muito não havia escola, forçando a matrícula no primeiro ano exclusivamente, diminuiu aquele tão importante índice, fazendo com que êle apenas em parte exprima a realidade do que foi atingido tão auspiciosamente (PARANÁ, Relatório, 1950, p.30).

⁷Em relação à incorporação da estatística pelo sistema público de educação, GANDINI (1995, p.63), no desenvolvimento de sua pesquisa sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), analisa o emprego da estatística nos trabalhos publicados na revista no período de 1944 a 1952.

Os dados estatísticos tratam dos problemas educacionais relativos à evasão e ao acesso à escola, sendo que o governo explicita a preocupação com a desistência dos alunos mas ainda atribui a ineficácia do ensino primário a causas políticas e sociais bem específicas: insuficiência de verbas aplicadas no ensino primário; ausência ou não permanência do professor na zona rural; e, ainda, o aspecto demográfico, como se constata pela leitura do documento: "Procurando aproximar a escola das populações adultas da zona rural com objetivo de influir sobre elas e de receber, por sua vez, o benefício de sua influência, promovemos a criação, em torno das escolas isoladas rurais, dos centros de amigos da escola. Temos, já, 249 em funcionamento" (PARANÁ, Relatório, 1950, p.31).

Observa-se que a formação em serviço de professores é uma questão que integra a pauta das discussões e políticas públicas da educação, sobretudo no intento de orientar os professores não habilitados. No Paraná, a formação em serviço percorreu muitos caminhos, levando aos professores as idéias de ensino "pertinentes" a cada momento histórico. Destacam-se, no presente trabalho, as iniciativas governamentais que constituíram esta trajetória no sistema público de ensino paranaense.

1.1.1 Erasmo Pilotto - Receitas de Ensinar

É neste período, na década de 50, que a Secretaria de Educação, tendo à frente Erasmo Pilotto⁸ como Secretário, inicia o trabalho de formação em serviço para os professores primários das escolas rurais. Nas palavras do próprio Secretário, pode-se compreender como esta equipe se constituiu:

⁸Sobre Erasmo Pilotto, ler artigo recentemente produzido por Carlos Eduardo Vieira (2001), lançado na *Educar em Revista* - UFPR, intitulado: "O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto".

Quando, no início de 1949, assumimos a direção da Secretaria de Educação e Cultura, a primeira maneira como nos acercamos de enfrentar o problema consistiu em chamar antigos alunos nossos, espíritos para serem líderes, que estavam exercendo o Magistério em vários pontos do Estado. Associaram-se outros. Reunimos a eles os delegados de Ensino e inspetores auxiliares. (...) O projeto, seguramente, não era muito prático. Consistia em transmitir a essa equipe a consciência de um novo espírito, em soluções simples, para a nossa escola isolada rural. Soluções que pudessem ser compreendidas e postas em prática pelas nossas professoras de tão rudimentar formação, das nossas zonas rurais. Reunir-se-ia a equipe em torno de uma escolinha isolada, em um dos municípios de nosso interior. Aprenderia aquelas soluções simples e viveria aquele espírito, transmitidos segundo o quadro seguinte:

Orientação Geral

Ensino de leitura e aritmética

Atividade social da escola

Decoração escolar

Atividade agrícola e pecuária

Recreação

Teatro

Folk-lore

Pintura ao ar livre

Modelagem

Educação Sanitária Rural

Educação Física

Geografia e Ciências Naturais (PILOTTO, 1952, p.15 e 16).

Pode-se apreender, deste relatório das atividades desenvolvidas por Erasmo Pilotto, que a constituição de um grupo de professores-formadores, identificados como antigos alunos do Instituto de Educação, está carregada do sentido de "fazer escola". Para melhor entender o significado desta passagem dos alunos pelo IEP, Marilda Iwaya, ao referir-se ao corpo docente deste estabelecimento de ensino, comenta: "São professores que *fizeram escola*, formaram discípulos e admiradores entre seus alunos, que prosseguiram a tradição do estudo e da produção, seja literária seja didática" (IWAYA, 2001, p.73).

O primeiro município paranaense a receber a equipe liderada por Pilotto foi Palmeira. O trabalho desenvolveu-se num período de dez dias, quando os professores reuniam-se pela manhã e traçavam os planos para serem aplicados à tarde nas escolas. Logo após esta primeira experiência com cursos de formação para os professores em serviço, Pilotto, juntamente com sua equipe, repetiu a experiência em outros dois municípios.

Quando tivemos assim bem firmes para nós mesmos a prática do plano, convocamos todos os inspetores municipais de uma região do Estado (no Paraná, o Estado mantém, em cada município, um inspetor de ensino que, até há pouco, tinha a função exclusiva de praticar alguns poucos atos administrativos muito simples, como visar certos papéis e dar posse a professores recém nomeados) convocamos, dizíamos, todos os inspetores escolares de certa região do Estado e lhes procuramos comunicar aquelas nossas experiências, forçando-os a praticá-las inúmeras vezes, de modo a que pudessem, depois, transmiti-las com fidelidade às professoras rurais de seus respectivos municípios. E assim fizemos em todo o Estado. E assim a pequena mensagem foi a tôdas as mestras às quais ela se destinava (PILOTTO, 1952, p.23).

Em face deste relato sobre o método de preparo do inspetor de ensino para que este viesse a assumir a função de formador dos professores, tem-se um elemento revelador de uma prática que está baseada numa concepção de processo de ensino em que o trabalho do profissional se restringe à aplicação de meios e procedimentos. A fidelidade ao modelo proposto nos cursos corresponde diretamente à qualidade do trabalho formativo. Neste caso, a escola, mais precisamente a sala de aula, é vista como um terreno de aplicabilidade de técnicas.

Remeter-se à educação e julgá-la como uma ciência que serve às demais é uma antiga premissa que constitui os sistemas de ensino em seus diferentes níveis e em diferentes épocas. A respeito disso, os estudos realizados por GÓMEZ (1995) acerca da formação de professores sugerem que a análise histórica da formação está permeada por concepções de escola, ensino e currículo que se destacam em cada época, mostrando que a partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na sala de aula.

Sobre isso, é possível verificar, pelos programas de ensino e pela própria legislação paranaense, políticas diferenciadas para a cidade e para o campo, tanto no que se refere à relação dos conteúdos a serem trabalhados como à duração do curso primário, como se vê nesta mensagem:

Distribuímos às escolas da zona rural 25.000 cartilhas de um método simples, adequado à incipiente formação da maioria do nosso professorado dessas escolas. Na batalha do rendimento dessas mesmas escolas, organizamos para as professoras das escolas isoladas da zona rural cursos com objetivo de comunicar-lhes técnica muito simples para o ensino fundamental da leitura, da escrita e do cálculo do 1.º ano, e para que elas

alcancem fazer a sua escola mais agradável e mais profundamente educativa. Esses cursos foram assistidos em todo o Estado, por mais de 1.000 professoras, e foram ministrados nas sedes dos municípios pelos inspetores de ensino, segundo um plano que estes aprenderam, por sua vez, em cursos, nas sedes das regiões, lecionados pelo próprio Secretário de Educação e Cultura. Temos a convicção plena de que tais cursos darão, para o ano de 50, os melhores resultados em rendimento de nossas escolas rurais, pelos índices de aproveitamento manifestados pelos professores que os cursaram (PARANÁ, Relatório, 1950, p.30).

Confirma-se, assim, pela Mensagem de Governo, um tratamento diferenciado ao ensino rural, atribuindo-lhe ineficiência, e justificando, desse modo, a aplicação de métodos simples, restringindo o ensino ao emprego de técnicas. A cartilha a que se refere o texto acima é a *Cartilha do Povo*, de Manuel Bergstrom Lourenço Filho.⁹ Na época em que foi adotada nas escolas primárias rurais, esta era a avaliação que o próprio secretário da Educação fazia sobre ela:

É comum considerar-se essa cartilha como bastante inferior a diversas outras que têm aparecido antes e depois dela, e nós também cremos que assim seja. Mas, para o nosso caso, era mesmo essa cartilha, de tôdas as que analisamos, a que mais convinha aos nossos propósitos. Mais fácil de usar. E se a professora cometer erros no seu uso, é difícil que, depois de uma primeira orientação, se desvie muito de um caminho eficaz (PILOTTO, 1952, p.24 e 25).

As orientações que se repassavam às professoras nos cursos para a utilização da *Cartilha do Povo* merecem atenção, pois seguiam uma rígida metodologia, que prescrevia, passo a passo, o que o professor deveria fazer em sala de aula. A primeira orientação dizia respeito ao início das aulas, tendo como norma a utilização do quadro-negro, indicando que o trabalho deveria envolver todas as crianças: "Nada de querer ensinar criança por criança. Isso também está errado" (PILOTTO, 1952, p.25).

Logo após, iniciava-se uma simulação do ambiente da sala de aula, sendo que as professoras primárias assumiam o papel dos alunos e o então secretário da Educação, Erasmo Pilotto, o papel de professor primário. Começava-se, a seguir,

⁹Dentre as publicações sobre Lourenço Filho, destaca-se aqui a obra organizada por Carlos MONARCHA (1997), na qual encontra-se um artigo de Estela BERTOLETTI intitulada: "Cartilha do Povo e Upa Cavalinho!: o projeto de alfabetização de Lourenço Filho".

uma aula de alfabetização, a partir de uma das lições da *Cartilha do Povo*, que obedecia a um roteiro de perguntas:

Conversem, conversem, conversem com as crianças sobre "bola". No fim de tudo, digam, mas com estas mesmas palavras:

- Vou escrever no quadro a palavra "bola". (escreve, com caracteres manuscritos e minúsculos). E, imediatamente, voltando-se para os alunos:
- Que foi que eu disse que ia escrever no quadro?
- Bola.
- Então, que é que está escrito aqui?
- Bola.
- Leiam todos.
- Bola.
- Mais uma vez. Leiam todos.
- Bola.
- Muito bem. Você, Antônio, que é que está escrito aqui?
- Bola.
- Leia o que está escrito aqui, Marina.
- Bola.
- Giovanni, leia você.
- Bola.
- E você.
- Bola.
- Etc. ...

(...) A senhora repita, com esta mesma palavra "bola", tudo o que eu fiz. (exijo, *rigorosamente*, que ela repita *as mesmas palavras* que eu usei. Trata-se de criar um hábito, e devemos obter repetições fiéis, absolutamente fiéis, e realizar numerosas repetições). Por mais severo que isso pareça e talvez muito limitador, não permito, de nenhuma forma, que a professora use outras palavras diferentes das minhas (PILOTTO, 1952, p.26 e 27).

É importante ressaltar que a descrição acima integra um dos livros de Erasmo Pilotto, em que suas experiências estão registradas minuciosamente, assemelhando-se a um diário do autor. Tais orientações eram dirigidas exclusivamente aos professores do interior do Estado, principalmente àqueles que atuavam nas escolas rurais, conforme consta nos seus relatos.

Voltar o olhar para o passado exige alguns cuidados, para que não se incorra em julgamentos descolados do contexto em que os acontecimentos se produziram. Isso posto, é necessário trazer à reflexão a avaliação, pelo próprio mentor da proposta, desta metodologia empregada nos cursos para professores primários:

"Depois de a mestra alcançar toda a segurança no ensino inicial da leitura, com a técnica indicada (...) e ter obtido, em uns dois anos consecutivos, uma promoção mínima de 80% de seus alunos, então deve procurar um plano metodológico mais ambicioso para esse mesmo ensino e objetivo" (PILOTTO, 1950, p.1).

Quando se referia à metodologia, o professor Pilotto explicava: "Trata-se sem dúvida de uma *receita*, e por maiores que sejam as limitações que a isso se possam fazer, só êsse caminho é eficaz, no nosso caso presente" (PILOTTO, 1952, p.27).

Erasmus Pilotto, na realização das propostas de formação em serviço, nos anos 50, tinha como preocupação atingir o público de professores leigos por meio de instrumentos (como cartilhas e manuais) que facilitassem o trabalho do professor. Nesse sentido, os cursos de formação em serviço realizados no Paraná nesse período cumpriam eminentemente a função divulgadora de modos de usos desses materiais pedagógicos.

Para esse autor, a proposta dos cursos de formação em serviço destinados, em todo o Estado, a professores leigos, pautava-se na perspectiva de "modelos" e "receitas" de ensino. Esta proposta assumia um caráter provisório, diante da situação já exposta do grande número de professores leigos que integrava o quadro do magistério paranaense.

A idéia de "receita" pode ser avaliada sob perspectivas teóricas diferenciadas. Quando se faz referência, no decorrer do texto, à noção de "receitas de ensinar", presente nas propostas dos cursos de formação em serviço coordenadas por Erasmus Pilotto, não se tem a intenção de afirmar o pioneirismo e a originalidade destas. Contudo, entende-se que tais propostas podem, por hipótese, ter ancoradouro em princípios e propostas produzidos em outro tempo histórico, bem como em outros espaços, nacionais e/ou internacionais. Pode-se sugerir, então, que a idéia de "receitas de ensinar" traz consigo a proposição e adoção de modelos de ensino.

Em 1911 foi publicada no Brasil a obra *A Arte de Ensinar*,¹⁰ um manual para mestres, alunos e outros interessados pelo ensino, que constituiu trabalho de grande impacto no cenário educacional no início do século. Marta CARVALHO (2001) analisa com detalhamento a referida obra, destacando o sentido nela presente da "pedagogia como arte de ensinar". A autora mostra que as concepções pedagógicas propunham a arte de ensinar como boa cópia de modelos, mas não confere um tom pejorativo à cópia: "falar aqui em *cópia de modelos* é falar em um tipo de atividade que, partindo da observação de *práticas de ensinar*, é capaz de extrair analiticamente os princípios que as regem e de aplicá-los inventivamente" [grifos da autora] (CARVALHO, 2001, p.148).

Depreende-se, do que se discutiu acima, que o "modelo de ensinar" não tem um caráter fechado, que a "receita" não deve ser vista necessariamente de forma depreciativa, sem que se neutralize que residem, nesse modelo, significados políticos e simbólicos. A pretensão não é fazer apologia aos "modelos" e "receitas", mas também não é a de negar a estes elementos qualquer possibilidade de caráter inventivo. Estas questões integram as discussões a respeito dos cursos de formação em serviço, pois, como se pode observar no desenvolvimento deste trabalho, em diferentes momentos as cartilhas e manuais estiveram presentes como modelos a serem seguidos.

Observa-se que, inicialmente, Erasmo Pilotto previa os cursos de formação em serviço para atender a uma situação emergencial, constatada naquele momento histórico. Não obstante, o intento de Pilotto voltava-se para a oferta de formação inicial aos professores primários, traduzido na implementação dos Cursos Normais Regionais. A proposta destes cursos distinguia-se da conhecida Escola Normal.

¹⁰A obra é de autoria de Emerson E. White, tendo sido solicitada para tradução e edição no Brasil por Oscar Thompson, então diretor geral do ensino de São Paulo.

Para compreender esta questão é necessário recorrer à legislação educacional brasileira da época. Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, foram postos em execução os Decretos-leis, no período de 1942 a 1946, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino. O Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), estabelecia que a estrutura deste nível teria a seguinte forma: um primeiro ciclo, que se chamava ginásial, e um segundo ciclo, subdividido em clássico e científico.

O Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), subdividiu-se em cursos de dois níveis. Como curso de 1.º ciclo destinava-se à formação de regentes de ensino primário, com duração de 4 anos, que funcionava em escolas chamadas Escolas Normais Regionais. Como cursos de 2.º ciclo continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com duração de 3 anos, que funcionavam em estabelecimentos chamados de Escolas Normais. Além das Escolas Normais Regionais e das Escolas Normais, foram criados, pela legislação mencionada, os Institutos de Educação, que passaram a funcionar com os cursos citados acima.¹¹

Pode-se apreender que, na década de 50, as iniciativas de formação em serviço têm objetivo comum de fornecer subsídios básicos quanto à metodologia de trabalho para a atividade de sala de aula, imprimindo maior ênfase na aplicação de técnicas. Privilegia-se, nestes cursos, o atendimento aos professores não habilitados, a sua maioria atuando no interior do Estado, em escolas situadas na zona rural.

No tocante ao "molde" de organização dos cursos de formação em serviço, pergunta-se: quais profissionais participavam na feitura e divulgação destes? A pesquisa revelou que o modelo concebido organizava-se tendo como estrutura de base os profissionais do ensino que tinham a atribuição de repassar aos demais

¹¹Essas informações foram extraídas da obra de Otaíza Romanelli, *História da Educação no Brasil (1930/1973)*.

colegas as instruções recebidas. Isto significa que, num primeiro momento, formava-se uma turma, que correspondia, como já se expôs, aos inspetores de ensino, que recebiam as instruções e eram treinados para repassar aos professores, de forma fiel, as metodologias de ensino ou fórmulas de ensinar que haviam aprendido.

Por outro lado, há rupturas ao longo desses processos de formação. Percebe-se que, no momento em que o inspetor de ensino recebe a atribuição de formar professores, além das que já lhe eram atribuídas, rompe-se o papel exclusivamente fiscalizador que lhe cabia até então, restrito a uma função essencialmente burocrática.

Configura-se, desta forma, um dos modelos de organização de cursos de formação em serviço do Paraná, o que acarreta o redimensionamento da função do inspetor de ensino. Cabe esclarecer que este redimensionamento corresponde ao fato de o inspetor assumir a docência dos cursos. É possível identificar este deslocamento no bojo dos textos organizados na obra *A Educação é Direito de Todos*, de Erasmo Pilotto.

Entende-se que, anteriormente ao período aqui analisado, os inspetores de ensino chegavam a exercer uma interferência sobre o trabalho do professor, pois, ao desempenharem uma função eminentemente burocrática, fazia parte desta o controle das práticas de ensinar dos professores. Bastava que o inspetor identificasse um "desvio" do professor em relação ao que estava sendo proposto, e ele já apresentava as orientações "corretas", isso quando assumia de fato papel de "fiscalizador" das práticas. Assim, está-se indicando aqui um redimensionamento de sua função, no exato momento em que assume a docência dos cursos de formação em serviço, a partir das iniciativas implementadas por Erasmo Pilotto, na década de 50.

O modelo de formação em serviço adotado no Paraná, em que o inspetor de ensino é treinado e levado a manter uma relação de fidelidade com a forma de repassar o conteúdo aos professores, exprime uma visão estritamente técnica da atividade profissional. Esta visão é um elemento localizado na base do sistema público de ensino

do Paraná. Não se trata de um fenômeno de dimensão local, como se pode ver pelas pesquisas na área da história da educação. Ele está presente em diferentes momentos e intensidades, com processos de constituição peculiares.

Sobre a atividade do professor e suas diferentes concepções, vale aproximar-se do estudo sobre o pensamento prático do professor que Angel Pérez Gómez publicou em 1995. Nessa oportunidade, toma emprestada de SCHÖN (1983) a denominação de modelo da racionalidade técnica para explicar a metáfora do professor como técnico: "segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas" (GÓMEZ, 1995, p.96).

Guardadas as especificidades dos lugares a que estes autores dirigem sua investigação, são categorias que auxiliam na análise histórica a que este trabalho se propõe. Nesta perspectiva, o inspetor de ensino é o mediador entre Estado e escola, sendo sua função intervir direta e indiretamente na prática do professor. Indiretamente através dos cursos, e diretamente por meio da supervisão das atividades desenvolvidas na sala de aula. Desde que a função do inspetor passou a integrar o sistema de ensino, sua característica está em regular o ensino que se processava nas unidades escolares.

Nesse período, entre o final da década de 40 e início da década de 50, o Instituto de Educação, através da Portaria n.º 116 de 1948, assumia também a formação de professores em serviço. Oferecia Cursos de Especialização com o objetivo de oferecer a devida preparação ao pessoal para o exercício das funções administrativas na Escola Primária. Recebia a denominação de "Curso de Administração Escolar", com dois anos de duração em tempo parcial, ou um ano no regime de tempo integral.¹² É oportuno pensar o motivo pelo qual os cursos

¹²Estas informações foram extraídas do documento do arquivo do Instituto de Educação intitulado: "Plano de Desenvolvimento destinado ao Aperfeiçoamento e à Especialização dos Diretores de Grupos Escolares e Escolas Primárias do Estado do Paraná".

destinavam-se aos diretores e não aos professores: a ênfase dos cursos recaía no tratamento de assuntos de ordem burocrática, de organização administrativa, com vistas a definir e normatizar novas práticas, tendo o diretor como elemento-chave no processo de reordenação do sistema educacional.

Recentemente, Marilda Iwaya produziu minucioso trabalho de pesquisa (2001) versando a respeito das representações sobre o Instituto de Educação do Paraná¹³ e dos motivos que justificam a importância desta instituição:

Diante de uma instituição com uma longa trajetória histórica e com significado não somente social e cultural, mas também afetivo para várias gerações de mulheres e homens que por ali passaram como discentes e/ou docentes, torna-se difícil não reconhecer a importância do IEP no contexto educacional do Estado.

Ao longo de mais de cem anos de existência, imprimiu sua marca em milhares de professores, sendo que importantes nomes da educação paranaense tiveram passagem por esta instituição. Durante muito tempo, a maioria dos professores das escolas primárias do Estado foram formados por este estabelecimento de ensino, seja de forma direta ou indireta, pois a rede de Escolas Normais (Regionais e/ou Secundárias) que aos poucos foi se estendendo por vários municípios paranaenses constituía-se em desdobramento dela própria, através dos professores que ali se formaram (IWAYA, 2001, p.8).

A importância do Instituto de Educação Paranaense nessa trajetória dos cursos de formação em serviço no Paraná pode ser examinada em diferentes momentos. Serão retomadas as iniciativas levadas a cabo por esta instituição quando se discutir formação em serviço de professores na década de 60.

Em relação às propostas de formação em serviço organizadas por Erasmo Pilotto na década de 50, percebe-se que foram concebidas por este para atender de forma urgente os professores leigos que atuavam no ensino primário público paranaense. Os conteúdos trabalhados nesses cursos revelam, em certa medida, a tentativa de garantir, através da uniformidade do método de alfabetizar, o êxito do processo de aprendizagem dos alunos.

¹³Em sua pesquisa sobre o Instituto de Educação do Paraná, Marilda Iwaya apresenta um registro das diferentes denominações que este recebeu ao longo de sua história: 1876 - Escola Normal, funcionando junto ao Ginásio Paranaense; 1923 - Escola Normal Secundária; 1936 - Escola de Professores; 1946 - Instituto de Educação do Paraná; 1992 - Instituto de Educação Prof. Erasmo Pilotto; 1993 - Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto.

1.1.2 Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais: Pesquisando para Organizar o Ensino Público Paranaense

Retomando a função do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), outra atividade desenvolvida foi a verificação do rendimento escolar através de provas objetivas, aplicadas em 109 estabelecimentos de ensino primário.¹⁴ A este trabalho precedeu a realização de provas experimentais de todas as matérias, nas diversas séries, visando estabelecer a graduação de dificuldades das questões. "Com o resultado das provas finais de 1959, fará o CEPE o estudo do rendimento escolar dos estabelecimentos de ensino da capital e de diversos municípios do interior, fazendo o levantamento da aprovação e reprovação" (PARANÁ. Relatório, 1960, p.148).

Durante o ano de 1959, o CEPE desenvolveu intenso trabalho de renovação pedagógica com o objetivo de aperfeiçoar o pessoal docente primário, promovendo os seguintes cursos de formação em serviço e reuniões:

- curso de férias;
- reuniões para orientar a seleção e organização de classes de 1.^a série;
- confecção de material didático;
- programas de escola isolada, entre outras iniciativas.

Em relação às atividades desenvolvidas pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, os registros encontrados estão disponíveis nos relatórios das Mensagens de Governo, onde se pode obter a listagem dos eventos.

Cabe registrar que as atividades desenvolvidas pelo CEPE destinavam-se, em sua maioria, aos professores leigos, sem formação inicial, o que serve como

¹⁴Quanto à aplicação de testes como instrumento de medida, é oportuna a abordagem que GANDINI (1995) faz, mostrando o importante papel que os testes desempenharam no processo de cientificização da educação, favorecendo o prognóstico, permitindo a formação de classes seletivas ou homogêneas.

indicador da permanência da insuficiência de instituições formadoras de professores em nosso estado.

Em 1962, em decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, tem-se no Paraná o Decreto n.º 10.290, que deu nova estrutura ao ensino primário no Estado, aumentando sua duração, a partir do ano letivo de 1963, de 4 para 5 séries nas casas escolares, e de 3 para 4 séries nas escolas isoladas. Em mensagem¹⁵ aos professores, o então secretário da Educação Jacundino da Silva Furtado justifica as mudanças no Programa para o ensino primário:

Como conseqüência do disposto no artigo 8.º, parágrafo único, do Decreto n.º 10.290, a Secretaria de Educação e Cultura reformulou os programas de ensino para os grupos e casas escolares, ajustando-os à nova situação. Em 1963, o novo programa de 1.ª série será ministrado para os novos alunos e para os repetentes dessa série, sendo que os de 2.ª, 3.ª e 4.ª séries concluirão o seu curso de quatro anos pelo regime anterior. Já está formulado, também, o programa da 5.ª série, embora esta nova série somente entre em funcionamento em todos os grupos e casas escolares daqui a alguns anos; em casos especiais, entretanto, terá aplicação imediata.

A preocupação primordial dos que, no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da SEC, elaboram estes programas de ensino foi o de considerar o aluno pela necessidade de sua integração no meio em que vive e o professor como orientador do aprendizado do educando (PARANÁ. Relatório, 1963, p.6).

Como se pode verificar, o CEPE foi responsável pela elaboração dos Programas de Ensino Primário e, concomitantemente, divulgava-os através dos cursos de formação em serviço. Neste mesmo ano de 1963 organizou o *Manual do Professor Primário do Paraná* e o I volume de *Orientação Pedagógica e Desenvolvimento dos Programas de Ensino na 1.ª Série do Novo Curso Primário*.¹⁶ Ressalte-se que um mesmo órgão elaborava e fazia o trabalho de divulgação e implantação dos programas.

¹⁵Este documento encontra-se anexo em *O Ensino Primário no Paraná - nova seriação e programas para os grupos e casas escolares*. Secretaria da Educação e Cultura, 1963. Governador Ney Braga.

¹⁶Relação de atividades desenvolvidas pelo CEPE pode ser encontrada na Mensagem de Governo.1963.

Em publicação intitulada *A Educação no Paraná (1964)*, a Secretaria da Educação e Cultura apresenta um relatório ao Governador, em que consta, entre outras informações, que "o Magistério primário dispõe de 12.355 professores normalistas e de 13.791 professores sem habilitação, somando 26.146". Diante desse quadro, apresenta as providências tomadas pela Secretaria:

Visando o aperfeiçoamento sempre crescente do magistério realizaram-se cursos de férias para professores leigos, em sedes de Inspetorias Regionais de Ensino, com uma frequência de 1.426 professores de aproximadamente 50 municípios. Esses cursos, planejados pelos Inspetores Regionais de Ensino e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da SEC. (...) Foram levadas a efeito Semanas Educacionais em cidades sedes de Inspetorias Regionais de Ensino. Através da Dinâmica de Grupo, foram debatidos, com professores, problemas gerais e específicos da Educação incluindo os programas de cada nível e grau de ensino. Delas participaram professores de ensino primário e médio dos diversos municípios que compõem cada Inspetoria.¹⁷ (PARANÁ, Relatório da SEC, 1964, p.8).

Em relação ao alcance das propostas de formação em serviço empreendidas neste período, a que se refere o relatório, pode-se, em primeiro lugar, indicar que o número de professores leigos que tiveram acesso aos cursos de férias representa uma porcentagem mínima em relação ao universo de professores leigos pertencentes à rede estadual de ensino, que somava um total de 13.791, segundo consta neste mesmo relatório (quadro 1). Em segundo lugar, pode-se verificar que as Inspetorias Regionais de Ensino¹⁸ aparecem como estrutura de base do sistema de ensino paranaense para disseminar, pelo Estado, a formação em serviço.

¹⁷A Educação no Paraná, 1964. Secretaria de Educação e Cultura. Relatório apresentado ao Governador do Estado pelo secretário De Educação Vespero Mendes.

¹⁸As Inspetorias Regionais de Ensino foram criadas pela Lei 4.460, de 6 de novembro de 1961. Esta informação foi extraída do Ante-Projeto do Regulamento das Inspetorias Regionais de Ensino, documento do acervo da Secretaria de Educação.

QUADRO 1 - CURSOS DE FÉRIAS PARA PROFESSORES LEIGOS PROFERIDOS PELOS INSPETORES REGIONAIS DE ENSINO DO PARANÁ - 1963

CIDADES-SEDE	NÚMERO DE PROFESSORES	ORIGEM DOS PROFESSORES
Apucarana	230	Cambira, Califórnia, Araruva, Borrazópolis e Faxinal
Cambé	65	Rolândia e Arapongas
Maringá	348	Mandaguari, Floresta, Paissandu, Ivatuba, Ourizona e São Jorge
Paranavaí	163	Alto do Paraná, Tamboara, São Carlos do Ivaí, Paraíso do Norte, Nova Aliança do Ivaí, Mirador e Amaporã
São João do Caiuá	75	Paranacity, Inajá e Santo Antônio do Caiuá
Pitanga	80	Palmital, Manuel Ribas e Ivaiporã
Assaí	120	Jataizinho, São Sebastião da Amoreira e Nova América da Colina
Londrina	80	Ibiporã

FONTE: Relatório da SEC, 1964

No quadro 2, a seguir, são apresentados os municípios-sede em que foram organizadas as "Semanas Educacionais", que correspondem a uma outra modalidade de curso de formação em serviço. A proposta das semanas educacionais, segundo consta do relatório já mencionado, estava organizada em atividades de dinâmica de grupo, debates com os professores sobre os problemas gerais e específicos da educação, incluindo os programas de cada nível de ensino. Neste caso, os programas de ensino são incluídos na discussão, ou seja, a questão da organização e seqüência dos conteúdos é privilegiada, o que parece ser um indício de que a preocupação com as técnicas de ensino, ou seja, os aspectos metodológicos, estavam em segundo plano, diferentemente da modalidade de formação em serviço denominada "curso de férias", que se destinava exclusivamente a professores leigos.

Para o governo do Estado do Paraná, o trabalho junto aos professores leigos é apresentado da seguinte forma: "A grande batalha da administração tem sido, pois, a assistência doutrinária, técnico-pedagógica, consolidação intelectual,

encorajamento espiritual ao professor leigo, a par da constante atualização do professor habilitado" (PARANÁ. Relatório da SEC, 1964, p.7).

Ressalte-se que na trajetória paranaense dos cursos de formação em serviço, que compreende o período de 1950 a 1964, verifica-se uma permanência da concepção dos cursos destinados a professores leigos, que se apresentam como 'modelos de ensinar', cabendo ao professor reproduzir as atividades propostas nos cursos.

Durante as semanas educacionais, paralelamente ao atendimento dos professores foram realizadas "Sessões de Estudos" com diretores, inspetores e orientadores, abordando aos problemas gerais relacionados à educação.

QUADRO 2 - SEMANAS EDUCACIONAIS: PROFESSORES PARTICIPANTES

MUNICÍPIO	N.º DE PROFESSORES	ORIGEM DOS PROFESSORES
Cornélio Procópio	480	Uraí, Leópolis, Santa Mariana, Nova Fátima e Congonhinhas
Jacarezinho	423	Ribeirão Claro e Cambará
Nova Esperança	360	Atalaia, Uniflor, Cruzeiro do Sul e Florai
Loanda	390	Planaltina do Paraná, Santa Izabel do Ivaí, Santa Cruz do Monte Castelo e Querência do Norte
Cambé	940	Rolândia e Araongas
Cascavel	153	Formosa do Oeste e Corbélia

FONTE: Relatório da SEC, 1964

Com o propósito de levar o "novo" aos professores, a Secretaria de Educação, em convênio com o Ministério da Educação e Cultura e em cumprimento ao Plano Trienal de Educação, criou um Serviço de Supervisão Escolar. "Criou-se em caráter interno pela Portaria nº 4.978/63, no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, o Serviço de Supervisão do Ensino Primário, a fim de coordenar as atividades dos supervisores em exercício em diversos municípios do interior do Paraná" (PARANÁ. Relatório da SEC, 1964, p.9).

O meio utilizado no Serviço de Supervisão, para conseguir-se melhor aproveitamento, foi o da atenção cuidadosa à arte de ler. O objetivo é formar o hábito de reflexão, de penetração no âmago do problema – leitura – complementando-a com o debate em torno do assunto lido a fim de capacitar o professor leigo a interpretar todo e qualquer material escrito. (...) O Serviço de Supervisão realizou um Seminário de Supervisão em Curitiba, de 25 de setembro a 7 de outubro, em regime de internato, obedecendo horário integral. (...) Os Supervisores que participaram do Seminário de Supervisão foram distribuídos pelos municípios do Estado atendendo, cada um, dez professores (PARANÁ. Relatório da SEC, 1964).

O supervisor passa a compor o quadro de funcionários da Educação, tendo como atribuição, pelo que se pode constatar nos documentos, a função de mediar a implantação dos novos programas,¹⁹ estando diretamente em contato com o professor, pois sua atuação ocorre no interior da escola. Isto colabora para se levantar uma hipótese: a atuação do supervisor na escola representa um desdobramento da função já exercida pelo inspetor de ensino. A diferença parece residir no fato de que o inspetor de ensino visitava a escola com menos freqüência que os supervisores. Encontra-se referência à função desempenhada pelo supervisor no relatório do secretário de Educação (1964):

Supervisão Escolar é a atenção que se empresta ao professor em classe, com o objetivo de auxiliá-lo a exercer com maior eficiência o magistério.

O Serviço de Supervisão atingindo o professor diretamente em classe permite o "viver juntos" os problemas, dando ao mestre ânimo renovado na tarefa pedagógica, e aprimorando atividades referentes ao exercício do magistério. Supervisão é atividade social, visando à inter-relação tão útil quão necessária entre lar, sociedade e escola. A ação supervisora necessita do concurso consciente e valioso da comunidade e do lar para certificar-se dos problemas que maior influência exercem no meio, e cuja solução mais eficiente está na atuação conjunta, na preocupação comum em atender os reclamos da criança, uma vez que são os da comunidade inclusive (PARANÁ. Relatório da SEC, 1964).

Observa-se, nesta descrição, que a função do supervisor ampara-se no conhecimento da realidade, na aproximação do "fazer escolar", tomando este como premissa para o exercício e desempenho de seu trabalho. Neste sentido, identifica-se um elemento novo na composição da organização da própria escola, correspondendo ao mesmo tempo ao universo da escola, coordenando o processo ensino-aprendizagem e também sendo a representação do Estado na escola. Seu

¹⁹Os novos programas correspondem às orientações da Lei 4.024/61.

desempenho está atrelado ao cumprimento das metas estabelecidas pela Secretaria de Educação no âmbito pedagógico.

Contudo, o processo de adequação das normas ao ambiente escolar permite ao supervisor uma interação diferenciada da que já havia sido proposta anteriormente através dos inspetores de ensino e diretores. Quando o diretor do grupo escolar assumiu a atribuição de acompanhar o desempenho dos professores e contribuir para sua formação, ainda não se depositava, neste, a função específica de trabalhar o aspecto pedagógico, tal como se dá com o supervisor.

Seguindo o princípio de estender aos professores do interior o acesso às informações, no intuito de atualizá-los, a Secretaria de Educação do Paraná lançou um programa de rádio:

Ainda com o propósito de propiciar intercâmbio instantâneo com todo o interior, com o fito de atualizar, informar, divulgar e orientar o professorado do Paraná, a Secretaria instituiu a "Hora da Educação", programa semanal transmitido pela PRB-2.

Além de outros assuntos relacionados aos mais variados setores da Secretaria de Educação e Cultura, como ponto alto do ensino e do interesse cultural pedagógico, foram apresentados os seguintes assuntos nas treze programações:

- I - Comemoração na data máxima da brasilidade "independência".
- II - Declaração dos Direitos da Criança.
- III - Censo Escolar.
- IV - Encontro de Pais e Mestres.
- V - Primeiro Seminário de atualidade de Ciências Naturais para professores do Ensino Médio.
- VI - Palestra do Presidente da Comissão Estadual do Censo Escolar.
- VII - Palestra da Delegada da Comissão Central do Censo Escolar nos Estados de São Paulo e Paraná.
- VIII - Saudação aos Professores Paranaenses pelo Ministro da Educação e Cultura.
- IX - Palestra referente ao Censo escolar e Ensino.
- X - Noticiário do Primeiro Festival de Música Popular no Paraná.
- XI - Divulgação do Sistema Estadual de Ensino e do Conselho de Educação.
- XII - Os currículos em face da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- XIII - Homenagem ao Centenário do Nascimento do Professor Sebastião Paraná.

Como facilmente se depreende, houve um objetivo nítido: o de adensar, coordenar e orientar todos os meios possíveis para apoiar, sistematicamente, o aperfeiçoamento e a atualização do professor, causa eficiente da educação (PARANÁ. Relatório de 1964, p.12).

O que a Secretaria de Educação e Cultura denomina de atualização e aperfeiçoamento por meio dos programas de rádio constitui mais um meio de fazer

chegar a todos os professores as mensagens do governo, a definição das datas comemorativas e dados sobre as normatizações da Lei 4.024/61. É importante destacar que o censo escolar ocupa maior espaço na programação que os demais temas, pois se tratava de uma campanha nacional e, como tal, implicava a participação efetiva de todos os profissionais envolvidos no sistema de ensino.

Quanto à situação do ensino primário e à formação e aperfeiçoamento do magistério, vale a pena recorrer aos resultados do Censo Escolar do Brasil (1964), em que é possível visualizar a situação da formação do professor primário, um problema de dimensão nacional (quadro 3).

QUADRO 3 - PROFESSORES LEIGOS SEGUNDO O NÍVEL DE FORMAÇÃO - 1964

NÍVEL DE FORMAÇÃO	PROFESSORES (%)
Primário	
Incompleto	20,8
Completo	50,8
Ginasial	
Incompleto	6,6
Completo	7,1
Colegial	
Incompleto	6,8
Completo	7,9

FONTE: Censo Escolar (1964)

A situação do magistério paranaense é discutida por ocasião da apresentação dos dados do Censo Escolar, durante a II Conferência Nacional de Educação, realizada em 1966 em Porto Alegre: "Assim, por exemplo, no Paraná, Estado em que leigos²⁰ constituem a maioria do professorado (39% na zona urbana e 91% na zona rural)". O agravante dos dados levantados pelo censo escolar no Estado do Paraná entre os anos de 1961 e 1963 estava no aumento da

²⁰A denominação de professor "leigo" corresponde aos professores que não tinham formação específica para o magistério, independente do grau desta formação específica. Isto significa dizer que os professores que não tinham o Curso Normal mas haviam concluído o curso ginásial do Normal Regional não são tomados como leigos.

percentagem de professores leigos de 1961 para 1962 e na permanência deste quadro caótico do ensino primário nas décadas de 70 e 80.

Vale destacar que o tema da II Conferência Nacional de Educação: "Desenvolvimento do Ensino Primário" foi proposto por unanimidade, durante a I Conferência Nacional de Educação, por representar "o problema dos problemas"²¹ da educação brasileira, tendo sido propostos dois subtemas: Treinamento, Formação e Aperfeiçoamento de Professores e Construção e Equipamento de Escolas.

O 1.º Censo Escolar do Brasil veio revelar quão deficiente é o magistério primário brasileiro do ponto de vista de sua formação, em certas regiões e unidades federadas. (...) Assim, 44% dos professores que ensinam em nossas escolas primárias são improvisados, sem qualquer formação profissional, constituindo o chamado magistério leigo, em sua maioria incapaz de dar ao seu trabalho o sentido da obra educacional necessária à sociedade moderna, por vezes não podendo sequer lecionar além da 2.ª série primária, pois sua formação não foi além disso (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, *Anais...*, 1967).

Com a finalidade de atingir até 1970 as metas do Plano Nacional de Educação, ficaram estabelecidas as normas para aplicação dos recursos dos Fundos instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Dentre as normas estabelecidas, pode-se destacar:

1. Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário serão distribuídos em três parcelas: de 75% para atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino; de 22% para atender ao aperfeiçoamento do Magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências e a mobilização nacional contra o analfabetismo; e de 3% para bolsas de estudo a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escola adequada. Da parcela dos 22%, acima instituída, serão reservados 5% para a rede de ensino primário do Distrito Federal, a fim de constituir-se como centro de demonstração das últimas conquistas educacionais (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, *Anais...*, 1965).

Os grandes debates sobre educação brasileira, na década de 60, indicavam a questão do professorado leigo como um dos maiores problemas da educação. Caberia aos estados da federação cumprir as metas do Plano Nacional

²¹Expressão contida na mensagem emitida pela comissão de recomendações, I Conferência Nacional de Educação. 1965. Brasília. Anais.

de Educação, que previa a redução dos índices de professores leigos e estabelecia porcentagens a serem alcançadas.

No Paraná pode-se observar que os cursos de formação em serviço, nesse período, tem sua ênfase no preparo do professor leigo, principalmente os que se encontravam lecionando no interior do Estado.

1.1.3 Instituto de Educação - Estradas por onde passou a Formação em Serviço

No Paraná, o Instituto de Educação, mantendo a parceria com a Secretaria de Educação e Cultura, através do CEPE, lança o Plano de Desenvolvimento destinado ao Aperfeiçoamento dos Diretores de Grupos Escolares e Escolas Primárias do Estado do Paraná. Em documento elaborado pelo próprio Instituto de Educação encontram-se as considerações a respeito desta empreitada:

Grandes responsabilidades foram atribuídas à escola do mundo moderno, em função dos novos critérios de mudança. O Instituto de Educação do Paraná tem realizado na comunidade inúmeros inquéritos para situar as carências de atualização técnica e conteúdo pessoal que milita na área da educação de nível primário. Os resultados que encontramos nos têm encorajado a dar início à formulação de um programa educacional que vise o aperfeiçoamento e a especialização de professores, supervisores e diretores das escolas Primárias de nosso Estado (IEP, 1969, p.1).²²

O novo critério a que se refere o documento é a Lei de Diretrizes e Bases, que havia sido promulgada no ano de 1961, sendo que o plano desenvolvido pelo Instituto de Educação data de 1969. Ou seja, oito anos depois permanecem os professores, diretores e demais elementos que compõem o quadro do magistério aparentemente desinformado a respeito da legislação então em vigor. O que se pode afirmar é que o que está ao alcance do professor, em relação às mudanças ocorridas na legislação educacional, é o que está disposto em forma de Programa de Ensino.

²²Documento datilografado encontrado no arquivo do Instituto de Educação do Paraná.

Uma outra iniciativa de formação de professores promovida pela Secretaria de Educação juntamente com o Instituto de Educação, através da Fundepar, foram os "Cursos de Aperfeiçoamento para Professores de 1.^a Série", que iniciaram o atendimento no ano de 1968. Consta no Plano do Curso²³ a seguinte justificativa: "A nova concepção de currículo com todas as atividades centradas na criança dentro de um processo de experimentação contínua, solicitaram de imediato, do educador moderno, uma atualização em técnicas e em conteúdo nas diferentes áreas da escola primária". Os problemas e deficiências de aprendizagem relativos ao ensino primário são interpretados como problemas de métodos, técnicas e recursos. Os objetivos privilegiados nesses cursos consistiam em:

- Rigorosa profundidade metodológica;
- Dinâmica de renovação contínua;
- Conhecimento da criança e das realidades educacionais de nossa comunidade;
- Conscientização da função social e decisiva do educador de 1.^a série da escola primária no desenvolvimento integral do aluno;
- Incentivo permanente à criatividade em função de planejamentos adequados, às necessidades das escolas onde estão atuando;
- Revitalizando a integração do professor-aluno às novas técnicas de trabalho através dos mais variados recursos para o treinamento do espírito científico, crítico e experimentação constante (IEP, 1969, p.2).

Em termos da repercussão destes cursos realizados pelo Instituto de Educação pelo interior do Estado (são três as modalidades ofertadas aos professores), pode-se trazer algumas fontes reveladoras do lugar que esta iniciativa ocupou na história da formação de professores no Paraná. É possível começar pela apreciação do Conselho Estadual de Educação.

Foi possível sentir-se, ainda, a dificuldade que encontram os professores em nivelar mais ou menos, homogeneamente, as experiências dos cursistas. Oriundos, na maioria dos casos, de escolas normais diferentes, com bagagem cultural variável, não conseguem acompanhar o desenvolvimento dos programas num plano satisfatório. Daí prever-se para um futuro próximo a "instrução programada", através da qual cada aluno seguiria seu próprio ritmo de trabalho ou plano individual (PARANÁ, Parecer n. 206/70).

²³Documento datilografado encontrado no arquivo do Instituto de Educação, intitulado "Plano 1- Curso de Aperfeiçoamento para Professores de 1.^a série". 1969.

Em relação ao curso "Reciclagem de Diretores e Professores das Escolas Primárias", constam da programação os seguintes conteúdos: Filosofia da Educação, Administração Escolar, Administração de Empresas, Sociologia, Higiene e Educação Sanitária, Técnicas Modernas de Supervisão, Português - redação oficial, e Artes em Educação. Os conteúdos selecionados para este curso expressam afinidade com o contexto das políticas educacionais da época. O sentido da administração escolar e empresarial está impregnado da intenção de planejar e controlar as práticas de ensinar.

A seguir, a avaliação que o Conselho Estadual de Educação realizou a respeito da participação dos diretores neste curso:

- A) imaturidade de alguns;
- B) preparo cultural pobre;
- C) necessidade de atualização;
- D) falta de segurança para propor-se a mudanças;
- E) acomodação;
- F) a pouca prática demonstrada por alguns diretores na elaboração de currículos;
- G) receio de inovar dentro dos "programas oficiais" senão após ouvido o pronunciamento das autoridades educacionais.

Concluindo poderíamos salientar que se os cursos tiveram valor quanto a despertar os diretores para seus problemas pessoais e os de sua escola, perderão o significado se não lhes for dado o caráter de continuidade (PARANÁ, Parecer n. 206/70).

A avaliação do desempenho dos diretores aponta algumas exigências postas para este cargo, as quais causam um certo impacto, como a competência para a elaboração de currículos, uma tarefa complexa, considerando que não compunha o elenco de atividades escolares. Observa-se, também, que a avaliação centra-se na proposição de exigir do diretor a responsabilidade de conduzir as mudanças do ensino junto aos professores da escola em que atuava.

Em relação ao curso de "Aperfeiçoamento de Professores de 1.^a série", o objetivo principal era atualizar o professor com vistas a superar o problema da repetência nesta série. As disciplinas ministradas foram: Fundamentos da Educação; Teoria e Prática do Ensino Primário; e Artes em Educação. O relatório do Conselho Estadual de Educação aponta que "o curso teve grande receptividade entre os

docentes, porém, que certos itens do plano terão que ser modificados para melhor aproveitamento" (PARANÁ, Parecer 206/70).

Os cursos de aperfeiçoamento promovidos pelo Instituto de Educação do Paraná podem ser examinados por outro ângulo, quando se toma como fonte alguns jornais paranaenses, como se observa a seguir:

A Secretaria de Educação e Cultura, por intermédio dos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Paraná, prossegue no seu projeto de reciclagem de nosso ensino. (...) Apoiada pela política educacional do Governo Dr. Paulo Pimentel, a Secretaria de Educação e Cultura prossegue, qualificando, renovando e revitalizando o pessoal militante na área da Escola Primária, levando ao interior as mesmas metas de aperfeiçoamento que o Instituto de Educação do Paraná realiza em Curitiba (Jornal de Maringá, 24 de setembro de 1969).

As matérias de jornais aqui examinadas têm caráter eminentemente de divulgação de um evento, destacando a participação das autoridades políticas do Estado enquanto mentoras destas iniciativas de formação em serviço.

O secretário da Educação e Cultura do Estado, Cândido Manoel Martins de Oliveira, estará hoje na cidade. Ele tem andado, nêstes últimos dias, por tôda esta região a fim de resolver problemas correlatos com a sua Secretaria. Sua principal finalidade, aqui, é proceder ao encerramento do Curso de Aperfeiçoamento para Professores das primeiras Séries Primárias, que se dará às 18 horas de hoje. (...) (FOLHA DO NORTE, 27 de Setembro de 1969).

À medida que os cursos de aperfeiçoamento chegavam a novos municípios, a divulgação realizava-se por intermédio da imprensa local. Os textos que aparecem nas matérias apresentam a mesma estrutura, como se uma única matéria circulasse por todo o Estado. Vale ressaltar que estas iniciativas de formação em serviço desenvolvidas pelo Instituto de Educação do Paraná e promovidas pela Secretaria de Educação e Cultura correspondem às últimas empreitadas de formação em serviço que se destinavam também a implementar a Reforma de Ensino da Lei 4.024/61.

O contato com as experiências de formação em serviço desenvolvidas no Paraná até o final da década de 60 aponta para um cenário onde prevalecem as propostas compensatórias, ou seja, a grande maioria delas destina-se a professores

leigos, apontando, assim, que o acesso do professor à formação inicial ainda é incipiente no Estado do Paraná.

Merece destaque o papel que o Instituto de Educação desempenhou na formação de professores primários, sobretudo na capacidade de organizá-los para atender à grande demanda de professores leigos. Faz-se necessário reconhecer que estas empreitadas, idealizadas e realizadas pelo IEP, estão em consonância com as propostas curriculares do período.

O modelo de curso que prevalece desde o final da década de 40 até o final da década de 60 é o de multiplicador, pensado como uma das maneiras de atingir mais rapidamente um grande número de professores. Está impressa neste modelo uma concepção de aprendizagem mecânica, em que basta reproduzir uma receita de aula.

1.2 EXAMES FINAIS: O RITUAL DO MEDO

Está-se tratando, aqui, da formação dos professores, das orientações recebidas para que organizem suas aulas, mas entende-se que o controle sobre as práticas de ensinar pode ser regulado por outros instrumentos. Serão destacados os "exames finais" como um dispositivo que interferiu sobre o trabalho do professor, já que representavam o resultado do rendimento escolar neste período, que corresponde à década de 60. Foi imprescindível, ao retomar este período, trazer o depoimento dos professores que estiveram submetidos a esta experiência. Sendo assim, serão analisados os diferentes significados atribuídos a este ritual escolar. É pertinente apresentar o que diz a Portaria n.º 13.066/68, mais especificamente no art. 9.º: "As provas, sempre que possível, deverão ser objetivas, com questões capazes de cobrir o programa em todas as modalidades da disciplina, de modo a bem evidenciarem o aproveitamento escolar".

A dinâmica prevista para a elaboração, aplicação e correção dos exames finais consistia em um ritual, em que se faziam presentes os inspetores de ensino e

diretores encarregados de organizar, com a necessária antecedência, as bancas examinadoras, determinando o dia e a hora dos exames. Conforme consta no art. 8.º: "Terminados os trabalhos de cada classe ou escola, lavrar-se-á, em livro próprio, ata na qual deverão ser mencionados os nomes dos alunos aprovados e as notas, bem como os reprovados e faltosos da mesma classe ou escola."

As atas dos exames finais são fontes facilmente encontradas nas escolas. Trata-se de documentos que correspondem aos arquivos escolares, os quais, por tradição, guardam estas memórias, que poderiam ser chamadas de "memória dos resultados". São registros importantes da memória escolar, mas não expressam os processos de aprendizagem a que os alunos estavam submetidos e de que forma, na prática, respondiam a esses apelos do ensino.

É possível também recorrer ao depoimento dos professores que participaram deste momento escolar, buscando compreender o significado destes exames finais na organização da sua prática de sala de aula.

Os dois primeiros depoimentos aqui apresentados dizem respeito à prática de exames finais que ocorreram na década de 60, em escolas isoladas, localizadas na área rural, onde a presença do inspetor fazia-se obrigatória. Os dois depoimentos seguintes referem-se à prática dos exames finais em escolas situadas na área urbana.

Pelo depoimento da professora Maria Candelária, observa-se uma relação imediata entre a preparação e promoção do aluno e o fato de seu trabalho ter como referência "muita orientação da inspetoria e dos livros".

Avaliação final do ano, a inspetora é que aplicava e elaborava os testes. Tinha teste de leitura, de interpretação. Sabe que era bem puxadinho! Apesar da gente não ter formação, as crianças eram bem preparadas para passar de ano. Não passava quem não soubesse bem. Havia reprova. Eu tinha até uma boa porcentagem de promoção. Eu tinha muito jeito para lidar com os alunos. Eu seguia muita orientação da Inspetoria. Seguia muita orientação dos livros. Já naquela época, você veja... Eu vejo gente, hoje, que não tem um método de alfabetização como eu dava, e não era nem formada. Depois de formada eu vi, puxa! Como eu trabalhava certinho! (Maria Candelária)

A professora Rosi, em seu depoimento, mostra outras preocupações em relação a este momento escolar. Primeiramente, o que se evidencia neste

depoimento é o estado emocional da professora no dia da realização do exame, revelando que o resultado expressava também uma avaliação do seu trabalho, do seu êxito como professora. É possível imaginar o estado emocional dos alunos, quando avaliados por pessoas desconhecidas. Por outro lado, o relato mostra que a relação com a equipe da inspetoria de ensino se dava, neste caso, em um plano de cumplicidade com o desempenho do aluno. Valia o resultado da avaliação, mas considerava-se o acompanhamento do aluno pelo professor.

A inspetora, ela que ia aplicar no dia, e levava mais alguns professores que ajudavam. Levavam as provas prontas, corrigiam e aprovavam. Tudo no mesmo dia. Era o dia inteiro. Me deixava muitíssimo nervosa. Nossa! Nervosa, porque tínhamos cuidado com os alunos, então eu tinha medo que durante a minha prova algum... É que nem agora, o vestibular. O moço está superpreparado e não passa. Essa era a preocupação que eu tinha com os meus alunos. Eu sempre zelei muito pelos meus alunos. E muitas vezes, também a inspetora, ou as próprias professoras que aplicavam as provas, elas chamavam a gente para saber: "Olha, o que aconteceu com esse? Estava indo tão bem e aqui aconteceu isso. O que você acha?" Então, a gente dava opinião: "Esse é um bom aluno, estou assustada com o que ele fez". Então outro: "Esse realmente deu problema durante o ano". Então, ouviam muito a opinião da professora. (Rosi)

A prática dos exames finais na área urbana organizava-se de modo a atingir o mesmo objetivo, porém a dinâmica de preparação e aplicação incluía os funcionários da própria escola, o que vem ao encontro do que já se havia constatado anteriormente, de que as funções de diretor e inspetor de ensino estavam em igual plano de ação e representação no interior da escola, qual seja, a autoridade que mediava a relação Estado e escola.

A dinâmica em relação aos exames finais expressa no depoimento da professora Maria Lúcia pode ser confirmada também pela leitura das atas, onde consta o registro das reuniões para preparação do exame, com a relação dos nomes dos professores e suas atribuições para este dia. A professora traz para reflexão um elemento importante para a análise do processo ensino-aprendizagem: o "tempo". Sua concepção acerca do tempo necessário para a aprendizagem difere do tempo determinado, esquadrihado, pelo sistema de ensino.

Como não tinha coordenadora naquela época [1966], então quem fazia as provas devia ser a diretora com a secretária. E a gente então trocava de sala. Você não podia ficar na tua sala. Eu dava aula para 1.^a, ia para 2.^a, a da 2.^a ia para a 3.^a [série]. Era tudo deslocado. Tinha um sorteio, você ia para a sala da outra e a outra ia para a tua sala. Era bem assim que funcionava. Agora, uma coisa que me fazia aborrecida é que chegava final do ano e às vezes tinha aluno que a gente falava: "Puxa vida! Esse aí se tivesse um mês, dois meses de aula, ele já estaria habilitado". Então, ficava triste de reprovar aquele aluno. Acontecia, né? Umas duas, três reprovações. Acontecia. Alguns anos menos, outros anos até mais. Eu ficava com pena, porque mais um mês, dois, esse aluno ia conseguir. Pelo menos ele ia aprender a ler, fazer as quatro operações, que era isso que interessava mais naquela época. Eles te passavam... é problema, raciocínio, as 4 operações, saber interpretar texto, fazer ditado, copiar tudo direitinho. Na mentalidade da época era isso. (Maria Lúcia)

O próximo depoimento revela as peculiaridades existentes no interior de uma escola (1967-1969) quanto à organização dos exames finais. A intenção aqui não é generalizar a interpretação deste momento específico da escola, mas mostrar as múltiplas possibilidades de apropriação deste ritual de avaliação e o seu significado para os professores. A avaliação está diretamente relacionada com a prática do professor, a forma como ele organiza seu trabalho em sala de aula.

Fica evidente, neste relato, que a professora sente falta de autonomia em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos, apontando inclusive a incoerência que havia entre o que era ensinado e o que estava sendo avaliado no momento do exame final. Esse comentário é revelador de que o ritual dos exames finais era um dos dispositivos de controle sobre o trabalho do professor. A propósito, convém retomar Chartier, quando este alerta para os dispositivos discursivos ou institucionais, que têm por finalidade "esquadrinhar o tempo e os lugares, disciplinar os corpos e as práticas, modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos" (CHARTIER, 1988, p.60).

Todas. Todas as provas eram elaboradas pela direção e equipe. Era um esquema que a gente não tinha acesso. Só que era um esquema assim: todo ano era a mesma prova. Elas não mudavam. Não mudavam. Então, no começo a gente não tinha idéia de que tipo seria a prova, mas depois, com o tempo, você via que todo ano eles tinham lá... a supervisora, a orientadora... faziam a mesma prova. Então, eles já tinham arquivado ali, as provas. Eram as mesmas, não mudava.

Mas teve ano que a gente pegava uma turma que estava um pouco atrasada. Como é que foi aquele programa de aceleração? A criança não repetia. Então eu pegava uma turma e estava revendo a 2.^a série, a prova era de 3.^a série. Era uma coisa incoerente. Porque eu ensinava uma coisa, e na hora da prova era cobrada outra. Era uma coisa que não poderia ser. A gente ficava muito revoltada com isso, porque a prova é para provar o que as crianças absorveram e elas estavam cobrando outra coisa. (Lori)

Para a professora Rosi Maria, o dia do exame final representava um controle necessário para o trabalho do professor. O significado dos exames finais que se apreende de seu depoimento é de que estes servem como um instrumento que legitima sua prática, como uma referência para medir o seu desempenho. Exatamente, a intenção a que veio.

Sim, faziam o exame, e como faziam! Até o guarda-pó você mandava lavar. Eu me lembro que naquela época tinham as dissertações, você estudava, tinha pergunta sobre a matéria: "Depois disserte sobre o dia do 'Fico'", por exemplo, ou a viagem que D. Pedro fez, a criança descrevia, eu achava uma beleza. Isso daí era como se fosse uma fiscalização porque tinha que ver como estava fazendo, era uma coisa de muita responsabilidade, e a gente tinha muita responsabilidade. Em tudo, na formação da criança.

Eu acho que com essa fiscalização não ficava tão ao léu. Uma chegava para a outra e falava: "Olha o que você fez aqui". Até a correção... Houve uma época em que teve fiscalização na correção das provas. (Rosi Maria)

Segundo o relato da professora Maria Alice, o coletivo da escola apropriou-se do exame final como prova da competência de alguns professores e do fracasso de outros. Dependendo da relação que havia entre os professores de uma escola, o exame ganhava um outro significado, o de uma prova competitiva entre professores. Outro elemento que está presente em sua fala e que merece reflexão é a avaliação que faz do estado emocional dos alunos, que a seu ver comprometia o desempenho da criança.

Os alunos... Tinha aluno que não lia com outra professora, isso eu lembro. Para mim ele fazia, ele lia. Ele ficava com medo de errar e não lia. Alguns, claro. E eu lembro bem que comentavam: "Ele não leu nada para mim". "E como é que para mim ele lê?" Então eu ia, chamava o aluno lá, quando acontecia estes casos, e dizia: "Leia para mim". E ele lia. Agora, tinha criança que ficava com medo, não queria nem ir no dia do exame. Então você tinha que incentivar, era uma coisa de louco. Por que trocar de professor se eu mesmo posso dar nota? Mas naquele tempo era assim.

Eu ficava nervosa, lógico. Preocupada. Não é possível que só aquela provinha escrita, não adiantava nada. E dia de prova, assim, não podia nem olhar para o lado, era uma coisa que a criança já ficava... E a gente nunca pensava que era tão grave, a gente avisava: "Amanhã tem teste, tem prova, a criança vinha e já ficava durinha e ficavam tudo durinho e quietinho, não podia se mexer mesmo. Olha que coisa, né? Muito ruim isso. [até final de 70].

O que acontecia é que uma professora queria mostrar mais que a outra que seus alunos sabiam e se esforçavam, queriam mostrar que seus alunos eram melhores. No ano seguinte, na 2.ª série, iam perguntar: "De quem que é este aluno?" "É da fulana". Então os professores queriam mostrar, mesmo. Eu depois resolvi mudar de série, queria

acompanhar minha turma, eu pedi para a diretora, porque eu, quando ia dar aula para a 2.ª série, eu, como alfabetizadora, falava muito mal de algumas professoras, eu achava que o aluno não sabia nada. Então eu tinha que alfabetizar o aluno na 2.ª série, eu ficava lá com uma fileira inteira ensinando a ler, eles sabiam até escrever bem, sabiam só copiar, copiar, copiar, só faziam cópia, era um inferno aquelas cópias, não sabiam nem o que estavam copiando. Passei para a 2.ª série e o que adiantou? Continuei alfabetizando, era assim, era verdade. Então eu já perguntava de quem era, já sabia que era da fulana, que não ensinava direito. E as próprias colegas já falavam. Era uma luta. (Maria Alice)

Este retorno às experiências com os "exames finais" teve o propósito de analisar quais representações foram construídas a partir deste ritual de avaliação escolar. Embora não se pretenda aqui tecer generalizações sobre o significado desta prática, alguns aspectos puderam ser observados nos depoimentos: o exame constituía momento privilegiado de disputa entre os professores; era uma situação necessária para que se cumprissem as obrigações escolares; havia incoerência mediante o processo de aprendizagem dos alunos. Há, neste caso, atribuições de múltiplos significados a este controle das práticas: por um lado havia professores que adequavam sua prática à avaliação, atribuindo-lhe um sentido positivo; por outro, professores que reclamam da falta de autonomia sobre o processo de ensino por eles desempenhado.

Na década de 70, os registros dos exames finais apresentam algumas mudanças em sua organização e aplicação. As escolas passam a assumi-los totalmente desde a elaboração, aplicação e correção, e a direção encarrega-se de definir as equipes para os trabalhos. Algumas normas são mantidas: o professor não pode permanecer junto a sua turma no dia da prova, como também não pode ser o responsável por sua correção.

Há uma permanência no que diz respeito ao controle dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Contudo, há um deslocamento do poder de controle sobre estas práticas. O poder de controlar as atividades desenvolvidas em sala de aula passa a ser exercido e legitimado na própria escola.

2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO PARANÁ

2.1 PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO: RELAÇÃO COM A REFORMA DE ENSINO (LEI 5.692/71)

No início deste capítulo será abordada a relação entre a implantação da Reforma de Ensino de 1.º e 2.º Graus, de 1971 (Lei 5.692/71) e a criação do Cetepar, verificando que este órgão tinha como objetivo principal fazer a Reforma chegar às escolas e, para tanto, deveria orientar os dirigentes de escola e professores, através dos cursos de formação em serviço, sobre as novas diretrizes nacionais do ensino.

Buscou-se, também, compreender a criação de alguns setores da Secretaria de Educação e Cultura e o processo de incorporação destes ao Cetepar, como atuaram ativamente nesta tarefa de divulgação e implementação da Reforma²⁴ e das mudanças curriculares que ocorreram nas décadas de 70 a 80.

Optou-se por investigar e analisar não só o "discurso" do Estado e sua transmissão por meio das reformas do ensino e das mudanças curriculares, mas também a adesão ou resistência dos professores na aplicação dessas reformas em sala de aula.

Portanto, o depoimento dos professores se constitui em elemento essencial para verificar como se deu a implantação da Reforma 5.692/71,²⁵ como também as mudanças curriculares no início da década de 80.

²⁴Sobre o conceito de reforma, concordamos com Viníao Frago (2001), quando a descreve como uma alteração fundamental das políticas educativas nacionais e "*que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum - contenidos, metodología, evaluación, - al profesorado - formación, selección o evaluación - y a la evaluación del sistema educativo*" (FRAGO, 2001, p.26).

²⁵A palavra *Reforma* estará sendo empregada, neste trabalho, para se referir às mudanças impostas em decorrência da Lei.

Para começar a análise sobre a criação do Cetepar faz-se necessário retomar o contexto histórico educacional - nacional e estadual - que culminou na reforma do ensino já mencionada. Primeiramente, sabe-se que as reformas de ensino têm correspondência com as mudanças políticas e econômicas do período em que são gestadas, ou seja, não se pode descolar o sistema educacional dos fatores históricos, políticos, econômicos, dentre outros. Essas relações estão presentes de forma muito explícita no período estudado. Basta lembrar que neste período tem-se à frente das ações políticas os governos militares, sendo que o Poder Executivo tinha amplos poderes sobre o Legislativo, isto graças à Constituição de 1969 e ao Ato Institucional n.º 5 (AI-5), de 1968.

O fato é que se configura uma hipertrofia do Executivo combinada a uma existência praticamente simbólica dos demais poderes, uma vez que estamos diante de um Poder Legislativo que não legisla e de um Poder Judiciário que não julga, mas que atuam conforme a vontade e a conveniência do Executivo.

O controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional (GERMANO, 1994, p.18 e 19).

A política educacional diz respeito à ação do Estado com relação ao sistema de ensino e, por sua vez, só poderá ser analisada adequadamente considerando-se de fato as atitudes da sociedade política em relação às diferentes classes sociais. Neste contexto, embora a Reforma de Ensino da Lei 5.692/71 tivesse como um dos objetivos a democratização do ensino, o significado desta democratização estava restrito a uma ampliação de oportunidades de acesso à escola e do aumento de número de anos de escolaridade obrigatória; à eliminação dos exames de admissão ao ginásio; e à gratuidade do ensino de 2.º grau. Sobre a extinção do exame de admissão para ingressar no curso ginasial, tratava-se de um mecanismo que contribuía para diminuir as taxas de evasão e repetência.

Porém, a democratização propalada através da ampliação de ofertas de vagas nas escolas públicas revelava uma dimensão meramente quantitativa. Observa-se que nos projetos do governo militar havia, entre outros interesses, a preocupação de minimizar as desigualdades sociais. Sobre isto, Germano chama a

atenção para o fato de que "a política educacional tem igualmente a pretensão de suprir um quadro de **carência efetiva** [grifo do autor]. Tal carência se traduz, do ponto de vista das classes populares, na pura e simples exclusão da escola de grandes contingentes populacionais que são alijados, portanto, do acesso à cultura letrada" (GERMANO, 1994, p.167).

A situação em que o país se encontrava antes de os militares assumirem o poder era de intensa politização das massas urbanas. Contudo, acentuava-se uma crise política, na qual partidos de esquerda e direita estavam em confronto em relação aos assuntos políticos e econômicos. Nesse contexto era evidente a necessidade de se instituir reformas no país, conforme aponta Marcus Taborda de Oliveira em sua Tese de doutorado:

Creio que é o mínimo que se espera de um regime que pretende ampliar e consolidar o seu domínio, e a política educacional é pedra de toque nessa empreita. Dessa maneira, absurdo seria se não houvesse uma certa organicidade entre as reformas educacionais e o novo modelo sócio-econômico. Mais: é importante destacar que as "vitórias" encetadas pelo regime militar foram expressão de um período de extrema ebulição política e de uma profunda reorganização cultural no Brasil (TABORDA, 2001, p.61).

O período que se iniciou após o golpe de 64 representou uma ruptura política com o populismo e levou o país a uma ditadura militar. No plano econômico podemos de forma sucinta dizer que, no início dos anos 60, caracterizado pela internacionalização da economia, havia duas forças sociais divergentes: por um lado, a força dos interesses multinacionais e dos nacionais associados ao capital estrangeiro e, por outro, os interesses das classes trabalhadoras industriais, cada vez mais organizadas. Dessa feita, torna-se compreensível que, estando as classes trabalhadoras em intenso processo de organização, as demandas sociais tomassem uma proporção crescente, o que reafirma a necessidade de se implementar as reformas.

Estes acontecimentos mostram que antes mesmo de 1971 o governo iniciara uma reorganização na estrutura de ensino do país. "Essa reordenação conta ainda com uma série de medidas político-administrativas, realizadas sob a

responsabilidade de órgãos estatais normatizadores que indicam como executar as medidas previstas nas leis" (MARTINS, 2000, p.45).

Desse modo, o sistema educacional precisava ser ajustado às novas normatizações, para efeito de serem cumpridas as exigências prescritas. Os Conselhos Estaduais de Educação cumpriam esta função através da elaboração dos Planos de Educação a serem seguidos pelas Secretarias Estaduais de Educação. Oficialmente, o que ocorria é que a cada mandato dos governadores correspondia um novo Plano de Ação, e a questão central remetia à necessidade de planejar "como estratégia essencial a ser aplicada na administração pública, com a finalidade de assegurar sua eficiência e ampliar sua produtividade" (VALLE, 1996, p.49).

Para tanto, os educadores deveriam ser "treinados" e preparados para que as metas previstas fossem alcançadas. É esta idéia, ou mais precisamente esta estratégia, que será adotada pelos estados na reorganização de seus sistemas de ensino. "Mais uma vez foi possível verificar a trajetória piramidal, de cima para baixo, que as decisões educacionais percorrem para chegar à base, onde estão educadores e educandos, e como o treinamento cumpre muitas vezes um papel importante no convencimento do educador..." (FUSARI, 1988, p.157).

É preciso reconhecer, no entanto, que o espaço escolar onde as práticas se materializam sofre a interferência de quem as produz. Apesar de a maioria dos estados brasileiros seguir uma política nacional que previa o investimento e a organização de estruturas específicas para o "treinamento" de professores, este processo de repasse com o intuito de acelerar a implantação da Reforma não se deu de forma harmoniosa. Os conflitos podem ser analisados a partir de diferentes pontos de vista.

Importa compreender, de um lado, a reação dos próprios representantes do Estado que ocupavam funções na Secretaria de Educação e Cultura do Paraná em face dos indicativos de resistência por parte dos professores. De outro, interessa o depoimento dos professores primários no sentido de adentrar no espaço da sala de aula a fim de conferir quais leituras foram realizadas destes documentos e dos cursos de formação em serviço ofertados pela Secretaria de Educação e Cultura através do Cetepar.

Compreender as posições, deslocamentos e reações desses sujeitos implica considerar os usos, por eles feitos, tanto das normas prescritas como das práticas produzidas. Isto significa admitir uma concepção de análise que considera que as práticas culturais podem ser examinadas tanto como "estratégias" quanto "apropriação".²⁶ Em princípio, não se estabelece uma relação bipolarizada entre esses dois conceitos. Por exemplo, os cursos de formação em serviço podem ser investigados como "estratégia" do poder público na divulgação de suas propostas de ensino, mas também podem ser considerados como "prática de apropriação", por parte dos professores, frente aos dispositivos de modelização, como de produção de novas práticas.

Supõe-se, desta forma, que os professores primários que participaram dos cursos de formação promovidos pela SEC, nos anos 70, não necessariamente "aplicavam" os conteúdos e os "modos de fazer" escolar estabelecidos, mas produziam significados, estratégias de recusa, de subversão e até de aceitação desses modelos de ensino.

Esta perspectiva também subsidia a análise quando o sujeito em foco é o representante governamental, neste trabalho a equipe administrativa da SEC do Paraná, e este não só produz "estratégias" de divulgação de modelos educacionais mas também apropria-se dos usos feitos pelos professores destas estratégias e, assim, produz novas práticas.

Essa conceituação está inserida em uma perspectiva teórica designada no campo da "história cultural". Com Chartier (1991), entende-se que esta concepção "tem por principal objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos" (CHARTIER, 1991, p.16 e 17).

Tal empreitada não é de fácil resolução, mas provoca o desafio de situar os sujeitos, sejam eles os professores primários ou as equipes da administração pública,

²⁶Esses conceitos são tomados de Michel de Certeau.

em um universo complexo, de múltiplas determinações. Entende-se, assim, ser possível apreender significados produzidos por meio das práticas desses sujeitos.

2.2 A "CADEIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO": UMA FORMA DE ORGANIZAR A FORMAÇÃO

É necessário apresentar o processo de institucionalização do espaço dos cursos de formação em serviço no Paraná, na década de 70, já que consideramos esses cursos como um dos dispositivos que se propõem a regular e modelar a prática dos professores. Identifica-se que, nesse período, não há como desvincular a Reforma de Ensino das iniciativas de organização das práticas pedagógicas.

Na avaliação do processo de constituição dos cursos de formação em serviço, incluir a reestruturação da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná e localizar o próprio Cetepar são tarefas indispensáveis.

Examinar-se-á a vinculação do Cetepar à implantação da Reforma a partir da própria história de como e quando passou a funcionar o referido órgão. Segue-se o ofício n.º 1.980/73, do então secretário de Educação e Cultura, Sr. Cândido Manuel Martins de Oliveira, destinado ao Governador do Estado Dr. Emílio Hoffmann Gomes, revelando a necessidade de implantação efetiva deste órgão, o Cetepar, que até aquele momento não estava funcionando.

Em atendimento ao que dispõe a Lei Federal n.º 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971, e o Plano Estadual de Educação, aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura, o Paraná se encontra num processo dinâmico de implantação da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, processo este que requer um preparo e treinamento contínuo de professores das diferentes áreas de ensino e, de forma especial, o preparo de professores para as disciplinas profissionalizantes.

Para realização de tarefa desta natureza, em diferentes Estados da Federação, foi instalado em São Paulo, no ano de 1969, o CENAFOR, órgão este diretamente subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, além de oito centros de Treinamento de Professores, em vários estados.

O Paraná tem seu Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal - CETEPAR, criado pelo decreto n.º 1.083, de 19 de novembro de 1971, que, no entanto, por razões diversas, não entrou em funcionamento até a presente data, o que está bloqueando a continuidade do desenvolvimento normal do referido processo de implantação (PARANÁ. Ofício n.º 1980/73).

O referido texto apresenta vários aspectos da relação entre a Reforma de Ensino (Lei 5.692/71) e a política de formação em serviço no Paraná. Um deles diz respeito à inserção do Paraná num movimento empreendido por outros Estados da Federação no sentido de designar instâncias específicas para tratar da formação em serviço, conforme indica o documento.

Outro aspecto refere-se ao fato de que a ausência de um órgão específico para assumir a tarefa de promover a formação de professores dificultava o processo de implantação da reforma educacional no Paraná. É revelador que uma proposta de reforma pressuponha mecanismos e estratégias de disseminação de seus princípios e normatizações, mesmo sem a garantia da efetivação desses.

Um terceiro elemento volta-se para a seguinte indagação: a quem cabia o papel de transmitir e implantar a Reforma? Sabe-se, de posse de documento da época, que o processo de reorganização da Secretaria de Educação e Cultura desencadeou a criação de diversos departamentos e, dentre estes, destacava-se o Grupo de Assessoria de Planejamento (GAP).

Nas exposições a respeito da Reforma, particularmente em relação à organização interna da Secretaria, a questão do planejamento adquire relevância, como se pode examinar neste trecho do ofício enviado ao secretário de Educação no ano de 1972, logo após a Reforma.

Senhor Secretário:

Tenho a honra de me dirigir a Vossa Excelência, a fim de expor e solicitar o que abaixo segue:

1. Com a vigência da lei 5.692/71, de 11/8/71, que fixou as Diretrizes e bases para implantação do Ensino de 1.º e 2.º Graus, novas funções adicionais, relacionadas com o Planejamento Educacional foram atribuídas às Secretarias de Educação dos Estados;
2. Ainda, de acordo com o Planejamento Prévio, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (parecer n.º 106/71), elaborado pelo Grupo de Assessoria de Planejamento - GAP, para atender o disposto no artigo 72, da Lei 5.692/71, colocou-se dentre os "Mecanismos de Execução" (item 5, 2.º vol. Do Planejamento Prévio) a formação de Núcleos Locais de Orientação e Avaliação, (...) (PARANÁ, Ofício n.º 160/72).

Observa-se que mesmo antes do funcionamento do Cetepar são criados grupos de trabalho dentro da estrutura da Secretaria de Educação. Esses grupos atendem à finalidade de "mecanismos de execução" da Reforma, sendo possível

sugerir que a proposição de criação desses representa uma "estratégia" (por parte dos reformadores) de divulgação e de modelização de uma prática escolar.

Entende-se que o processo de construção de uma reforma educativa contempla estratégias, mecanismos de divulgação e implementação desta. No entanto, esta estrutura (de reforma) inclui também personagens, papéis e destinações específicos. Por exemplo, se se tomar a experiência dos grupos de trabalho vinculados à SEC do Paraná, serão visualizados os papéis desempenhados pelos profissionais que atuavam nestes grupos de divulgadores da Reforma. Para além desta tarefa de transmissão, detecta-se também que estes profissionais compunham uma espécie de "cadeia de formação". Para esclarecer a composição desta "engrenagem formativa", vale a pena descrever com detalhamento os sujeitos e as respectivas funções.

A Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, nos anos 70, em função da Reforma de Ensino de 1.º e 2.º Graus, instituiu o GAP, com a finalidade de implementação da referida Reforma. O GAP, por sua vez, constituiu os "Núcleos Regionais de Orientação e Avaliação da Reforma (NROA), com a tarefa de orientar e formar, por região, os professores primários. Registra-se o desdobramento destes Núcleos Regionais em "Núcleos Locais de Orientação e Avaliação da Reforma" (NLOA). E, destes Núcleos Locais, a organização dos "Sub-Núcleos Locais de Orientação e Avaliação da Reforma".

Para orientar o trabalho dos profissionais que compunham estes núcleos (regionais e locais), a secretaria, por meio do GAP, instituiu o grupo-tarefa denominado "Treinamento de Recursos Humanos para o Ensino de 1.º Grau".

Do mesmo modo, outros personagens deste processo de formação, os professores primários, assumem perspectivas diferenciadas a depender do lugar onde se encontram. Neste trabalho, localizam-se pelo menos três posições diferentes: o professor enquanto "alvo" da formação em serviço; o professor enquanto "autoridade" de sala de aula; e o professor enquanto "multiplicador" da reforma educativa.

Com relação à dinâmica de formação, constam nos documentos que as equipes dos Núcleos Locais de Orientação e Avaliação da Reforma deveriam seguir um cronograma de atividades. Primeiramente, deveriam orientar e coordenar a "reciclagem" dos professores dos nove municípios-piloto, visando ao estudo da organização curricular; na seqüência, haveria cursos de estudo da Lei 5.692/71 e suas implicações para os professores dos municípios-piloto; e, a seguir, orientação e organização dos Sub-Núcleos Locais de Orientação e Avaliação nos municípios da 1.^a etapa de expansão da Reforma.

Quanto à primeira etapa de expansão da Reforma, encontra-se no documento referente a este projeto a seguinte descrição: "O presente projeto refere-se ao desenvolvimento de fases interligadas para instalação de uma sistemática operacional de treinamento em ação de diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores e docentes dos municípios-piloto da expansão I".

A seguir aparecem o objetivo geral e os específicos. Quanto ao objetivo geral: "Deflagrar uma sistemática de auto-aperfeiçoamento constante, a nível de escola, possível de ser realimentada por mecanismos centrais de supervisão e controle". E os específicos: "Assimilação de conceitos básicos sobre planejamento e organização da ação escolar; elaboração do trabalho docente por objetivos; conhecimento de técnica de supervisão e avaliação; organização do trabalho docente por áreas de estudo e atividades" (PARANÁ, SEC, Projeto: Aperfeiçoamento do Pessoal Docente e Técnico dos Municípios de Implantação da Lei 5.692/71, 1973, p.1 e 2).

Quanto à "formação em cadeia" – considerando que neste trabalho de investigação estamos denominando a estratégia de formação em serviço desencadeada a partir da reforma de ensino –, esta pode ser compreendida em sua organização, concebida por etapas e metas a serem atingidas, como se observa no documento do referido projeto:

Etapa Preliminar:

Elaborar documentos que permitam orientar as fases subseqüentes de modo a atingir, com unidade de conceitos, até dezembro de 1973:

- 4.059 docentes de expansão I;
- 1.141 multiplicadores, coordenadores e diretores da expansão I e dos NROA.

1.ª Etapa

Atingir:

- 100 multiplicadores que irão atuar nas sedes do NROA;
- 9 membros da C. C. I. - Comissão Central de Implantação
- 6 técnicos do CEPE;
- 8 técnicos do departamento de 1.º Grau.

2.ª Etapa

Realimentar:

- 855 multiplicadores e coordenadores dos NROA que irão atuar nos municípios piloto e de expansão I.
- Instalar a fase inicial de aperfeiçoamento para 302 membros dos NLOA, diretores e coordenadores dos estabelecimentos de ensino dos municípios de expansão I.

Faz parte desta "engrenagem de formação" a elaboração de documentos destinados a orientar o trabalho dos multiplicadores, ou seja, a confecção de material pedagógico para divulgar e implementar as mudanças previstas na Reforma. Pode-se indicar que este material consiste em uma estratégia para efetivação da proposta de formação em serviço em questão.

Nesta perspectiva do documento enquanto estratégia, importa saber, quanto à sua elaboração, sob que referencial se constituía. Segundo consta no próprio projeto, é "a partir da base conceitual que figura na orientação curricular dos primeiros cursos. Para operacionalizá-los de modo a atingir mais eficientemente o professor em seu trabalho diário de sala de aula" (PARANÁ, SEC, 1973, p.3).

Os documentos tinham um destino certo: o professor em sala de aula. E propunham, conforme a proposta curricular daquele período, organizar o trabalho do professor por objetivos. No decorrer do trabalho serão retomados, a partir do depoimento dos professores, os significados da Reforma e as implicações desta em sua prática. Serão examinadas as apropriações que os professores primários fizeram dos objetivos de ensino.

Os comentários a respeito desta primeira empreitada, chamada "implantação-piloto", constam nos relatórios de viagem das professoras Masako Osaki e Maria Lúcia Faria Moro, integrantes do GAP, o que permite examinar a "engrenagem formativa" em pleno funcionamento, observando seus "efeitos" e "defeitos" do ponto de vista de quem a propôs. Destacam-se, a seguir, trechos dos relatórios de visita referentes aos municípios de Ponta-Grossa, Londrina, Campo Mourão e Maringá.

Ponta-Grossa:

- Realização diária de reunião de docentes, pessoal administrativo com a coordenação geral, tendo em vista resolução de problemas de ordem pedagógico-administrativa e outros.

Obs.: Participou-se de uma dessas reuniões, onde o problema discutido referia-se à não aceitação por parte dos professores-alunos de 1.^a série, de nova metodologia sugerida para alfabetização. Foi abordada, em especial, a atitude que o professor-reciclador deve assumir perante os professores-alunos: não de imposição de métodos etc., mas de trabalho conjunto de busca de melhores soluções. Discutiu-se, ainda, a intensidade do trabalho da área de fundamentação Didático-Pedagógica, nos aspectos: carga horária em relação à extensão da parte teórica e respectivo aprofundamento.

- Não houve desfalque entre os professores da equipe de multiplicação. (Relatório de viagem a Ponta-Grossa, 1972, GAP).

Londrina:

- Entrosamento com Faculdade local e dos arredores foi considerado pelos elementos locais como insatisfatório, dado que os professores daquelas unidades não foram liberados das aulas.
- Entrosamento com o Instituto de Educação foi considerado satisfatório.
- Após observação de parte das sessões de trabalho das áreas de fundamentação Didático-Pedagógica, (...) em Integração Social constatou-se problema também levantado pela equipe de Ponta-Grossa, ou seja: dificuldade dos agentes multiplicadores da área em estruturar a programação, devido à falta de orientação específica durante curso em Curitiba.
- Observou-se que a equipe de Coordenação do curso revelou elevado grau de desconhecimento do Documento-Base "Normas para Cursos de Aperfeiçoamento e Atualização de Docentes e Pessoal Técnico-Administrativo para o Ensino de 1.º grau". Em particular, a Coordenação-Geral do curso pareceu uma liderança apenas oficial (Relatório de viagem a Londrina, 1972, GAP).

Campo Mourão:

- Não houve desfalque na equipe de multiplicadores credenciada.
- Constatou-se certa desorganização do curso e o esforço da Coordenação Geral, embora se considerando um pouco alheia àquelas funções (Relatório de viagem a Campo Mourão, 1972, GAP).

Maringá:

- Curso com muito boa organização e controle. Houve de parte da equipe local introdução de novas fichas, além das indicadas pelo G.T. do GAP, para medir expectativas dos participantes.
- Muito bom entrosamento com agências de treinamento locais e Inspetoria Regional de Ensino (Relatório de viagem a Maringá, 1972, GAP).

Esses relatórios representam, antes de mais nada, uma avaliação de caráter oficial, pois estão sendo examinados documentos internos da Secretaria de Educação e Cultura. É preciso reconhecer, no entanto, que tais documentos, por sua própria natureza, descrevem com minúcias este movimento para implantação da Reforma, deixando transparecer as tensões ocorridas, apontando inclusive os pontos frágeis.

A princípio, pode-se destacar os comentários acerca da atuação das equipes coordenadoras dos municípios. Analisando as afirmações que constam no documento: "pareceu uma liderança apenas oficial", e "um pouco alheia àquelas funções", é significativo que os próprios representantes oficiais da Secretaria de Educação e Cultura façam uma crítica, aos coordenadores, sobre a questão de os cargos de coordenação cumprirem um papel meramente oficial. Denota-se, neste caso, uma tensão entre os representantes da Secretaria e algumas das equipes coordenadoras locais. O motivo desta tensão não parece ser a rejeição pela proposta da Reforma; assemelha-se mais a um desconhecimento de causa, ou mesmo ao despreparo. Tal despreparo pode ser visto como efeito do próprio processo de formação em serviço em questão.

Pode-se resgatar, do relatório referente a Ponta-Grossa, a resistência dos professores de 1.^a e 2.^a séries quanto à nova metodologia de alfabetização. Em se tratando de uma "resistência", importa identificar propriamente a que esta manifestação se destina. Verifica-se que a organização curricular afetava

diretamente a forma de organização das práticas dos professores, a começar pela ênfase dada no planejamento aos objetivos de ensino.

2.2.1 O Significado da Reforma para os Professores: os usos que fizeram dos Objetivos de Ensino

Este deslocamento das estratégias para as apropriações que os professores fizeram dos objetivos de ensino pressupõe conhecer como os professores que viveram o período aqui estudado buscaram, através da memória, o que de mais significativo aconteceu em sua vida profissional. Torna-se imprescindível recorrer a esse tipo de reflexão, já que este próximo passo é referente ao trabalho com a memória dos professores, o que possibilita buscar os significados que atribuíram às mudanças impostas pelo sistema de ensino. Considera-se, com HALBWACHS (1990, p.60), que: "Não é na história aprendida, é na história vivida que se apóia nossa memória. Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros".

Nos depoimentos dos professores que se apresenta a seguir verifica-se que o elemento comum a todas as entrevistadas, quando se reportam a este período da implantação da Reforma, são os registros em que a ênfase está no planejamento, mais especificamente nos objetivos. Este é o elemento que marca a distinção de um período. Vejamos o que de mais significativo mostram os depoimentos:

*Naquela época era um tal de escrever, escrever... Sei que foi difícil. Era muito cansativo, só vivia com papel na mão. Muito ruim para quem era professora. Você ficava mais preocupada em fazer, entregar e mostrar os objetivos aluno por aluno. Então, você não tinha tempo para fazer material. Não durou muito, graças a Deus! Porque tudo que era reunião e curso, nós pedíamos para não ter muitos objetivos. Depois mudou. Durou uns dois, três anos. Eu já estava desistindo. Não agüentava mais!
Tinha que usar o verbo correto, tinha que estudar qual verbo era para usar ali. Eu não me conformo com essa estória. Ficávamos lá duas ou mais professoras se perguntando: "Qual verbo fica melhor?" Isso nas reuniões de sábado. Eu achava errado isso. Em vez de estar preocupada em fazer material, vendo o que vai dar, como reforçar o aluno, estava lá preocupada com esses verbos. (Maria Alice)*

Maria Alice analisa que o fato de, em todas as oportunidades de curso ou reunião, os professores demonstrarem insatisfação em relação à obrigatoriedade dos objetivos de ensino parece ter contribuído para que estes fossem logo abolidos. Acredita que houve uma pressão por parte dos professores quanto à utilização dos objetivos e que, como consequência, obtiveram o recuo por parte das autoridades responsáveis pela organização do ensino quanto a essas exigências do uso dos objetivos. Deste ponto de vista, a desobrigatoriedade do uso dos objetivos traduz-se em uma conquista dos professores.

No relato da professora Lori, a seguir, aparece um elemento significativo naquele momento – a cumplicidade entre os professores, no sentido de se solidarizarem no cumprimento de tão difícil tarefa.

No começo não entendi nada. Depois, as outras professoras começaram a se reunir para se ajudar. Aí a gente ficava horas escolhendo o verbo que ficava melhor. Mas ninguém fazia isso de bom gosto, é porque era obrigatório, tinha que fazer. Acabava ficando tudo parecido, uma ajudava a outra. (Lori)

Rosi Maria confirma que ocorreram mudanças, e que estas representavam uma nova atribuição ao seu trabalho como professora. Não era uma atividade bem aceita pela professora. Comenta inclusive que os resultados obtidos com os alunos neste período não foram positivos. Nota-se que a preocupação com o preparo das aulas estava em primeiro plano para os professores.

Com aquela Lei 5.692, o resultado não foi bom. Vou te dizer uma coisa que incomodou muito. É que a gente trabalhava mais em folha, mais escrevendo, do que com aluno. Era uma papelada para você preencher, para você fazer, que quando chegava a época da avaliação... Senhor abençoado! Cada objetivo tinha que ter não sei quantas notas. Você queria fazer um trabalho bom com o aluno e não conseguia, porque se arrebatava naquilo (objetivos) e acabava não vendo o resultado que queria. Nós mudamos o jeito de trabalhar, mas na realidade não deu resultado. Eu sei que ficou uma coisa muito trabalhosa, a gente virou... parecia que a gente era uma secretária da escola. Tudo você tinha que anotar. Era uma trabalhadeira. A gente trazia final de semana para casa. (Rosi Maria)

No depoimento da professora Eveli, a seguir, é possível perceber a relação entre os objetivos e a qualidade do ensino. Para ela, desperdiçava-se tempo na

elaboração dos objetivos, e sua crítica se estende ao propósito de se ensinar menos e aprovar mais.

Os objetivos... Para começar não se sabia nem montar o planejamento. Nunca se tinha trabalhado com isso. Então, estava muito difícil. O curso veio para ajudar um pouco. Eu não fui muito a favor dos objetivos. Eu tive a impressão que passou muita coisa, que escapou muita coisa. Porque nestes objetivos era montado... não sei qual era a porcentagem na prova. Um tanto objetivo bem forte, uma outra parte objetivo médio, e uma porcentagem de objetivos mais fracos, para que os alunos mais fracos tivessem condições de também conseguir alguma coisa.

Então o teste era montado, vamos dizer com 40% de questões bem puxadas, 20% questões médias e 20% mais suave. Isso era uma instrução da Secretaria, para que todas as crianças tivessem chance. Essa fase foi uma batalha, deu de tudo. O professor queria mostrar que aquilo era falho, que as crianças iriam sair de lá com falhas. Porque conseguia tantos por cento, você ganhava vermelho ou azul. Então a criança não ficava com toda a matéria. Porque eu acho que na época que você tinha que dar a matéria, mais rígida, cobrando diferente, o aluno tinha mais condições. Com os objetivos, deu a impressão que ficou faltando. Era para que mais gente passasse, não importava que ele não tivesse alcançado tudo que vai fazer falta lá para frente. Foi assim que a gente percebeu. E dizia: "Vai fazer falta!" (Eveli)

O curso ao qual a professora Eveli se refere foi o de "Treinamento para Professores de 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a séries do Ensino de 1.^o Grau, em concepção didática de currículo, com enfoque em integração horizontal, numa visão polivalente e abrangente de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências, operacionalizadas em atividades experienciais". Este curso lhe conferia a credencial de Multiplicador em Treinamento de Professores e foi realizado pelo Núcleo Regional de Orientação e Avaliação da Reforma do Ensino em Curitiba (NROA).

Nesse curso, a ênfase é dada à operacionalização dos objetivos, visando a uma mecanização do processo. Esta proposta de ensino, divulgada no curso, pressupõe uma reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Tal intenção tem suas bases na busca pela eficiência e produtividade do ensino. Referindo-se a este período da Reforma de ensino de 1.^o e 2.^o Graus, FUSARI (1988, p.171) constata: "para que a escola fosse realmente produtiva, era preciso que racionalizasse o seu trabalho pedagógico, tornando-o mais '*científico*' – o que implicava torná-lo observável e quantificável" [grifo do autor].

Nos depoimentos das professoras Maria Lúcia e Bernadete, a seguir, aparece explícita a questão do controle sobre os objetivos que havia no interior da escola. Os professores estavam sujeitos a esta cobrança diariamente.

Os diários eram muito controlados. Diariamente a diretora passava no início da aula para recolher. Levava para a sala dela e via. Era rigoroso. Tinha que colocar os objetivos todos. E quando era época de prova, era muito observado se os objetivos da prova estavam de acordo. Não durou muito, logo deixou de ser obrigatório, mas eu continuei fazendo meu diário e utilizando os objetivos. Claro que de forma mais livre, usava os objetivos mais gerais, não precisava tantos como era antes. (Maria Lúcia)

No depoimento da professora Bernadete revela-se uma atitude diferenciada das demais professoras para burlar a tarefa de elaborar os objetivos: a experiência de copiá-los de um livro didático, que trazia uma listagem de objetivos. Assim como nos depoimentos de outras professoras, Bernadete considera o tempo gasto para o cumprimento dessa tarefa como inadequado para a organização de seu trabalho.

Acabou com a nossa vida. Era assim: formular objetivos gerais e específicos. Nós elaborávamos e sempre diziam que não estava bom. Nós elaborávamos mais do que o próprio trabalho com o aluno. Não deu certo. Quem supervisionava os objetivos diariamente eram as supervisoras, elas que cobravam. Lembro que saíram uns livros didáticos que traziam todos os objetivos, era uma maravilha. Nós só copiávamos os objetivos. Mas durou pouco essa folia, ninguém gostava. E depois tinham os conceitos, era outra folia. Transformar os objetivos em conceitos, era só trabalho para o professor. (Bernadete)

Quanto às formas encontradas pelos professores para cumprir tal tarefa, verifica-se que há diferentes estratégias para alcançá-la. Para compreendê-las é necessário identificar como os professores entenderam e se apropriaram desta "orientação" a respeito dos objetivos de ensino. Pelo seus depoimentos, parecem considerar o preparo das aulas, o "como fazer", como condição para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Os objetivos de ensino em questão aparecem como acessórios, não constituindo componentes essenciais de suas práticas de ensinar.

Trata-se de uma questão complexa. É possível fazer várias leituras a partir da constatação de que para os professores a elaboração dos objetivos de ensino assume um caráter meramente de tarefa a ser cumprida. Se se tomar por base uma

análise das práticas de ensinar, considerando os saberes que estão subjacentes a estas, nos distanciamos de uma afirmativa muito recorrente em relação ao trabalho do professor, que vai na direção do julgamento das práticas de ensinar enquanto modos de fazer, sendo o aspecto prático entendido como um aspecto pejorativo.

Isto implica analisar o depoimento dos professores em relação aos usos que fizeram dos objetivos de ensino não de forma restritiva – como uma prática de ensinar que se opunha ao ato de planejar, como forma de negar um caráter reflexivo do ato de ensinar –, mas sim numa perspectiva em que pensar o modo como realizar o trabalho na sala de aula, o que trabalhar, como trabalhar, implica refletir sobre a ação. O que significa recusar uma leitura superficial segundo a qual a relutância dos professores em relação aos objetivos de ensino possa ser compreendida como mera negação da tarefa de pensar e planejar o ensino.

Assim, o que se vê é que, como não havia modos de rejeitar a norma que estava posta, importa evidenciar o comportamento dos professores sobre como faziam uso dos objetivos e que representação está implícita nos depoimentos. Qual seria o significado do uso dos objetivos para os professores? Com isso, vêm à tona questões relativas a representações e ao papel do professor como usuário deste material normativo destinado a reorganizar sua prática. Quanto a estas questões, Michel de CERTEAU (1994, p.40) alerta na seguinte direção:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.

O que se observa nos depoimentos dos professores é uma representação dos objetivos de ensino que se pode compreender à luz de uma relação constante entre o tempo despendido para a formulação de objetivos e o tempo preterido para o preparo do trabalho junto aos alunos. Dois tempos que aparecem adjetivados de forma distinta, sendo o primeiro correspondente apenas à apresentação de uma

tarefa cumprida, desvinculado, ao que tudo indica, do tempo em que organizavam e materializavam sua prática em sala de aula.

Contudo, percebe-se que há uma estratégia de controle sobre as práticas dos professores que rompe o limite do mero cumprimento da tarefa, estendendo-se até o processo avaliativo do aluno e estando este submetido aos objetivos veiculados na proposta curricular.

Nesse momento de implantação da Reforma de Ensino (Lei 5.692/71), o que marcou para os professores um "novo período" e uma reorganização do ensino e, portanto, de suas práticas, está referenciado na incorporação dos objetivos de ensino no cotidiano escolar. A mudança, no caso, é identificada nessa interferência que os objetivos exerciam na maneira de pensar e elaborar suas aulas, mesmo que representasse apenas mais uma tarefa a ser executada.

Descreve-se, a seguir, o conteúdo da proposta curricular para a área de língua portuguesa, nas séries iniciais, conteúdo este previsto pela reforma de ensino de 1971, a fim de apreender os modos como os professores alfabetizadores do Estado do Paraná, na época, apropriaram-se dessas novas orientações, pela via dos cursos, bem como dos materiais pedagógicos postos em circulação.

2.2.2 A Reforma de Ensino: O Ensino da Língua Portuguesa em Destaque

Detalhar especificamente algumas recorrências do ensino da língua portuguesa na primeira série primária,²⁷ através da leitura das orientações contidas nos guias curriculares do Paraná, para a implantação da Reforma, permite adentrar no universo curricular do período, mais precisamente sobre os problemas, questões e conteúdos de uma área específica e, diante disso, observar as posições

²⁷A opção por examinar o conteúdo da língua portuguesa deve-se ao fato de que este trabalho está centrado na análise da primeira série do primário, o que justifica, portanto, a importância do ensino da língua portuguesa.

dos professores em relação a estas normatizações, identificando tensões, rejeições e concordâncias.

Consta, nos guias curriculares, que a característica da Língua é sua estrutura e que o ensino deve ser feito a partir de padrões lingüísticos da experiência da fala do próprio aluno. Propõe-se, então, que o ensino de língua portuguesa se baseie no seu caráter funcional e se desenvolva, nos alunos, a capacidade de comunicar-se de modo amplo e eficaz. O objetivo do ensino de língua portuguesa deveria passar a ser a aquisição de comportamentos de língua e pensamento.

Na análise de Eliana ASCHE (1997) em estudo recente sobre o ensino da língua portuguesa na rede pública de São Paulo, na década de 70, pode-se destacar no capítulo 8, intitulado: "As Finalidades do Ensino e a Lei 5.692/71", um exame minucioso dos Guias Curriculares de São Paulo, que revelam os objetivos propostos pela lei para o ensino da língua portuguesa.

O que ressalta na análise do diagnóstico dos objetivos do GC, na parte relativa à Língua Portuguesa, é o novo padrão de conhecimento e de currículo em que está se organizando a nova disciplina. Desprendida definitivamente da gramática convencional descritiva e normativa, a proposta curricular dialoga com a lingüística e especialmente com a teoria da comunicação. A eficiência do uso da linguagem sobrepujaria todas as outras possibilidades descritivas ou conceituais da língua. Seu caráter operacional seria determinante (ASCHE, 1997, p.72).

Considerando que os Guias Curriculares de São Paulo estavam seguindo os objetivos propostos pelo Conselho Federal de Educação, é possível estender as análises do estudo de Asche sobre os Guias Curriculares de São Paulo à discussão sobre a Reforma e o ensino da língua portuguesa (alfabetização) ocorridos no Paraná. A autora apresenta dois fatores relevantes para se pensar a prática dos professores diante da Reforma, a saber: o novo padrão de conhecimento e o novo padrão de currículo para o ensino da língua portuguesa.

O novo padrão de conhecimento corresponde ao rompimento com uma preocupação acentuada no ensino da língua portuguesa: tratava-se de um ensino centrado na gramática normativa. Há um deslocamento de interesses no ensino da língua portuguesa. O novo padrão de conhecimento pretendido com a Reforma priorizava a experiência do aluno, normalmente enquadrada como uma linguagem sem valor, ou somente como um desvio do padrão lingüístico. Este novo perfil que se desenha para o ensino deve-se à caracterização do ensino funcional da língua, Constata-se isto ao ler a concepção de linguagem que aparece na proposta curricular paranaense.

A idéia básica de Comunicação e Expressão colocada nas sugestões de diretrizes curriculares, ora apresentadas, parte de um conceito amplo de linguagem, considerada como um produto da expressão humana, linguagem essa rica em aspectos e variada na forma.

Infelizmente, predomina ainda hoje, em algumas escolas, o ensino de um excesso de conceitos gramaticais, como se isto fosse essencial para o desenvolvimento da língua. O que acontece aos que seguem essa orientação é ilusoriamente julgarem haverem atingido um objetivo quando na verdade apenas "desenvolveram um programa". A linguagem do aluno não cresceu em qualidade.

A linguagem é uma expressão dinâmica no indivíduo. Ele não adquire através dos postulados gramaticais - acervos culturais que constituem registros de formas e normas lingüísticas de uma época (PARANÁ, Currículo, 1973, p.36).

Sobre este novo elemento, ou seja, a experiência do aluno, que passa a constituir o ensino da língua portuguesa, Asche faz a seguinte avaliação:

Na verdade, só a aceitação de que existe uma competência lingüística própria do aluno, característica de sua inserção social e de seu grupo familiar, já é de difícil assimilação por parte de uma escola acostumada a reprimir e expulsar do espaço escolar os registros da fala não representativa da forma erudita ou da chamada norma culta. Esse cruzamento entre norma padrão e competência lingüística própria já representaria um ganho considerável para arejar um campo de conhecimento que era espaço exclusivo da gramática prescritiva da língua erudita e artificial típica do ensino da língua portuguesa. No entanto, esse mesmo sopro de renovação mexe com um dos temas mais caros e sedimentados no ensino de língua materna, que é o conceito de certo e errado (ASCHE, 1997, p.73).

Para que de fato fosse realizada a Reforma nas salas de aula, para operacionalizar e instituir a mudança no ensino da língua portuguesa, fez-se necessário também a mudança no padrão de currículo, ou seja, na maneira de organizar o ensino da língua. É característica do período tratado o planejamento

constando as metas a serem atingidas, maneira pela qual se pode identificar uma estratégia de controle sobre o trabalho a ser realizado. Este reordenamento tem suas bases na especificação dos objetivos, sendo que os objetivos do ensino da língua portuguesa visavam, em sua maioria, estimular atitudes e hábitos nos alunos.

Contribui para a compreensão de um outro aspecto desta mudança do padrão curricular a pesquisa de MOREIRA (1990) sobre a constituição da disciplina de currículos e programas no ensino superior, o modo como este campo tomou forma e como a disciplina foi introduzida nas faculdades de Educação. O estudo também contempla a análise referente às décadas de 70 e 80 sobre os debates acerca do currículo e conhecimento escolar e as tentativas de reconceitualização deste campo. Destaca-se, nesta obra, o segundo momento de reflexão do autor, que se volta à constituição da disciplina no ensino superior.

A questão do conhecimento não é tema central dos programas; acha-se, pelo contrário, perdida em meio a objetivos, experiências, procedimentos de avaliação e enfoque sistêmico. A preocupação com o conhecimento curricular restringe-se aos princípios de seleção e organização lógicas e à estrutura da disciplina, refletindo a influência de Jerome Bruner. Não há qualquer referência nem aos aspectos ideológicos subjacentes àqueles princípios nem à conexão entre conhecimento e poder. Em síntese, o conhecimento curricular não era questionado; era sim, apresentado acriticamente como mero instrumento para o alcance de fins pré-estabelecidos (MOREIRA, 1990, p.139 e 140).

É importante esclarecer que, ao fazer esta análise, o autor mostra que havia predominância da tendência tecnicista, o que não significa dizer que esta era absoluta. Mas como a perspectiva do trabalho toma a produção oficial, os currículos se constituem em fontes, as quais trazem o traço do caminho percorrido pela reorganização do sistema educacional brasileiro.

Buscou-se expor uma das faces das mudanças decorrentes da Reforma no que tange ao ensino da língua portuguesa: a incorporação, no currículo, do conhecimento do aluno, em um contexto em que a tradição da disciplina não havia encampado em seu estatuto outro referencial que não a gramática normativa.

2.2.3 Memórias das Práticas de Alfabetizar

Apresenta-se, aqui, o depoimento das professoras alfabetizadoras que atuavam em sala de aula durante a Reforma. Há uma diversidade das práticas de ensinar, o que revela que a construção das práticas implica uma apropriação, por parte dos professores, dos diferentes referenciais que marcam suas trajetórias profissionais e de vida.

Eu trabalhava com aquele método analítico das palavras geradoras. Meus alunos aprendiam a ler e escrever. Ensinava a frase e da frase tirava uma palavra, daquela palavra separava as sílabas. Primeiro ensinava as vogais. As vogais eles tinham que saber bem. Depois, a gente mostrava a frase e lia com eles. Eles nem sabiam escrever e já iam comigo. Por exemplo: BONECA. Separava em sílaba. ... Se eu tirar o "O " daqui e colocar o "A " vai ficar "BA". Não explicava que era B+ A = BA, se não eles se confundiam. E eles aprendiam. E, assim, tinha uma série de palavras que davam todas as sílabas, então eles aprendiam a ler, aprendiam o mecanismo. Eu fiz um curso de alfabetização através das palavras geradoras. E eu apliquei e deu certinho.

Os cursos eram teóricos, mostravam como era para trabalhar. Por exemplo, a minha colega, ela ensinava o alfabeto todo, depois ela começava B + A = BA. Mas eu notava que as minhas crianças iam com mais facilidade, com expressão. Depois da 5.^a lição eles iam sozinhos. (Maria Candelária)

O relato desta professora sobre o seu trabalho aponta como referência para a organização de suas aulas o curso de que participou sobre alfabetização - método analítico de palavração. Nesta metodologia, parte-se de unidades maiores e significativas: palavras, frases e textos, para as sílabas e letras. A atividade do aluno é a de decompor. É importante ressaltar que essa professora primária não tinha formação inicial. Sua bagagem para exercer a profissão estava na própria experiência de sala de aula e no contato com outra referência: os cursos de formação em serviço. O curso ao qual a professora se refere é o de 1964, ofertado pela Secretaria de Educação e Cultura, durante o projeto de "Mobilização Estadual contra o Analfabetismo", ou seja, bem anterior à Reforma.

No depoimento de outra professora primária, também sem formação inicial, a organização de sua prática de sala de aula encontra referência no Programa de Ensino Primário de 1963, e, como se pode conferir, apresentava outra perspectiva em relação à alfabetização, partindo das letras, sons ou sílabas para unidades

maiores, ou seja, é uma metodologia classificada como sintética. O trabalho do aluno é o de compor.

Mas, alfabetização era gostosa, eu gostava de alfabetizar, sabe? Era aquele comunzinho, primeiro as letrinhas A, E, I, O, U. Depois o ABC, depois as primeiras palavrinhas, o BA, BE, BI. Depois o LA, LE, LI... Eu acho que aquele fundamental mesmo. O Programa, eu seguia à risca. Seguia à risca. (Rosi)

É importante destacar, no relato da professora Rosi, o momento em que afirma seguir à risca o programa de ensino. A interpretação que se pode tecer desta afirmação é de que este era um dos referenciais a que a professora tinha acesso, pois iniciou sua carreira em uma escola isolada, com apenas 15 anos, tendo como mestra sua própria mãe, também professora primária, sem habilitação. O repasse dos programas se dava nos encontros com a Inspetora de Ensino. O método de alfabetização trabalhado pela professora Rosi em sala de aula tem como referência os programas de ensino de 1963, ou seja, os cursos de que participou durante a Reforma de Ensino não causaram impacto diretamente sobre sua prática de ensinar.

Os depoimentos evidenciam pistas de que os professores se formam em diferentes tempos/espços, ou seja, através de experiências que não se limitam aos chamados espaços oficiais de formação em serviço.

Os dois próximos depoimentos são de professoras que iniciaram a carreira no magistério com formação no Curso Normal, no ano de 1969.

Percebe-se, no relato a seguir, que a professora Maria Lúcia lança mão dos conhecimentos adquiridos no Curso Normal, como também reelabora novas formas de trabalhar a partir do seu conhecimento e do material pedagógico disponível.

Mas, eu me lembro que eu colocava as letras no quadro e cantava as letras. Botava todo mundo para cantar e fazia eles escreverem o nome deles. Fazia todo mundo escrever seu nome no quadro. Fazia um ler o nome do outro, entende? Depois todo mundo já estava lendo o nome de todo mundo.

A gente recebia, sim, um programa. Era um programa bem sucinto. Aliás, aqueles livrinhos nem dava para todo mundo. Vinha todo conteúdo que a gente tinha que trabalhar. Tinha uns livrinhos, mas como tinha poucos, eles faziam datilografado. Mas a gente trabalhava muito por conta própria, não tinha, assim, muito apoio.

Os alunos tinham que comprar a cartilha. Na época era a "Caminho Suave" e a "Minha Terra". Mas daí também a gente sempre contribuiu com algo mais da gente, né? Porque era a cartilha, mas eu tinha aprendido lá no colégio, por exemplo, o método globalizado.

Você podia partir da sílaba para o todo ou do todo para a sílaba. Tinha dias que eu usava as palavras da cartilha, mas não queria aquela enxurrada, porque ela era bem maçante. Então a gente foi orientada lá na Escola Normal para que a gente inventasse uma estória que tivesse frases e que a gente pudesse escrever no quadro, e daquelas frases tirar palavras, que eles iam usar para aprender. Então, tanto eu ia do maior para o menor como do menor para o maior. (Maria Lúcia)

O relato da professora Neide traz alguns elementos novos, como a utilização da cartilha "Caminho Suave",²⁸ alegando que fazia uso de alguns conhecimentos adquiridos no curso do magistério. Também faz referência à experiência de outras professoras com mais tempo de serviço, atribuindo um valor ao tempo de experiência. Um outro aspecto de seu depoimento é a dinâmica proporcionada pelo tempo de serviço, em que demonstra transitar com mais segurança entre as metodologias de ensino. A opção pela forma de organizar suas aulas passa pela observação dos resultados que seu próprio trabalho indica. Essa preocupação quanto à construção do saber do professor é perpassada por uma discussão sobre o trabalho e o tempo de experiência no magistério.

Nesta escola onde eu comecei a trabalhar não tinha ainda uma Orientadora. Apenas o pouco que nós tínhamos assimilado no magistério, juntamente com as leituras para preparar as aulas. Apenas com leituras, e assim nós procurávamos consultar pessoas com mais tempo de serviço. Porque era o nosso meio, o que nós tínhamos na época. Sabe... Eu trabalhei muito. Trabalhei 13 anos alfabetizando, 13 anos seguidos. Depois teve uma turminha que pedi para a diretora, no final do ano, para me colocar na 2.ª série com eles. Mas aí, na 1.ª série, eu preparava aula de que maneira? Para alfabetizar eu adotei a "Caminho Suave". Tem muito tempo a "Caminho Suave", só que... porque na época que eu trabalhei a "Caminho Suave" eu não seguia a fio como era a metodologia,

²⁸Em relação à cartilha "Caminho Suave", tem-se, no livro de Maria do Rosário Longo Mortatti, intitulado *Os Sentidos da Alfabetização* (São Paulo, 1976/1994), algumas considerações que explicam sua grande circulação entre os professores. A autora analisa diferentes métodos de alfabetização examinando também algumas cartilhas que tiveram maior destaque no referido período. Dentre elas está a cartilha "Caminho Suave", de Branca Alves de Lima, publicada pela primeira vez em 1948. Quanto ao "sucesso" dessa cartilha, Mortatti tece o seguinte comentário: "Inicia-se, assim, a exitosa carreira da cartilha, que acabou por originar a Editora "Caminho Suave" Limitada, com sede na cidade de São Paulo. Reformulada provavelmente em meados da década de 1970, época em que chegou a vender 1 milhão de exemplares por ano, a cartilha continua a ser editada até os dias atuais e distribuída às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático. "Maior sucesso editorial do país", já que foram vendidos 40 milhões de exemplares dessa cartilha, considerada por alguns "símbolo por excelência da alfabetização tradicional". Num dos exemplares da 8.ª edição, de 1954, encontram-se as seguintes informações: "Aprovado pela Comissão Nacional do Livro Didático - Pareceres n.º 398 e 431 de 1948"; e "Esta edição compõe-se de 100.000 volumes numerados de 160.001 a 260.000", o que permite inferir a rápida penetração da cartilha, em aproximadamente seis anos de circulação (p.207).

eu fui adaptando. A mesma crítica que se faz, né? A UVA, O VOVÔ, aquela coisa toda. Eu já tentava, cada ano eu ia mudando de acordo com o que eu via que a turma queria. Tá certo? Eu passei a trabalhar com textos dentro da "Caminho Suave". Eu preparava textos avulsos, dentro da parte da metodologia, e colava na cartilha da criança.

Então, preparava... porque naquela época, até quando começamos a trabalhar, já compramos o mimeógrafo, então eu preparava tudo aqui. Depois teve uma outra fase de alfabetização que eu colocava bem no meio da lousa uma figura especial, porque eu já sabia o conteúdo da aula. Dali eu dava a aula inteirinha. [isso em 75]. Daí eu dava português, matemática, história, geografia, dava tudo. É o que hoje é a interdisciplinariedade. Então, eu acoplava tudo ali. Conversando com a minha mãe, é impressionante, quando numa época anterior, sem saber o conceito e tudo, a gente trabalhava para trazer, para globalizar. É o que se faz para cercar tudo para o aluno. (Neide)

No depoimento da professora Evani sobre a forma como trabalhava a alfabetização dos alunos, ela evoca a relação que mantinha com a proposta curricular e demais documentos destinados aos professores de 1.^a série. Observa-se que há uma certa autonomia da professora na organização de sua prática com relação às orientações da Secretaria de Educação. De certa forma, a professora indica que é na prática, ou seja, na realização do seu trabalho que as situações problema ou dificuldades interferem na sua maneira de conduzir a aula, pois estas situações exigem uma intervenção concreta muitas vezes não prevista.

Isto aponta na direção da "criação", de formas de improvisação que o professor utiliza-se ao desempenhar sua função de ensinar, ao se colocar em diálogo com as situações problema. Decorre desta condição de diálogo, de enfrentamento das dificuldades encontradas na sala de aula, a crítica que a professora Evani tece em relação às pessoas que trabalham na Secretaria de Educação, colocando em questão a legitimidade das orientações advindas destes profissionais, algumas vezes desprovidos da experiência escolar.

Eu usava era o método global. A gente misturava um pouco, de acordo com a necessidade. Então a gente ia fazendo as adaptações conforme era necessário. (...) Os documentos da Secretaria, não vou dizer que não se usasse completamente, dava-se uma olhada. Usava-se como sugestão. Mas não que a gente ficasse presa aos materiais. Porque alfabetização não pode se prender a um livro que vem da Secretaria de Educação, de pessoas que estão trabalhando atrás de uma mesa. Acho que as pessoas têm que trabalhar ali, junto da criança para ver como é que é. Para ver o que precisa e o que não precisa.

Em relação a este documento sobre sugestões para se trabalhar a alfabetização, o que eles apontam como "além" daqueles métodos já estava sendo aplicado há séculos e eles nem sabiam. Eu já falei: "A pessoa tem que ficar lá dentro também" [da sala de aula]. As vezes você pegava e aplicava exatamente o que estava no livrinho. No dia seguinte você via que você não podia. Alguma coisa tinha que mudar, então você mudava, e olha que as coisas tinham que andar. (Evani)

Nos relatos das professoras Eveli e Bernadete, percebe-se que a cartilha teve espaço garantido durante o tempo em que atuaram na 1.^a série.

Eu me lembro sempre da cartilha, quando falo em alfabetização. Acho que botaram a cartilha na minha mão e me mandaram trabalhar. Que, pelo o que eu me lembre, sempre foi a "Caminho Suave". Acho que foi a cartilha mais usada. Quando eu estava no Tiradentes, já nos últimos anos, a diretora tinha uma filha que estava escrevendo uma cartilha, eu não sei se ela chegou a editar ou não. Era uma cartilha bastante pesada, mas era uma cartilha muito completa. Como ela estava em rascunho, ela foi utilizada no Tiradentes muito tempo e ela deu certo. Era uma cartilha que avançava um pouco mais. Tanto que a "Caminho Suave" ia um pouco mais suave mesmo. Mas as crianças chegavam ao mesmo ponto sempre. Até agosto eles tinham que estar alfabetizados e entrar para o livro da leitura. Não era fácil. Até geralmente começo de agosto, final de agosto, terminava a cartilha. Tinha que terminar a cartilha. Porque setembro era o mês de leitura. Era a festa do livro, a criançada já sabia que iria receber o livro de leitura. Eles já tinham que estar lendo. (Eveli)

O depoimento da professora Bernadete revela uma trajetória, enquanto professora alfabetizadora, na qual a organização de suas aulas baseava-se nas orientações das cartilhas, na proposta de trabalho que a cartilha trazia. Atribui ao uso das cartilhas o êxito da alfabetização, afirmando que, naquele tempo, as crianças saíam da escola lendo.

Fiquei 14 anos com 1.^a série. Nestes anos todos eu trabalhei 2 anos com a cartilha "Caminho Suave" e os outros 12 com outras cartilhas, que tinham mais exercícios. Achava a "Caminho Suave" muito fraca. Os textos eram pobres. Eu gostava mesmo deste trabalho com as cartilhas, as crianças saíam da escola lendo. Era bom, porque a gente mandava para casa a lição e o aluno tinha que trazer feita. Assim, ele aprendia e exercitava a leitura em casa. E depois, já trazia as figuras bem coloridas, as crianças adoravam aquele colorido. (Bernadete)

Maria Alice, ao relatar sua experiência como alfabetizadora, faz uma avaliação a respeito dos diferentes momentos em que atuou, e remete à seguinte reflexão sobre memória, proposta por ROUSSO (1996, p.98):

um indivíduo, quer fale espontaneamente de seu passado e de sua experiência (...) quer seja interrogado por um historiador (tornando-se assim testemunha ou ator da história), não falará senão do presente, com palavras de hoje, com sua sensibilidade do momento, tendo em mente tudo quanto possa saber sobre este passado que ele pretende recuperar com sinceridade e veracidade.

Nesse aspecto, há um julgamento da professora em relação às diversas formas de desenvolver seu trabalho como alfabetizadora. Mas, evidentemente, ao

desenvolver seu trabalho, no período rememorado, não atribuía às suas atividades as críticas que hoje faz, com o olhar de quem se distanciou daquelas práticas.

Alfabetização... Era... como é o nome daquele livro? Cartilha "Caminho Suave". Estavam usando esta cartilha. Tinha que comprar. Agora, tinha aluno que não podia comprar. Eu ensinei várias crianças que não tinham livros. Então, isso que eu dizia: para mim, nunca foi coisa importante ter o livro. Nunca foi. Tanto é, que às vezes eu usava por causa dos pais. Aqueles que compravam comentavam: "Nossa! Essa professora não usa o livro". Então, se usava esporadicamente, para não dar confusão. Mas usava muito era carimbo e aprendia de tanto repetir. Aquele tempo era assim. Acho que era método misto, nós misturávamos tudo. Tanto se usava os carimbos... E você repetia: "O que tem aqui?" "E o que está escrito aqui?" "O que mesmo está vendo aqui?" Era uma repetição de tudo. Você fazia de todas as maneiras, mas era tudo repetido. As crianças aprendiam na repetição. Era muito cansativo. Você conseguia, eles aprendiam. Ai, meu Deus! Eu usava carimbo! Como é que pode? Não me conformo.

Nos anos seguintes, nós já passamos a confeccionar com as crianças o livrinho com o alfabeto (1973). Começamos a mudar com a Reforma. Só usava o carimbo de vez em quando numa tarefa. Então no diário já não se usava muito. Tinha muita coisa, assim, de se formar frases por formar. O erro da gente naquela época era esse. A gente fazia aquela coisa sem nexos. Eu nunca esqueço que tudo era bonito. Ai, que coisa! Quando chegou um tempo eu não agüentava mais. As crianças tinham pego aquele jeito. Você já pensou o professor todo ano ouvindo a mesma coisa? Ainda bem que passou.

Lá por 75, 76, era o método Erasmo Piloto. Eu adorei o método dele. Só que trabalhei uns 3, 4 anos e já não agüentava mais, porque era muito desgaste. Repetia muito, mas aprendia. Aprendia em menos tempo. Era fim de junho, quando começava as férias e as crianças já estavam sabendo ler. As crianças ficavam muito presas ao trabalho das fichas e tinham dificuldades de criar. Nós costumamos a ver as crianças produzirem sozinhas, se dava muita coisa pronta. Naquele tempo tinha que estar tudo certinho na hora. Nesse ponto a gente era ignorante, a gente não sabia ensinar direito. (Maria Alice)

Quanto à reflexão que o distanciamento permite realizar em relação à prática de sala de aula, GÓMEZ (1995, p.97) afirma:

*Com a distância e serenidade proporcionadas pelo pensamento a *posteriore*, o profissional poderá refletir sobre as normas, credos e apreciações tácitas subjacentes aos processos de valoração, sobre teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre sentimentos provocados por uma situação, sobre a maneira como define e estabelece o problema e sobre o papel que o profissional tem dentro do contexto em que actua.*

Um fator que sobressai à medida que se toma contato com o relato dos professores é a relação que estabelecem entre formas de trabalhar e tempo de serviço, ou seja, a experiência é considerada por todos os entrevistados como a referência de destaque para as escolhas realizadas no dia-a-dia de seu trabalho. Apesar do constante controle que se pretende sobre o trabalho do professor, a experiência representa o domínio da profissão. A formação inicial dos professores

aparece em seus depoimentos como referência, juntamente com outros elementos, porém todos os elementos, sejam eles: os cursos, os guias e os livros didáticos estão sob o julgamento da experiência diária do trabalho de ensinar. Quanto à relevância da experiência do professor, pode-se recorrer a TARDIF e RAYMOND (2000, p.210), quando discutem o trabalho do magistério:

No caso do magistério – a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas.

Conforme se pôde acompanhar, a Reforma traz profundas mudanças na organização do ensino paranaense. É possível constatar que havia vários projetos encampando a implantação e implementação da Lei 5.692, todos com o intuito de modelar a prática dos professores, determinando a forma de organizar o ensino, com ênfase nos planejamentos e, conseqüentemente, na elaboração dos objetivos.

Ao que tudo indica, o impacto da Reforma sobre o trabalho do professor está marcado pela imposição do novo hábito de planejar suas aulas, a partir de objetivos. Considera-se relevante o fato de que todos os professores entrevistados, quando indagados sobre a Reforma, tenham centrado suas falas nos objetivos.

No entanto, na seqüência dos relatos dos professores, constata-se que suas escolhas pela forma de desenvolver o ensino em sala de aula mantêm-se de acordo com seus próprios referenciais, estando nisto um processo de seleção de como, por que, e o que ensinar. As novas diretrizes para o ensino, divulgadas nos cursos de formação em serviço e nos guias curriculares naquele período, não se traduzem em único elemento determinante das práticas de ensinar.

Além disso, houve a compreensão de que, em um segundo momento após a Reforma, houve indicativos de resistência por parte dos professores em relação aos objetivos de ensino, o que implicou uma reorientação dos programas dos cursos de formação e dos documentos destinados a orientar o trabalho dos professores alfabetizadores.

2.3 CETEPAR: PLANEJANDO E MULTIPLICANDO AS PROPOSTAS DA REFORMA

A partir de 1973 passa a funcionar o Cetepar, oferecendo cursos de formação em serviço. Observa-se, assim, que o órgão inicia suas atividades quando a Reforma já estava sendo implementada em todo o Estado. O planejamento para a expansão e reforma do ensino já estava organizado e estruturado, e a forma de conceber a formação em serviço se mantém semelhante à que vinha sendo adotada anteriormente. Os primeiros cursos ofertados foram planejados para *professores multiplicadores*, o que consistia em formá-los para assumirem a atribuição de ser os docentes dos cursos que viriam a realizar junto aos professores pertencentes aos núcleos e inspetorias de ensino. O Cetepar encampa este processo de implantação da Reforma e agrega, em sua estrutura, a equipe de currículo, integrantes do CEPE e do serviço de supervisão.

Para melhor entender em que consistia o efeito multiplicador, apresenta-se o depoimento do professor Claudino, que fazia parte da equipe do Cetepar.

...Os tais denominados "multiplicadores"... Então, foi criado uma leva enorme de reprodutores, porque se partia do princípio de que... É aquilo que a Igreja diz: parte de um princípio teológico, de um dogma, e o dogma você não questiona. (...) Então, os multiplicadores, eles deveriam levar em frente o quê? A mensagem que havia sido pensada, programada por esses elaboradores. Então tinha uma casta chamada de elaboradores.

Uma hierarquia, coordenadores, que éramos nós. Depois, você tinha os elaboradores de material, e depois você tinha os multiplicadores. E no fim você tinha a clientela que iria receber a boa nova, salvadora da coisa. Nesse esquema piramidal é que se desenvolveu um trabalho durante anos no Cetepar.

No começo os diretores é que vinham para cá. Por que os diretores? Quando você tem aquilo que Capistrano de Abreu definiu como família brasileira: pai tirano, mulher submissa e filhos espantados, quem manda é o pai. Se você pega o diretor você tem a escola funcionando numa linha. E, se o conteúdo a ser estudado é aquele, alguém que na prática diga: "é assim que você vai trabalhar", então ele era alguém que estava por dentro para poder acompanhar o processo. (Claudino)

É possível constatar que as propostas de formação em serviço organizadas sob este modelo, baseado no repasse de técnicas através do "multiplicador", traz subjacente uma concepção de professor enquanto técnico. Quanto a esta dimensão técnica do trabalho docente, Nóvoa, em um de seus

estudos dedicados à formação do professor, faz uma reflexão mostrando que os esforços de racionalização do ensino estão conjugados a uma tendência de maior controle sobre as práticas dos professores. Compreende-se melhor quando o autor expõe este modelo e sua relação com as práticas de sala de aula:

A introdução de modelos racionalistas de ensino procura separar o trabalho de concepção das tarefas de realização; ou, dito de outro modo, procura separar a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais e profissionais. A expansão dos especialistas pedagógicos (ou em ciências da educação) não é alheia a este projeto de racionalização do ensino, que põe obviamente em causa a autonomia profissional dos professores (NÓVOA, 1998, p.27).

Confirmando a prevalência deste modelo de ensino, aponta-se a própria forma como a equipe de docentes integrou o Cetepar, no ano de 1973. A equipe iniciou suas atividades com um curso onde receberam instruções de como deveriam elaborar as propostas de cursos de formação em serviço no Paraná. No depoimento do professor Claudino, que foi chamado a assumir o Cetepar, apreende-se como se deu este primeiro momento interno de organização e constituição deste órgão:

O que acontece [é que] a educação necessariamente respira o contexto histórico no qual se vive, ela interfere mas ela também sofre as conseqüências de um modo de pensar, de uma cultura existente. Então, quando um pai conduz um filho de acordo com uma cabeça, o governo te conduz de acordo com uma proposta. E o Estado conduziu a educação de acordo com uma proposta (...) que o poder, dos que estavam no poder diziam que devesse acontecer. Então, o controle da sociedade, ele se dava... eles achavam que se daria muito fortemente, também através da educação. Então, a educação, ela sofreu demais o impacto dessa ideologia que tinha sido implantada.

Eles constituíram no Cetepar um corpo docente e selecionavam professores, assim, de diferentes áreas. Bom, então havia, digamos, uma dinâmica muito forte de querer fazer alguma coisa de novo que minimizasse, que saísse daquela modorra. Mas na verdade havia uma mordaca em cima de todos ali. Então, o que se fez... a primeira atividade... Bom, vamos lá! A primeira proposta foi: "Vocês vão participar de 40 horas de um curso de Instrução Programada". Isso para o primeiro grupo que entrou no Cetepar. Autor desconhecido. Veio sem dono. Veio empacotado, de Brasília. Agora, quem produziu este misterioso material... Eu queria saber a todo pano. Mas teria sido interessante, talvez, recuperar, se houvesse essa memória dessa tal instrução programada.

Uma vez concluída essa instrução programada de 40 horas, porque havia necessidade de se impregnar dessa metodologia, entre aspas, porque na verdade era uma ideologia que estava ali presente. Mas era metodologia. Essa era a palavra chave. Metodologia de um treinamento de professores. É aquilo que Paulo Freire dizia: "Uns sabem, outros não sabem". É a educação bancária. E, aí disseram: "Vocês vão agora elaborar módulos para

1.^a à 4.^a série e 5.^a à 8.^a série. Um material a ser trabalhado nos cursos. Escolham cada um a sua área".

Esse material em instrução programada acabamos denominando "os livros verdes", todos tinham capas verdes. Mas, não sei por que era verde [rindo]. Foi uma impressão fantástica na imprensa oficial, de material de 1.^a a 4.^a série. Esse material foi distribuído a todos os professores, e os cursos se davam através desse tipo de material. (Claudino)

Este depoimento apresenta, após sua participação como parte integrante do processo de implantação, uma análise crítica do processo de constituição do Cetepar. Estão presentes nesta fala preocupações que configuram uma representação do referido órgão desde sua criação, ou seja, da necessidade de controlar a sociedade via formatação das práticas educativas. Neste caso, utilizando como estratégia os cursos de formação em serviço. Há duas leituras possíveis de se fazer quanto à gênese destes cursos. Uma diz respeito à situação real do ensino, que demandava a ampliação e formação de professores para assumirem os postos, e outra é o desdobramento desta, o desenho de como as práticas deveriam ser concebidas, organizadas e repassadas às crianças, como já se observou anteriormente através da proposta curricular.

Nesse sentido, a oferta dos cursos implicava transmissão dessas idéias que compunham o currículo, revelando-se, portanto, como elemento em potencial para investigação. Deve-se considerar que o referido currículo foi elaborado pela equipe de currículo da Secretaria de Educação, juntamente com a equipe do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE)²⁹, também vinculado à Secretaria.

No levantamento realizado junto aos livros-ata, destinados à lista de presença dos professores que participaram dos cursos, foi possível organizá-los seguindo uma seqüência cronológica, o que facilita encontrar as evidências do que estava sendo de fato organizado pelo Cetepar. Para a organização dos quadros que vêm a seguir, agrupou-se, por título, todos os cursos promovidos nos referidos anos, os quais foram realizados tanto em Curitiba como em outras cidades do interior do Estado.

²⁹O CEPE não foi extinto após a criação do Cetepar. Seus integrantes atuavam junto à equipe de currículo e ao próprio Cetepar.

QUADRO 4 - CURSOS OFERTADOS PELO CETEPAR AOS PROFESSORES - 1973-1974

CURSOS	PERÍODO
Curso de atualização para docentes multiplicadores do treinamento de 1.º Grau (planejamento; objetivo e avaliação)	1973
Curso de multiplicador em treinamento de professores para 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª séries. (integração horizontal; visão polivalente e abrangente de comunicação e expressão; integração social; iniciação às ciências e operacionalização em atividades experienciais)	1973
Atualização para multiplicadores do treinamento de expansão. (fundamentação didática; área específica)	1973
Reciclagem sobre fundamentação didática (fase 1) Reciclagem sobre fundamentação didática (fase 2)	1974
Curso de divulgação das diretrizes curriculares para docentes do ensino do 1.º Grau (atribuições da Inspeção de ensino; processo curricular, divulgação; legislação e avaliação)	1974
Aperfeiçoamento para docentes em atividades de 1.ª a 4.ª série	1974

FONTE: Cetepar (Livros-ata de números 01 a 06)

A orientação seguida para a organização dos cursos mostra que os primeiros cursos ofertados pelo Cetepar destinavam-se de fato à formação de professores multiplicadores. Evidentemente, os cursos apresentam em sua estrutura os componentes da Reforma.

Os conteúdos trabalhados nos cursos de formação em serviço conferem com os conteúdos divulgados no currículo do ensino primário, sendo que até o ano de 1975 prevalecem as discussões e orientações relativas à fundamentação pedagógica, incluindo a alfabetização, sem, no entanto, dar destaque a um método específico. É a partir de 1975 que o Cetepar passa a promover os cursos de alfabetização com ênfase em algum método específico, ou divulgando vários, simultaneamente. Pode-se identificar na própria relação dos cursos ofertados quais orientações sobre alfabetização são privilegiadas.

2.3.1 Mudança na Proposta de Formação em Serviço: Resposta à Resistência dos Alfabetizadores

O que é possível apreender dos cursos ofertados neste período de 1975 a 1982, em relação aos cursos oferecidos no período anterior, é que a ênfase dos cursos de alfabetização recai sobre os métodos de alfabetização. Há um

distanciamento das discussões mais diretamente ligadas à implantação da Reforma, principalmente as questões que envolviam o planejamento do ensino. Os métodos de alfabetização passam a ocupar a cena, tanto nos cursos como nas orientações vindas da própria Secretaria de Educação do Estado (quadro 5).

QUADRO 5 - CURSOS OFERTADOS AOS PROFESSORES PELO CETEPAR - 1975-1982

CURSOS	PERÍODO
Treino da técnica do Prof. Erasmo Pilotto	1975
Atualização de docentes do ensino de 1.º Grau, em princípios e técnicas da alfabetização (recomendações básicas; exigências referentes à leitura e escrita; ensino inicial da leitura; passos essenciais do método de alfabetização Prof. Erasmo Pilotto)	1976
Treino dos supervisores para atendimento às professoras de 1.ª série	1976
Treino em novas metodologias	1977
Princípios e técnicas de alfabetização (método Erasmo Pilotto)	1977
Treino de professores para o projeto Novas Metodologias	1978
Atualização para professores de 1.ª série em técnicas de alfabetização (método Erasmo Pilotto)	1979
Atualização em técnicas de alfabetização para professores de 1.ª série. Método Eclético (período preparatório, método da cartilha "Caminho Suave")	1980
Atualização Método Misto	1980
Atualização Método Erasmo Pilotto	1980
Atualização em período preparatório e alfabetização (noções sobre métodos; método eclético; "Caminho Suave")	1981
Atualização para professores de 1.ª série (método eclético, "Caminho Suave")	1982

FONTE: Cetepar (Livros-ata de números 06B a 16)

Estes dados vêm ao encontro do que os professores relataram sobre o tempo de duração da cobrança dos objetivos, entre dois a três anos. Evidencia-se, em seus depoimentos, que foi uma iniciativa de curta duração, devido à dificuldade de adaptação dos professores e ao fato de, segundo eles, não contribuir para a melhora do ensino. Esta mudança da ênfase dos cursos de formação em serviço relativos à alfabetização é um ponto importante para compreender as mudanças ocorridas nesse momento, após a implantação da Reforma de Ensino.

Coincidentemente, é no ano de 1975 que a equipe de currículo passa a integrar a estrutura organizacional do Centro de Treinamento do Magistério do Paraná, através da Resolução Secretarial n.º 250, de 19/05/75.³⁰ A equipe de currículo pode ser identificada como um dos grupos de trabalho que tiveram atuação direta na organização do ensino paranaense, iniciando em 1972, subordinada ao órgão de planejamento da Secretaria. Logo foram criadas as comissões estaduais de currículo, expandindo sua atuação por todo o Estado. Em 1973, a comissão de currículo é designada como mecanismo de assessoramento da Diretoria de Educação.

O fato de a equipe de currículo ser integrada ao Cetepar, em 1975, quando já havia trilhado o percurso da implantação da Reforma, sendo responsável pela avaliação dos nove municípios-piloto, demonstra que acompanhara de perto as práticas que iam se configurando nas diferentes regiões do Estado. Portanto, foi com base no resultado destas avaliações que se desenharam as novas temáticas nos cursos de formação em serviço e documentos destinados aos professores. A prevalência do enfoque nos métodos de alfabetização se explica neste contexto.

Mediante pesquisa realizada junto aos professores primários do Estado, a equipe de currículo constatou a adoção de alguns métodos de alfabetização por parte dos professores, tendo sido comprovada uma maior frequência em dois métodos: Erasmo Pilotto e Misto.

Logo após a equipe de ensino constatar a prevalência da utilização dos dois métodos de alfabetização por parte dos professores, a mesma equipe elaborou um documento destinado aos professores alfabetizadores no intuito de orientá-los quanto à utilização dos métodos em questão. No entanto, o referido documento não poupou as indicações das limitações de cada método, incluindo sugestões para que ambos se tornassem mais adequados, como se pode ver nesta orientação sobre o método do Prof. Erasmo Pilotto:

³⁰Sempre houve uma preocupação por parte da equipe de currículo em fazer os registros das atividades desenvolvidas, o que culminou em um documento chamado "Histórico da equipe de Currículo", onde foi possível encontrar muitas informações que compõem este trabalho.

- O método de alfabetização do Prof. Erasmo Pilotto é muito simples; isto não significa que você deva se limitar apenas ao que ele propõe. Se você não souber ser criativo, enriquecendo-o, ele poderá tornar-se monótono e cansativo.
- Um bom manejo de classe é fundamental para o êxito da alfabetização.
- Mais importante do que ensinar grande número de palavras, é fazer com que o aluno encontre satisfação em ler e interpretar aquilo que leu, transferindo de uma forma ou de outra o que aprendeu para a sua vida.
- Nunca compare um aluno com o coleguinha do lado, estabeleça termos de comparação de seu progresso apenas com ele mesmo (PARANÁ. Currículo..., 1978, p.44).

Quanto ao "Método de Alfabetização Misto", o mesmo documento faz a seguinte orientação: "nunca apresentar sílabas que não tenham conteúdo ideativo. É importante que as crianças não se preocupem apenas com o mecanismo da leitura. O ato de ler tem uma abrangência maior: leitura é compreensão. A criança deve assimilar um princípio: ler para compreender alguma coisa" (1978, p.63).

Percebe-se, ao consultar este documento sobre alfabetização, que além de apresentar a fundamentação teórica, há uma preocupação em sugerir atitudes que o professor deve ter em relação à aprendizagem do aluno, independente da escolha do método; uma forma sutil de ampliar o conhecimento do professor em relação ao ato de alfabetizar.

Outro fator que merece destaque neste documento são as sugestões de atividades para alfabetizar os alunos que aparecem relacionadas ao desenvolvimento das habilidades necessárias à aquisição da escrita. Neste sentido, o documento tenta superar a crítica aos métodos, num movimento em direção às práticas, ou seja, às novas formas do professor trabalhar a alfabetização em sala de aula.

Esse fato remete diretamente às práticas de sala de aula, abrindo espaço para se pensar que a imposição de uma nova forma de organizar e produzir os saberes escolares não foi absorvida pela totalidade dos professores, sendo que a própria Secretaria, reconhecendo a realidade das práticas, tomou a iniciativa de reorganizá-las teórica e metodologicamente. Nesse sentido, evocam-se as idéias de Certeau para esclarecer esse processo no qual os professores não submetem suas práticas ao propósito da Reforma.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da "vigilância", mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também "minúsculos" e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que "maneiras de fazer" formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.

Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (CERTEAU, 1994, p.41).

De fato, o que ocorre é que as "maneiras de fazer" dos professores não estão conformadas ao modelo proposto na Reforma, especialmente quanto à alfabetização. O movimento decorrente deste diagnóstico realizado pela equipe de currículo reverte o conteúdo do próprio dispositivo normativo: o currículo e, conseqüentemente, a linha dos cursos de formação em serviço.

As intenções do documento sobre alfabetização, elaborado pela equipe de currículo, estão assim expostas:

Existem inúmeros métodos ou processos que podem ser utilizados; contudo, eles "de per si" não asseguram a eficiência do ensinar e do aprender.

Todos apresentam vantagens e algumas limitações e nenhum apresenta resultados idênticos em todas as circunstâncias. O importante é que esses métodos para o ensino da leitura e da escrita, além de adequados às condições da clientela, aos seus interesses, necessidades e características, às peculiaridades e necessidades locais, ofereçam aos alunos oportunidade de formação de hábitos e atitudes desejáveis de leitura e do maior número possível de habilidades que lhes assegurem a captação e a compreensão das idéias, dando sentido funcional à aprendizagem da mesma e tornando-os leitores eficientes e interessados (PARANÁ. Equipe de Currículo, 1978, p.11).

Revela-se, assim, que a própria elaboração do documento é fruto de um descompasso entre as práticas produzidas em sala de aula e as prescrições. Neste caso, especificamente no que diz respeito à alfabetização, observa-se, pelos depoimentos dos professores, pelo acesso à listagem dos cursos de formação em serviço e por este documento elaborado pela equipe de currículo, que houve indicativo de resistência por parte dos professores à proposta da Reforma. Por outro lado, houve também um recuo e uma reorganização das propostas de ensino destinadas aos professores alfabetizadores.

Identifica-se, no contexto da Reforma de Ensino, dois elementos distintos que a compõem: de um lado os reformadores, que organizam e propõem as mudanças, e, de outro, a quem a Reforma se destina, os professores. É relevante o fato de que mesmo sendo esta relação entre reformadores e professores estruturada de forma a uma delas (reformador) sobrepor-se à outra (professor), nesta pesquisa detecta-se um movimento em que os professores e suas resistências em relação a alguns aspectos da Reforma provocaram, nos reformadores, uma atitude de reorganizar a proposta curricular e, por extensão, as orientações dispostas nos cursos de formação em serviço.

A análise desta ruptura relativa à proposta de alfabetização, divulgada tanto nos cursos de formação em serviço como em documentos para orientação do trabalho do professor alfabetizador, somente tornou-se possível de ser evidenciada por consequência da opção investigativa deste trabalho que contempla a memória dos professores primários em relação aos cursos de formação em serviço e os significados destes para sua prática.

2.4 NOVOS CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO: ENTRE CONTINUIDADES E RUPTURAS

As mudanças em relação à direção teórica e metodológica no ensino da alfabetização no Paraná ocorrem na década de 80, quando o discurso e os cursos de formação em serviço passam a contemplar discussões e reflexões sobre a variação sociolingüística e atitudes do professor diante do processo de

alfabetização. Esses aspectos apontam para as reformulações curriculares do que viria ser a proposta do Ciclo Básico.³¹

É necessário situar quando se iniciam estas transformações na rede pública de ensino do Paraná, buscando compreendê-las à luz das mudanças ocorridas nos contextos sócio-econômico e político em que o país se encontrava.

Pode-se recorrer ao período historicamente identificado como "processo de abertura política", que se deu durante o governo dos militares. Nessa época, entre 1974 e 1979, tem-se na Presidência da República o então general Ernesto Geisel, que tem como principal marca política de seu governo o desencadeamento da liberalização, que contribuiu para que o país iniciasse um processo de desmonte da ditadura militar. Foi no governo Geisel que houve a supressão do Ato Institucional n.º 5 e a liberdade de imprensa. Ressaltam-se estes dois acontecimentos por se entender que estão diretamente relacionados ao processo de democratização da educação, ou seja, representam os canais que possibilitaram o trânsito de idéias e teorias educacionais que passaram a integrar os debates e eventos no campo da educação.

Contudo, é preciso relacionar este processo, identificado como início de uma abertura política, com a crise econômica que desgastou e fragilizou tanto a ditadura militar como o primeiro governo da Nova República, o que favoreceu a oposição e fortaleceu a organização de movimentos populares. Germano, ao revisitar o período em questão, destaca: "O próprio Regime, portanto, em função de desavenças no bloco do poder, abre frestas à participação da sociedade civil. Depois são as classes dominantes – quando ocorre a explosão da sociedade a partir da segunda metade da década de 70 – que se incorporam gradativamente às mobilizações contra a ditadura e acabam por hegemonizar o próprio movimento das Diretas Já em 1984..." (GERMANO, 1994, p.212 e 213).

³¹O Ciclo Básico de alfabetização constitui uma tentativa para garantir aos alunos o domínio do processo da leitura e da escrita através de um maior período de trabalho escolar. Por esse meio pretende-se evitar a descontinuidade do processo de ensino-aprendizagem, a fragmentação do conteúdo programático, repetições desnecessárias e a utilização de programas e materiais de ensino desvinculados da realidade do aluno. Estes são alguns dos argumentos encontrados nos documentos da Secretaria de Educação do Paraná, referentes ao Ciclo Básico, que justificam a implantação da proposta.

Essa dinâmica da reorganização política representa, para o campo da educação, o início de um amplo debate, em que os problemas da educação passam a ser analisados sob o viés de teorias advindas de uma literatura pedagógico-crítica. No âmbito das políticas públicas, têm-se mudanças expressivas ocorridas nos sistemas de ensino estaduais. Pode-se indicar como exemplo a participação, em cargos públicos, de intelectuais da educação que passam a contribuir na elaboração dos projetos educacionais, implantando suas idéias.³² O trecho a seguir mostra como se configura a educação no plano de governo paranaense:

As propostas de políticas educacionais para o governo do Paraná, elaboradas para a campanha eleitoral de 1982, ocupavam um alentado volume de 155 páginas (Richa, 1982). Ele continha uma mistura bastante heterogênea de formulações gerais e propostas específicas. Defendia uma especial "tarefa da escola numa educação libertária", para o que se previa a atribuição "aos grupos sociais organizados a responsabilidade de forjar seus próprios destinos" e a criação de mecanismos para que a "comunidade escolar" (pais, mestres, estudantes e servidores) passassem a ter "participação decisiva na escolha da direção dos estabelecimentos oficiais de ensino, mediante o sistema de eleições diretas, nas escolas de todos os níveis de ensino" [grifos do autor] (CUNHA, 2001, p.233).

É a partir da eleição direta para governadores, e com a redução da imposição e controle do poder central, em 1983, que uma nova fase foi tomando vulto. Tratava-se de redimensionar a educação, tendo em vista o quadro em que se assentava a organização do sistema de ensino paranaense, em que os diretores de escola eram indicados, os grêmios estudantis extintos e transformados em centros cívicos, os conselhos escolares não existiam, a centralização da Secretaria de Educação atingia a todos os setores.

Recuperar a dimensão política era o problema, sendo que a tônica passou para a política da educação. O clima era de euforia e desejo por mudanças, já que a vitória do PMDB representava oposição ao governo federal, naquele momento. É

³²É possível constatar a participação de importantes educadores e pesquisadores da área da educação nos documentos de vários Estados da federação. Aqui no Paraná, no início da década de 80, já se encontram documentos e estudos da SEED, onde a universidade está representada por seus docentes, como também encontram-se nomes de consultores renomados no campo da educação.

neste cenário que tem-se algumas políticas de impacto, no Paraná. Na educação, isto se traduz através das eleições diretas para diretor de escola, na descentralização administrativa da Secretaria de Estado da Educação e nas alterações nos regimentos escolares.

Interessa saber como estas transformações que ocorriam no plano das políticas educacionais estavam presentes nos cursos de formação em serviço, de que forma estas abordagens educacionais passaram a ser ofertadas e como foram recebidas pelos professores.

Iniciaremos com a análise do primeiro curso de formação em serviço, que destoa das demais propostas que até aquele momento (1983) o Cetepar havia organizado: "A Dimensão Política da Educação". O objetivo do curso era proporcionar aos professores um momento de reflexão, análise e discussão da dinâmica da escola e dos problemas e alternativas da política educacional do sistema de ensino, em face das necessidades da clientela escolar. O curso estava organizado em palestras e trabalhos em pequenos grupos, que seriam apresentados em plenário para conclusões finais, enfocando os seguintes assuntos:

Conteúdo:

Por que repensar a Escola?

A Escola: a que vem e a quem serve?

Ensino Superior como instrumento de melhoria do Ensino de 1.º e 2.º Graus.

A pesquisa participante na inovação educativa.

Problemas e alternativas da política educacional no estado do Paraná (CETEPAR, 1983).

A preocupação principal manifesta no projeto estava na proposição de alternativas de solução para a problemática escolar em seu contexto social.

Apesar de todos os aspectos envolvidos na organização de um curso, carregados de um discurso ideológico, não se pode deixar de reconhecer que estes cursos: "A Dimensão Política da Educação" e "Repensando a Escola" representam uma tentativa de efetivamente refletir sobre a educação e a política educacional. Pretendiam alcançar professores de todos os níveis de ensino do Estado, com o intuito de lhes proporcionar um momento de reflexão de sua prática.

Nesse momento, a dinâmica da formação em serviço apresentava uma organização diferenciada dos períodos anteriores. A "cadeia de formação", que até então tinha no efeito multiplicador suas bases para alcançar um grande número de professores da rede estadual, toma outra forma. Destaca-se, primeiramente, o fato de que os cursos passam a ser ofertados nos estabelecimentos de ensino, garantindo uma participação direta do professor. Em segundo lugar, os professores participantes dos cursos assumem os papéis enquanto "alvo" destas reformulações das propostas de ensino, e enquanto "autoridade" de sala de aula, sujeitos de sua prática.

Observa-se uma concepção diferenciada de formação em serviço, tendo em vista a trajetória da formação em serviço no Paraná, abordada nesta pesquisa, começando pelo exame de como os sujeitos envolvidos nessas mudanças, ocorridas no sistema de ensino paranaense no início dos anos 80, "os reformadores" e os "professores" desempenham suas respectivas funções no interior deste processo.

Quanto aos reformadores, o trabalho de divulgação e mobilização para implementação da nova proposta de ensino desencadeia-se a partir da reflexão realizada corpo a corpo junto aos professores, sem intermediários, como forma de garantir uma avaliação mais direta da implementação, e também como garantia do controle da mensagem da nova proposta chegasse aos professores, sem sofrer distorções no seu conteúdo.

Em relação aos professores, a quem se destinavam os cursos de formação, pode-se avaliar dois aspectos distintos: um deles se refere a como apropriaram-se destes discursos e cursos postos em prática pela iniciativa da Secretaria; o outro aspecto diz respeito ao lugar, ao espaço que estava ocupando neste processo de formação. Quanto ao lugar dos professores, é relevante o fato de que o envolvimento dos professores antecedeu a implementação da proposta, ou seja, desta feita eles não foram excluídos do processo de reformulação de uma nova proposta curricular.

Interessa saber o significado que teve para os professores primários esse novo discurso que chegava através destes cursos.

A professora Maria Lúcia, em seu relato, mostra que havia assimilado a mensagem de que: "a escola não podia reproduzir as desigualdades sociais, que o

professor tinha que ser crítico". No entanto, via esta nova reflexão sobre a escola – proposta nos cursos em questão –, como algo que extrapolava o conceito de escola que esta mesma havia construído. Observa-se isto quando a professora, ao referir-se à escola, questiona sua função, indicando que esta estava deixando de ser "só um lugar de aprender".

Depois, os cursos teóricos foram ficando muito repetitivos e eu não quis mais fazer. Os temas eram sempre os mesmos e as professoras não mudavam muito. Só que chegou uma hora e eu já sabia que a escola não podia reproduzir as desigualdades, que o professor tinha que ser crítico e tal... Dava a sensação de que a escola não era mais só lugar de aprender. (Maria Lúcia)

O depoimento da professora Lori, a seguir, possibilita que se compreenda este período de mudanças no sistema de ensino paranaense. Assim como a professora Maria Lúcia, ela encara as discussões propostas nos cursos como algo que, a princípio tem valor, mas logo passa a questionar a aplicabilidade daquela "conversa" no seu trabalho de classe. Não se pode afirmar, nos dois casos, que há uma discordância em relação ao conteúdo discutido nos cursos, mas pode-se dizer que estas questões parecem dispensáveis na elaboração de suas práticas.

No começo achei tudo novidade, estava empolgada com as discussões. Mas, depois eu não entendia no que toda aquela conversa ia me ajudar no trabalho. Achava bonito o que as professoras diziam, me faziam pensar umas coisas diferentes. Foi bem quando os pais começaram a vir para dentro da escola, a gente estranhou bastante. (Lori)

Segundo o depoimento da professora Maria Alice, o fato de, na época, freqüentar a universidade, fez com que os debates acerca da escola propostos nos cursos tivesse um significado diverso daquele expresso no depoimento das professoras Maria Lúcia e Lori, pois tratava-se de um saber necessário à prática. Maria Alice havia internalizado, em decorrência de sua formação, uma conceitualização de escola que contemplava uma dimensão social à prática de ensinar:

Era muito parecido com tudo que eu estava estudando na Universidade. Às vezes eu até conhecia o professor que tava lá dando o curso. Eu acho que fiz dois cursos desses, acho que um foi na escola. Mas eu gostava de ver aquele povo da escola tendo que ler e entender um pouquinho mais, né? Lembro até uma ocasião que certa professora bastante conhecida aí na cidade... Ela é da universidade, ela discutiu com uma professora lá da escola. Discutiu, sem agredir. É que a professora lá da minha escola falou que esse negócio todo de política (acho que era isso) era coisa para político e não para professor. Acho que o povo queria continuar sem pensar. (Maria Alice)

A professora Bernadete, a seguir, deixa explícito, no seu relato, que as discussões e encaminhamentos propostos naquele período a princípio eram dispensáveis à prática de ensinar. Porém, indica que em um segundo momento sentiu-se despreparada para participar e elaborar os projetos encampados pela escola. Mostra, assim, que sua expectativa em relação aos cursos restringia-se à aplicabilidade direta do que era tratado no curso e à sala de aula.

Fui uma vez, depois eu não quis mais. Eu tinha muito o que fazer na escola para ficar falando de... sei lá! A gente queria aprender a fazer alguma coisa nova e lá nesse curso eles falavam de uma nova proposta... de uns projetos... Mas nada disso eu pude aplicar. De verdade, eu senti um pouco de falta na hora de montar aqueles projetos da escola, pediam a opinião da gente para o projeto. Eu não gostei. (Bernadete)

Para a professora Ione, o significado dos cursos sobre a função social da escola está relacionado à possibilidade de desenvolver novas propostas de ensino junto a seus alunos. Refere-se a este período como uma "abertura para a educação". Consegue estabelecer uma relação entre o conteúdo dos debates sobre a educação e a forma de realizar seu trabalho em sala de aula, algo como a prática enquanto um desdobramento das reflexões propostas.

Foram cursos... acho que participei de uns três. Me ajudou a entender um lado das coisas. Também me deixou... assim... um pouco curiosa. As propostas novas que a secretária estava querendo. Eu achei que foi uma abertura para a educação, as coisas novas começaram a aparecer... Teve curso de teatro, para a gente trabalhar nas aulas de português. Teve muita coisa nova. Eu sempre gostei de coisas novas. (Ione)

Evidencia-se, contudo, nos depoimentos, a insatisfação em relação aos cursos, pois os professores alegam que não visualizam qualquer possibilidade de aplicação do que aí é apresentado, uma vez que para os entrevistados as discussões não se ajustam à realidade da escola. Contudo, duas professoras declaram a importância de se pensar a escola nessa dimensão social.

Outros cursos são ofertados aos professores, mas são específicos, por área de conhecimento – os chamados cursos de atualização. Centra-se a nossa atenção, aqui, no Curso de Atualização em Língua Portuguesa, que estava organizado pensando-se também na grande problemática do ensino naquele momento: a evasão e

repetência relacionada a um processo pedagógico desligado do contexto sócio-econômico do aluno. Seguem-se os conteúdos trabalhados neste curso:

1. Alfabetização a serviço das classes populares
 - Conceituação de alfabetização;
 - O processo de aquisição da linguagem oral e escrita;
 - A questão do erro visto como reformulação de hipóteses no processo da aquisição da linguagem escrita;
 - As implicações da alfabetização com relação ao problema da evasão e repetência.
2. O método natural de alfabetização
 - Leitura, interpretação e crítica;
 - Prática de produção de textos individuais e coletivos;
 - Utilização de recursos técnicos variados: histórias, modelagens, dramatização, materiais de sucata, livros de literatura infanto-juvenil e outros.
3. Procedimentos metodológicos integradores das atividades curriculares
 - Troca de experiências entre matemática, ciências e integração social;
 - conhecimento da realidade sócio-cultural da região.
4. Avaliação
 - Avaliação e alfabetização;
 - Avaliação como processo contínuo e global (ARQUIVO DO CETEPAR, 1985).

A problemática da alfabetização esteve presente desde muito tempo nos planos de governo como meta a ser alcançada. Porém, é nesse momento que ela passa a ser tratada não como uma campanha, desvinculada do ensino fundamental, mas como parte essencial deste, a ser discutida e repensada. Reconhece-se uma ruptura na forma de tratar a alfabetização. O que demarca um novo sentido é sua vinculação a duas questões: acesso e permanência. A questão do acesso fez parte durante os primeiros esforços de ampliação da rede pública de ensino, porém é na permanência do aluno no espaço escolar que se visualiza a origem de novas orientações para o processo de alfabetização.

Os dados estatísticos passam a apresentar altos índices de evasão, concentrados na base do ensino fundamental: na 1.^a série.³³ Os números revelam mais do que um alto índice de desistência. Relacionam este quadro às camadas populares. Decorrem daí as questões que vão nortear as reflexões sobre o conceito

³³Para tomar conhecimento dos números absolutos, consultar Censo Escolar da Fundepar referente a este período.

de alfabetização a ser adotado. Uma delas se assenta no plano da função social da escola, que deve atender a toda a população e com qualidade. Outra questão é o desdobramento desta, que recorre ao papel do professor, responsável por encaminhar o processo de ensino de forma a não excluir os alunos provenientes de classes sociais economicamente baixas.

Para atender a este apelo, ocupam lugar na "berlinda": o livro didático, os métodos de alfabetização, a avaliação, a seriação, a homogeneização das turmas, entre outros. Ou seja, tudo o que representava as práticas e orientações anteriores a este período. É preciso retomar estas questões que envolvem a alfabetização para compreender em que medida a nova proposta representou um instrumento norteador das novas práticas de alfabetizar.

No depoimento dos professores percebe-se que o problema, nesta fase, está entre a *continuidade* e a *ruptura*, a *experiência* e o *novo*. A afirmação da nova proposta implicava descrer do que se realizava, ou seja, a afirmação dava-se pela negação.

Outro programa de curso dirigido aos professores de classes alfabetizadoras, denominado "Atualização em Alfabetização", deixa explícita a nova concepção de professor alfabetizador que se pretende.

Conteúdos:

- Atitudes do professor diante do processo de alfabetização;
- A competência do professor alfabetizador;
- A escrita, a fala e a leitura;
- Análise de problemas de aprendizagem;
- A variação sociolingüística;
- A lingüística na sala de aula;
- Revisão de práticas educativas (PARANÁ, Cetepar, 1985).

Os conteúdos dos Cursos de Alfabetização trazem novos pressupostos para o ensino da língua portuguesa: primeiro é a leitura, entendida não só como decodificação, mas sobretudo como interpretação. Nesse sentido, a leitura mecanicista, ensinada através de "passos" introdutórios de "dificuldades", passa a ser desmistificada, em face da possibilidade que os novos estudos da lingüística

acenam. O respeito à linguagem da criança, ou seja, a variação lingüística, é incorporada à proposta de alfabetização, o que implica também uma ampla e polêmica interpretação sobre avaliação do ensino.

Sem dúvida, não há como desprezar a nova forma como se organiza a proposta de ensino paranaense. Não se trata de um processo isolado. Assim como no Paraná, estas mudanças ocorriam em outros Estados, que também se apressavam em implementar suas propostas assentadas nessas mesmas orientações advindas de todo o processo pelo qual passava o país, havendo também a inserção de novas teorias sendo discutidas e divulgadas no campo da educação.

Todo esse movimento de reformulação de pressupostos do processo ensino-aprendizagem anuncia a reorganização curricular que mais à frente se materializa com a implantação do Ciclo Básico. Uma prova disso é que, além dos cursos para os professores alfabetizadores, passam a acontecer, a partir de 1984, os "Seminários de Alfabetização", divulgando uma nova concepção da alfabetização:

Um repensar da alfabetização não poderia neste caso partir de métodos e técnicas mas do fenômeno linguagem e do fenômeno educação. Esse repensar pretende provocar mudança de atitude do professor enquanto se reconceitua a alfabetização à luz dos pressupostos de uma educação democrática.

Se a linguagem é elemento que nos constitui como pessoas, compete aos professores de todas as áreas refletir sobre a linguagem e as condições de sua apropriação... O principal esforço tem sido o de acordar o professor educador, sujeito de seu trabalho. Incentivá-lo ao debate, ao estudo, à cooperação. Recuperar seu espaço de criar, sua coragem para elaborar seu trabalho sem perder a direção política em função do destino da maioria dos alunos (PARANÁ, SEED - Equipe de Ensino, 1984).

A expectativa lançada no trabalho do professor o coloca como salvador de uma sociedade desigual e injusta, onde a escola até o momento cumpria a função de reproduzi-la.

Um momento muito significativo corresponde aos Encontros para a elaboração do Ciclo Básico, que se iniciaram em 1987 e prosseguiram com propostas de reorganização curricular. A definição deste momento apresenta-se sistematizada no próprio Currículo Básico:

O Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1.º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção (PARANÁ, CURRÍCULO BÁSICO, 1990).

De fato, a implantação da proposta do Ciclo Básico representava uma ruptura de padrões do processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita. A própria organização e disposição do currículo revelava uma mudança significativa, pois abrangia discussões teóricas, históricas e culturais. É nesse momento que se percebe a participação do corpo docente da Universidade Federal do Paraná, compondo um grupo significativo que estava à frente das discussões e da elaboração curricular.

Não fica difícil identificar a presença da Universidade. As discussões, os grandes debates que se realizavam na Universidade são incorporados na proposta curricular, o que representou a possibilidade de introduzir no Paraná uma nova concepção para a organização das políticas públicas. Sem dúvida, o processo de discussão e decisão da elaboração do currículo incluiu, pela primeira vez na história do Paraná, os professores da rede; é certo que de forma representativa, o que implicou uma reestruturação do departamento de ensino de 1.º Grau, que proporcionou a mobilização de professores e instituições de ensino para a elaboração do novo currículo. Os cursos de formação em serviço não serviram apenas à divulgação da nova proposta; mais do que isto, representaram a garantia de um espaço para as discussões. É importante ater-se a este fato, pois significa redimensionar o entendimento sobre a formação em serviço do professor, fortemente marcada pela "tendência para separar a **concepção** da **execução**, isto é, a elaboração dos *currícula* e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um *fenômeno* social que legitima a intervenção de especialistas

científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores" (NÓVOA, 1995, p.24).

Isto não significa dizer que o processo de elaboração do Currículo Básico rompeu totalmente com essa dicotomia entre quem concebe e quem executa, mas que, em certa medida, envolveu os professores na construção, como também teoricamente trouxe referências de outros campos do conhecimento, o que contribuiu para redimensionar o currículo nas diversas áreas que o compõem.

Por outro lado, não se pode perder de vista que a proposta curricular é uma normatização, elemento fundamental para a compreensão da concepção de educação que estava subjacente ao projeto do Estado do Paraná. Contudo, faz-se necessário apreender as apropriações que decorreram desta proposta, essencialmente o significado de todo este movimento inovador para a organização das práticas dos professores.

2.4.1 A Prática dos Professores na "Berlinda": Memórias de Resistências e Adesão

A professora Maria Lúcia, em seu depoimento, faz alusão à forma como um dos docentes organizava e proferia os cursos. A característica que ressalta é a informalidade, um clima semelhante à relação estabelecida em sala de aula. A proposta era recebida sem tom de imposição. Aparece, em sua fala, outro dado significativo, que é o discurso desfavorável à utilização da cartilha, substituído por uma mensagem que trazia uma nova concepção do ensino da língua. Observa-se que a professora remete-se unicamente às atividades sugeridas para o trabalho com a língua, a metodologia, ou seja, a forma de fazer é o que lhe causa maior impacto, pois representa a possibilidade de trabalho em sala de aula.

Em 1986 é que eu comecei a participar dos cursos lá no Cetepar. Alguns bons, outros nem tanto... Eu me lembro dos cursos do Prof. Ortigara, eu gostava dos cursos dele. Ele era o presidente (diretor) do Cetepar. Eu gostava porque ele dava a didática de uma maneira assim bem... Ele não seguia conteúdos, como os outros, ele ia fazendo de uma maneira tranqüila. Ele ia só falando, nada formal.

Quando a gente ia fazer cursos todo mundo queria saber de métodos. "Qual que é o melhor método?" Todo mundo se preocupava muito com isso.

Em 87 começaram a criticar muito as cartilhas, isso eu notei muito. Eles diziam que não era para dar essas frases: "o boi bebe", que são frases muito pobres. Deixar a criança criar, deixar escrever bastante, nem que ela erre. O que importa é a idéia da criança. Que a idéia vale mais que a ortografia. Deixar que ela escreva do jeito que ela sabe. Eu cheguei até a fazer isso quando trabalhava na 2.^a série. A criança escrevia um texto e depois eu dizia: "Vamos transcrever este texto no quadro". De um lado eu escrevia como o texto estava, do outro lado nós íamos escrevendo de acordo com a língua padrão. É o tal negócio, depois passou a ser questionado: "Será que escrever o texto errado do jeito que a gente escreveu no quadro... Às vezes o aluno visualiza e aquilo fica, aquele erro". Também tinham os cursos que discutiam a fundamentação teórica do currículo, e tinham os cursos mais práticos, era mais o dia-a-dia. (Maria Lúcia)

O próximo depoimento aponta outros elementos para compreender o que representou a implantação do Ciclo Básico:

Eles não deram a teoria correta para nós. Matemática foi dado. Português eles não deram porque nem eles sabiam. Todos os professores que iam ali sentiam que eles não sabiam colocar. Então eu, por exemplo, tive que buscar na leitura. Na Biblioteca Pública não tinha, então recorria à Universidade, à PUC, para trazer aquilo que a lei (proposta do currículo) queria. E busquei aquelas pessoas que escreveram a respeito para eu poder sentir o que a lei queria, para eu poder aplicar em sala de aula. Então eu tive que correr atrás. Não teve muitos cursos, foram poucos, e eles não tinham competência para dar. Matemática sempre, Ciências sempre, só Português que eles não... Porque eu me lembro que uma professora, era sempre 30, 40 professores, sempre uma ou duas só que expunha e a professora se agarrava nelas, mas ela (docente) não passava nada. Ela só comentava o que o professor falou. Então, eu acho que a professora podia agradecer a participação delas, e daí colocar a parte dela, não era feito. Português sempre senti muita dificuldade, porque o curso não era bom. Minha irmã também sentiu nos cursos da prefeitura, só que depois na prefeitura ela pegou uma professora maravilhosa, ela é uma "expert" na área de Português. Ela chegou e explanou tudo corretíssimo, como que era para ser dado. Até a minha irmã passou para mim muita coisa. (Neide)

A professora Neide traz para a reflexão sua insatisfação em relação à organização dos cursos na área de língua portuguesa. A dinâmica deste curso estava baseada no relato das experiências de sala de aula, valorizava-se a produção do professor e, a partir da experiência, iniciava-se a tentativa de refletir sobre a prática. O que entra em questão é a expectativa dos cursistas, habituados a receber fórmulas e receitas de como trabalhar em sala de aula.

No entanto, deve-se considerar que provavelmente essa inovação a respeito do processo de ensino divulgado nos cursos era vista apenas como um

modismo pelos professores e, como tal, estava sob o julgamento destes, pois ia de encontro aos seus postulados sobre a prática de ensinar.

Ai, professores que não sabiam de nada [os que ministravam os cursos]. Tinha um que outro que se salvou, que a gente conseguiu captar a mensagem, mas tem outros que não. Então a gente notou assim... que a maioria não tinha capacidade, estavam lá por politicagem, sei lá. Então... a gente queria muito mais. Achava: "O que que adiantou eu vir?" Agora, de produção de texto eu achei que foi bom. Eu lembro que foi ótimo. Nessa época eu não gostei muito da matemática. Eu já gostava de matemática, mas eu não gostei dos cursos. Não valeu a pena.

Esses de produção de texto para mim foram excelentes. Sabe que mudou completamente meu jeito. Só que tinha professores, dizíamos nós, com a cabecinha "desse tamanho!" E que não faziam nada que era para fazer. Por mais que a gente transmitisse aquilo que viu no curso, a direção pedia para repassar. Tinha alguns que não faziam mesmo.

Foi uma época que se dizia: "Não é para se fazer ditado. Não era mais para trabalhar gramática, não era para grifar os erros. Então, achavam, essas que não entenderam o recado, achavam que era para fazer nada. Elas iam ensinar menos, porque diziam que não podiam mais fazer nada. Diziam que não podia cópia, não podia decorar. Elas diziam: "Não pode nada". (Maria Alice)

O depoimento da professora Maria Alice traz uma gama de elementos que ilustram o momento da implantação do Ciclo Básico. Em primeiro lugar, aponta o despreparo dos docentes responsáveis pelos primeiros cursos sobre o Ciclo Básico que foram realizados no Cetepar. No decorrer de seu depoimento pode-se captar que a crítica aos cursos ofertados no momento inicial do Ciclo Básico está relacionada ao fato de apresentarem orientações que descartavam por completo atitudes e práticas cotidianas dos professores.

Foi naquela época que as crianças não aprenderam nada. Foi no início do Ciclo Básico. Tinha casos que eu pensava: "Meu Deus do céu! Como é que pode a professora não ensinar nada?". Felizmente era uma que eu percebi pior. Elas reclamavam: "Mas não é para fazer ditado!" Eu dizia: "Mas minha filha, não é para tirar tudo. De vez em quando você tem que saber se os alunos sabem, é tua avaliação. Como é que eu vou saber se ele escreve se eu não ditar para ele? Se eu não chamar ele no quadro para fazer ditado?"

Depois teve mais cursos, inclusive a gente se reunia. A gente tinha que ver qual era o mínimo para dar para as crianças. Só sei que mudou muito, tinha que estar todas as turmas junto nos conselhos. Nós fizemos muita reunião por causa disso. No Ciclo Básico era muito marcadinho, as etapas do que você tinha que fazer. Você não podia dar de qualquer jeito.

O CB representou uma melhoria. Nossa! É claro que melhorou, sabe por causa de quê? Porque daquele tempo para cá, começou a ter uma preocupação com as diferenças individuais dos alunos Então, melhorou muito porque você... Eu lembro que você separava as turmas, depois já não. Depois era para juntar, porque aquele que sabia mais ia ajudar o outro. Antes separava mesmo. Turma fraca e turma forte, eram separados mesmo. Eu lembro que nós fazíamos um teste no primeiro dia, eu já estava acostumada, que eu já

sabia aquele que ia aprender e o que não ia aprender. Já ia deixando o coitadinho lá. Depois acabou tudo isso. Agora é muito melhor. A criança ajuda o colega, aquele que sabe mais ajuda o outro. Às vezes com o colega ele aprende mais do que com você.
(Maria Alice)

A esse respeito pode se compreender o mal-estar que estas mudanças acarretaram na maioria dos professores. Segundo José M. ESTEVE (1992, p.97), esse desconforto dos professores compara-se ao: "de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa".

Em relação ao Ciclo Básico a professora Rosi Maria demonstra não ter nenhuma afinidade com a proposta, refutando a idéia de trabalhar a alfabetização a partir das novas orientações. Justifica, inclusive, que sua posição de aversão está no reconhecimento de que é uma pessoa conservadora. Porém, seu relato deixa indícios de que lhe faltou preparo para compreender a proposta do Ciclo Básico, ou oportunidade de participar em cursos para aprender como agir em sala.

Ciclo Básico? Tô fora! Eu não suportava aquilo. Mas era a tal estória... Eu estava acostumada com outra coisa. Muito vem do costume; de cursos que você tem que ter para você saber aplicar. Tinha uma outra professora que trabalhava na prefeitura e adorava. Porque ela tinha reciclagem todas as férias. Daí é diferente, você sabe como agir. Eu sou conservadora! (Rosi Maria)

Na avaliação que a professora Lori faz em relação ao Ciclo Básico, revelam-se pelo menos duas preocupações: o fato de a criança ser aprovada e/ou "empurrada" sem que esteja preparada para enfrentar as séries seguintes; a outra preocupação diz respeito ao despreparo dos professores em decorrência de um número insuficiente de cursos que os preparassem, tendo como consequência a resistência à mudança advinda da nova proposta.

No começo a gente achava que não era válido aprovar porque as crianças vinham muito fracas. A criança não reprovava. Então, a criança que tinha mais dificuldades, ela ia indo para a frente. Mas a gente achava que não ia dar certo. Antes se trabalhava a alfabetização a partir das partes e depois ia para o contexto. Depois do Ciclo Básico, era do todo para as partes. Toda mudança assusta e meio que balança o professor.

Tinha que ter tido mais cursos, porque houve cursos, mas não sei se foi o suficiente porque era uma mudança muito grande e havia muita resistência. Às vezes a criança não está amadurecida e não adianta ir tocando. Ela sempre fica aquém do que se espera dela e ela sente. (Lori)

A professora Bernadete traz um elemento novo em seu depoimento, ao revelar que na sua escola a proposta do Ciclo Básico não foi aceita pelos professores e que estes permaneceram trabalhando da forma que se sentiam mais seguros quanto aos resultados. Havia essa possibilidade de optar entre o Ciclo Básico e outros encaminhamentos metodológicos de alfabetização. A resistência dos professores, conforme indica seu relato, baseava-se na questão do aluno não reprovar. O entendimento de "ciclo", pelo que se pode apreender, não foi interiorizado, pois permanecem as críticas pautadas na "seriação". É possível perceber que ao tecer comentários sobre as novas professoras que passaram a integrar a escola em que trabalhava, no período em que o Ciclo Básico foi implantado, sugere que elas estavam preparadas, pois haviam recebido orientações na formação inicial do curso de magistério. Reforça, dessa feita, a necessidade do preparo do professor para desempenhar uma nova proposta:

Na minha escola ninguém quis saber dessa história de Ciclo Básico. Para quê? Se a gente fazia um trabalho bom e tinha bons resultados! E outra: você acha que algum professor concordava de verdade com esse negócio de passar aluno direto para a 2.^a série? Balela! Quem está em sala sabe que isso não ajuda ninguém... Imagina o aluno indo para a série seguinte sem conhecer nem as vogais. É pecado! Lá na escola ninguém quis! Depois é que ficou obrigatório, mas entraram umas professoras novas que estavam dispostas a trabalhar desse jeito. Acho que elas já tinham estudado o magistério aprendendo assim. (Bernadete)

No depoimento da professora Ione o caminho é refeito desde o primeiro momento em que ouviu falar da proposta do Ciclo Básico, da alegria de perceber que chegara a novidade que tanto esperava para o ensino da alfabetização. Este momento foi tão significativo que guarda em sua memória os detalhes desse encontro. Vale destacar que, a princípio, viu-se desafiada a desenvolver o trabalho conforme as orientações que havia recebido no curso sobre Ciclo Básico. Sentiu-se insegura diante da classe de alunos, fato este revelador de que "a única restrição exercida sobre o

professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que não funcionam diante deste público" (JULIA, 2001, p.33).

Nesse início de caminhada da professora Ione na proposta do Ciclo Básico deve-se considerar que, conforme mostra seu depoimento, o trabalho que desenvolvia na escola era solitário, ou seja, não havia possibilidade de troca com outros professores, já que ela era a única professora que queria trabalhar a proposta do Ciclo Básico. Cita a falta de preparo como uma das causas que impediam os demais professores de assumirem a nova proposta. Por outro lado, admite que para desenvolver a proposta o professor teria que ter muita disponibilidade, pois demandava mais trabalho e criatividade no preparo das aulas.

Merece destaque, em seu relato, a forma como conseguiu superar a insegurança inicial para desenvolver o trabalho: a troca de experiência com uma outra professora que já desenvolvia o trabalho há mais tempo. Nota-se o quanto foi importante na sua caminhada encontrar uma parceria, revelando a necessidade de se identificar.

Quando nós entramos com a conversa, com o discurso do Ciclo Básico, até lembro... Foi uma fita que passaram na sala de reunião da escola (biblioteca), e foi ligada ali a televisão e tinha uma professora da Secretaria. Primeiro ela fez uma apresentação, depois ela passou o vídeo. Quando ela estava passando a fita, eu me lembro que eu disse para a professora que estava do lado: "É isso que eu estou procurando. É isso que eu estou atrás". Ela me disse: "Não seja burra!"

Eu me encantei, eu recebi bem. Eu não sei se é porque eu gosto de inovar. A escola? Ninguém aceitou, foi críticas e mais críticas. Tanto é que eu fui a única que foi fazer o curso. O diretor percebeu meu entusiasmo e disse que eu iria fazer o curso.

Então foi a coisa mais linda e maravilhosa, a gente trabalhou em sala. Quando cheguei em sala de aula me deu um branco. Eu disse: "Agora, o que eu vou passar para os alunos? Porque eles me deram uma coisa no curso, e aqui é tudo diferente". Eu não sabia aplicar aquilo na sala de aula. Me deu um vazio e uma insegurança, porque eu não tinha na escola ninguém para recorrer, trocar uma idéia. Como uma das professoras que falou muito no curso e deu exemplos, me deu o telefone... Ela conversou muito como que ela dava aula. Eu chegava a entender como é que ela passava aquilo tudo para os alunos. É que a gente tava tão bitolado, a dar aquelas folhas prontas. E não tinha material, não tinha nada na escola. Aí, eu pedi para o diretor... Eu não estava conseguindo aplicar. Porque por mais que eu quisesse, a cabeça... a gente não pensava diferente. Pensava como aprendeu. Pedi para ele deixar eu ficar uma semana na outra escola para ver a experiência da outra professora. Eu fui. Daí ninguém me segurou mais.

Uma das dificuldades eram os pais. É que eles queriam caderno, e eu levei muito tempo sem dar caderno, a gente trabalhava só com folhas. Isso foi mais no início. Eu lembro que depois eu disse para o diretor que eu precisava de toda a parede para colar trabalho. O diretor botou os painéis de papelão. Tanto é que a minha sala era minha sala. Ninguém usava ela à tarde.

Eu comecei a alfabetizar através de rótulos, eles mesmos traziam. Eu tinha a parede cheia, tinha rótulo de tudo que você possa imaginar. Foi uma revolução. E de repente eu percebi que eles não tinham decorado aquilo. Eles conheciam a palavra em qualquer lugar. Quando eu percebi isso, eu pensei: "Agora está na hora de começar a formar historinha". (...) E assim começou. Era muita conversa, eu fazia muita pergunta e eles iam elaborando a história. E assim foi e não parou mais. Eles escreveram, escreveram e com prazer.

Eu trabalhava com a 1.ª série e depois acompanhava a turma na 2.ª série. A reclamação dos pais é que não agüentavam mais, quando saíam com os filhos, tinham que parar, desviar para que os filhos pudessem ler as placas. O despertar foi maravilhoso. Mas, dá trabalho! É por isso que eles [professores] diziam que as crianças não aprendiam sem a cartilha. É porque tinha que trabalhar demais. Mentira! As crianças aprendem muito e muito mais. Só que dá trabalho.

Eu acho que a falha está no Estado, porque para um professor se atirar no Ciclo Básico tem que ter muito preparo e muita vontade, não pode ter preguiça, porque é cansativo mesmo. Eu trabalhava com jornais, não tinha cartilha. Eu não trabalhava com cartilha com eles. Se você perguntava para o diretor... Ele às vezes ia me olhar e eu estava deitada com eles no chão. Espalhava jornais e eles liam deitados, com as pernas para cima. Na hora do trabalho, não havia muito aquela disciplina. (...)

Mas, muitos professores não trabalhavam porque não tinha uma base para trabalhar. Eu acho que tinha que ter uma orientação muito boa na escola, para o Ciclo Básico. Tinha que ser uma professora que acreditasse naquilo, porque primeiro tem que acreditar, se não acreditar não se passa nada para ninguém. Se você mesmo não acredita naquilo que você está falando... Tinha que ter alguém que ficasse em cima para ajudar.

Mas na escola cada um podia trabalhar como quisesse. Não era obrigado a seguir o Ciclo Básico. (lone)

Cada uma das professoras relatou como interpretava esse momento de ruptura na proposta de alfabetização que se deu na rede estadual de ensino, no início dos anos 80. O que se pode inferir é que esse momento resultou em diferentes posturas por parte dos professores, os quais podem ser divididos aqui em dois grandes grupos: os professores que não acolheram as mudanças de orientação para o ensino de alfabetização, indicando alguns aspectos que punham em questão suas experiências como professoras, e o outro grupo, que incorporou as orientações do Ciclo Básico, a princípio por acreditarem nos encaminhamentos propostos, mesmo que para tanto relatem que adaptavam as orientações à realidade de suas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial para a realização deste trabalho traduz-se em uma questão: Qual o significado dos cursos de formação em serviço para os professores primários na organização de suas aulas? A partir dessa indagação inicial, outras foram se fazendo necessárias para investigar a relação entre as práticas de ensinar dos professores e os cursos.

As reflexões sobre os cursos de formação suscitaram uma segunda questão: Antes da criação do Cetepar, na década de 70, como eram organizados os cursos destinados aos professores, e o que objetivavam?

A proposta do governo estadual para a formação em serviço no início dos anos 50 visava instrumentalizar os professores leigos por meio das cartilhas. Estava implícito que os cursos de formação em serviço realizados no Paraná, nesse período, cumpriam eminentemente a função divulgadora dos "modos de uso" desse material pedagógico, fornecendo aos professores alfabetizadores subsídios básicos quanto à metodologia de trabalho. A ênfase estava no repasse e na aplicação de técnicas de ensinar, denominadas pelo próprio secretário da Educação, professor Erasmo Pilotto, como "receitas de ensinar".

Durante as décadas de 50 e 60 constatou-se que os cursos de formação em serviço destinavam-se a professores sem habilitação, indicando que havia um número insuficiente de instituições de formação inicial no Paraná. Destaca-se a atuação do Centro de Pesquisas Educacionais como promotor dos "cursos de férias", que atendia exclusivamente a professores leigos do Estado, nas sedes das Inspetorias Regionais de Ensino.

Ainda na década de 60, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, observa-se nos cursos de formação em serviço que a ênfase naquele momento se voltava para a organização dos conteúdos de ensino, ou seja, "o quê" o professor deveria trabalhar em sala de aula, diferentemente da proposta anterior, que priorizou o repasse de modelos de ensinar, o "como" ensinar.

Nesse caso a formação em serviço constitui uma estratégia do poder público para a divulgação de seus programas de ensino.

Quanto aos cursos de formação ocorridos no momento da Reforma de Ensino da Lei 5.692/71, estes foram planejados de forma a garantir um rápido processo de implantação da referida legislação. Para tanto, foram criados, na Secretaria de Estado de Educação do Paraná, departamentos e grupos de trabalho que atuaram tanto na elaboração dos projetos de implantação da Reforma como na docência dos cursos. O funcionamento do Cetepar dá-se a partir de 1973, tendo como atribuição principal o engajamento neste processo de implantação da Reforma de Ensino de 1971.

O elemento que marca, para os professores, esta reorganização do ensino prevista na Reforma, são os objetivos de ensino incorporados ao cotidiano escolar. O estudo revela que a apropriação feita pelos professores dos objetivos de ensino estabelecidos deve ser compreendida pelos usos que os professores fizeram destes. Pelos seus depoimentos, constata-se que os objetivos de ensino assumiram o significado de "acessório" frente às suas práticas de ensinar. Mencionam em seus relatos que se tratava de uma "tarefa a ser cumprida" e, para tanto, variadas práticas são identificadas: reuniam-se em grupo para elaborar os objetivos, consultavam os livros didáticos e trocavam sugestões sobre os verbos mais adequados. É recorrente, nos argumentos dos professores, a menção ao tempo despendido para elaborar os objetivos, considerado como tempo desperdiçado, pois estes não interferiam no modo de conduzir suas aulas.

Cabe evidenciar aqui a relação entre o "prescrito" e o "manifesto" nas práticas de ensino. As diferenças entre o que é proposto nos cursos de formação e o que se faz em sala de aula é visível quando se toma as práticas dos professores para analisar as referências que as constituem. O tempo de experiência é mencionado, mesmo que de forma implícita, como o principal referencial para a organização das práticas de ensinar dos professores. Nesta investigação foi possível detectar algumas situações em que este "desencontro" entre práticas e orientações

de ensino prescritas se fez presente. Quanto a isso, pode-se certamente pensar que não é unicamente através de uma normatização que se garante a modelização das práticas de ensinar, mas também é certo subscrever que a normatização determina as referidas práticas e são por elas determinadas. Uma pergunta que acompanhou a construção deste trabalho é: Quais impactos a determinação de uma prescrição escolar gera nas práticas de ensinar?

Um exemplo de como uma norma escolar sofre determinação das práticas de ensinar fora identificado na pesquisa no momento, em 1975, das reformulações dos conteúdos dos cursos de formação em serviço voltados à alfabetização. Tal reformulação, empreendida pelo Cetepar, decorreu do não atendimento às expectativas e manifestações advindas dos professores primários sobre os encaminhamentos didáticos divulgados nos cursos de alfabetização.

As iniciativas de formação em serviço nos anos 80 configuram um novo modelo dos cursos de formação. Uma das diferenças reside no fato de que as novas propostas de ensino são elaboradas a partir dos cursos de formação, o que implicou a participação, mesmo que representativa, dos professores da rede estadual de ensino.

Outro aspecto é que os cursos contemplaram conteúdos de abordagem sócio-política. A função social da escola, temática central desta nova configuração dos cursos, foi recebida positivamente pelos professores primários. No entanto, uma crítica por eles manifestada é de que esta temática estaria despreendida de suas práticas de ensino.

Em relação às propostas curriculares dos anos 80, no Estado do Paraná, destaca-se a relação dos professores primários com a proposta de Ciclo Básico. Apreende-se, nos depoimentos, que parte da "resistência" dos professores à referida proposta do Ciclo Básico deposita-se no descarte das experiências dos professores já acumuladas pelo ofício do ensino. Neste processo, os professores relatam que foram para a berlinda muitas das práticas, crenças e representações da "arte de alfabetizar", do ser professor alfabetizador. O uso da cartilha, os exercícios de cópia,

os ditados e o uso das famílias silábicas compõem este universo de práticas de ensinar, práticas de um tempo escolar.

Mas os indicativos de resistência em relação à proposta curricular paranaense não eliminaram práticas de adesão. Depreende-se, dos relatos dos professores, que aqueles que aderiram à proposta do Ciclo Básico, ao longo de suas trajetórias no magistério, acenam disponibilidade para mudanças, numa busca por respostas às situações diárias que emergem da sala de aula.

Do percurso da pesquisa algumas posições podem ser fixadas. Em se tratando de mudanças no ensino, o professor tem a última palavra, porque dele depende a realização do ato de ensinar. Dele também depende a decisão sobre se tais mudanças podem ocorrer, e em que medida. Os cursos de formação aparecem nos depoimentos dos professores como mais uma referência para a construção de suas aulas. O conteúdo dos cursos passa pelo "filtro da prática", este como balizador do que incorporar em sala de aula e de como adaptar às necessidades do seu trabalho cotidiano, escolhas aqui compreendidas como decorrentes de suas apropriações.

Muitas histórias podem ser tecidas sobre o processo de formação em serviço de professores no Paraná. Esta é uma história de formação, uma história das práticas de ensinar, uma contribuição para a pesquisa em história da educação paranaense. A temática da formação de professores sugere inúmeras possibilidades de pesquisa. Apresenta-se aqui apenas um olhar sobre ela, aspirando a que outras histórias sejam escritas.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas: CEDES, v.20, n.68, p.143 - 161, dez. 1999.

ASCHE, E. **O curto-circuito do saber**: o ensino de língua portuguesa na rede estadual paulista na década de 70. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BARREIRO, Iraíde M. de Freitas. Educação modernizadora e educação de classe: o lazer, a cultura popular e o trabalho no período de Vargas e Juscelino. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.14, n.27, p.149-166, 1994.

BASTOS, Maria Helena Câmara; CATARNI, Denice Bárbara (Org.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p.47-75.

BERTTOLETI, Estela Natalina Mantovani. A cartilha do povo e upa cavalinho!: o projeto de alfabetização de Lourenço Filho. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Lourenço Filho**: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado das Letras, 1997. p.91-117.

BICUDO, Maria Viggiane; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Cyntia Pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado novo: novas histórias. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p.183 -215.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de literatura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Ed. da USP, 2001. p.137-167.

CASPARD, Pierre; CASPARD, Pénélope. Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815 - 1939). In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria H. Câmara (Org.). **A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo Escrituras, 1997. p.33-45.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 4. ed. Tradução de: Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. (A arte de fazer, 1).

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1988.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. São Paulo: EDUSP, 1991.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1965, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC; INEP, 1965.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 1967, Porto Alegre. **Anais...** Brasília: MEC; INEP, 1967.

CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA: recomendações (1934 - 1963), Brasília. **Anais...** Brasília: MEC; INEP, 1965.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMARTINI, Zeila. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SINSON, Olga (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p.44-71.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1992. p.93-123.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando leitura escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FUCKNER, C. M. **Magistério e casamento: memória e formação no Colégio de Educação Familiar do Paraná (1953-1986)**. Curitiba, 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Intelectuais, estado e educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Porto, 1995. p.51-75.

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

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.92-114.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995. p.141-169.

- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995. p.63-78.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HORTA, José Silvério Baia. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- IWAYA, M. **Palácio da instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1961)**. Curitiba, 2001. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.9-43, 2001.
- KENSKI, Vani Moreira. Memória e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **As faces da memória**. Campinas: UNICAMP, 1998.
- KRAMER, S. & JOBIM E SOUZA, S. Cultura, modernidade, linguagem: o que narram, lêem e escrevem os professores. Projeto de Pesquisa Integrado - CNPq/UERJ. 1992.
- LELIS, Isabel Alice. Formação e trajetória de magistério: notas sobre um processo de pesquisa. In: KRAMER, Sônia; FRANCO, Creso (Org.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p.201-213.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilo de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p.15-25.
- MARTINS, M. C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.
- MIGUEL, M. E. B. **A pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento**. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MINTO, César Augusto. As leis e a formação de educadores. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998. p.175-184.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP: COMPED, 2000. (Encyclopaedia)

NASCIMENTO, Maria das Graças de Arruda. Formação de professor em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: KRAMER, Sônia; FRANCO, Creso (Org.). **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p.214-243.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 1995. p.11-30.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.4, p.109-139, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: ____ (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

NÓVOA, António. Relação escola: "novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, Raquel Volpato et. al. (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.19-39. (Seminários e debates)

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária pública no país. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Anísio Teixeira, 1900 - 2000: provocações em educação**. Campinas: Autores Associados, 2000. p.107-127.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 206 de 14 de outubro de 1970. Aprecia relatório dos cursos de especialização e aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Paraná: ano letivo 1969. Lei n. 4.978 de 1964 (art. 74). Relator: Sarah Sartori. **Crítéria**. Curitiba, 1970. n.12, p.150-154.

_____. Governador (1950: Lupion). **Relatório anual do exercício de 1949 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1950.

_____. Governador (1953: Bento Munhoz) **Relatório anual do exercício de 1952 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1953.

_____. Governador (1957: Lupion) **Relatório anual do exercício de 1956 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1957.

_____. Governador (1959: Lupion) **Relatório anual do exercício de 1958 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1958.

PARANÁ. Governador (1960: Lupion) **Relatório anual do exercício de 1959 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1960.

_____. Governador (1968: Pimentel) **Relatório anual do exercício de 1967 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1968.

_____. Governador (1972: Parigot de Souza) **Relatório anual do exercício de 1971 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1972.

_____. Governador (1973: Parigot de Souza) **Relatório anual do exercício de 1972 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1973.

_____. Governador (1974: Hoffmann Gomes) **Relatório anual do exercício de 1973 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná.** Curitiba, 1974.

_____. Governador (1975: Hoffmann Gomes) **Relatório anual do exercício de 1974 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná.** Curitiba, 1975.

_____. Governador (1976: Jayme Canet) **Relatório anual do exercício de 1975 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná.** Curitiba, 1976.

_____. Governador (1977: Jayme Canet) **Relatório anual do exercício de 1976 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná.** Curitiba, 1977.

_____. Governador (1978: Jayme Canet) **Relatório anual do exercício de 1977 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná.** Curitiba, 1978.

_____. Governador (1980: Ney Braga) **Relatório anual do exercício de 1979 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná.** Curitiba, 1980.

_____. Governador (1984: Richa) **Relatório anual do exercício de 1983 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná.** Curitiba, 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Acompanhamento da implantação dos manuais de ensino de 1. à 4. série do 1. grau:** equipe de currículo. Curitiba, 1981.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico dos municípios de implantação da lei 5.692/71:** diretoria da educação. Curitiba, 1973.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Currículo.** Curitiba, 1973.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Currículo básico da escola pública do Paraná.** Curitiba, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Curso de aperfeiçoamento, 2. Etapa: atividades de 1. à 4. série.** Curitiba, 1977.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Demonstrativo das ações do sistema de supervisão:** equipe de supervisão. Curitiba, 1976.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Documento-base para o planejamento prévio para implantação do sistema de ensino de 1. e 2. graus.** Curitiba, 1971.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Guia curricular do ensino primário no Paraná.** Curitiba, 1969

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Histórico da equipe de ensino (1973 - 1978):** equipe de currículo. Curitiba, 1978.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Histórico dos núcleos.** Curitiba, 1972.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Plano estadual de educação do Estado do Paraná (1973 - 1976)**. Curitiba, 1972.

_____. Secretaria de Estado de Educação e da Cultura. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Alfabetização: equipe de currículo**. Curitiba, 1978.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Avaliação da implantação do primeiro grau, nas expansões de ensino I e III**. Curitiba, 1987.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Material de apoio para montagem do plano de implantação da lei 5.692/71**. Curitiba, 1977.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Reflexões sobre alfabetização: subsídios**. Curitiba, 1987.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Textos dos seminários sobre alfabetização**. Curitiba, 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Gabinete do Secretário de Educação Véspero Mendes. **Ofício n. 1980 de 26 de setembro de 1973**. Assunto: projeto de instalação e funcionamento do CETEPAR. Curitiba, 1973.

_____. Secretaria dos Negócios da Educação e Cultura. **Avaliação do sistema de supervisão: equipe de supervisão**. Curitiba, 1974.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PILOTTO, Erasmo. **Organização e metodologia do ensino na 1.ª série primária**. [s.l.], 1950.

_____. **A educação é direito de todos**. Curitiba: Max Roesner, 1952.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Educação AEC: o papel político-social do professor**, Brasília, n.104, p.45-61, jul./ set. 1997.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos: teoria e história**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.200-212, 1992.

POPWICTZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.35-50.

RIBAS, M. H. **O treinamento de professores: sua validade e seus efeitos na prática docente, uma análise da questão no Estado do Paraná**. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FAVERO, Osmar (Org.). **Educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p.93-101.

SILVA, Rose Neubauer da et. al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

TABORDA, M. A. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da rede municipal de ensino de Curitiba: entre adesão e a resistência**. São Paulo, 2001. 399 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v.21, p.209-244, dez. 2000

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela escola nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. da UFPR, n.18, p.53-73, 2001.

VINÍCIO FRAGO, Antonio. Fracassam as reformas educativas?: La respuesta de um historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil: história historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.21-52.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas e Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)**. Bragança Paulista: Edusf/CDAPH, 2000.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor-estado: estudos de políticas elaboradas para o magistério do Brasil**. São Paulo, 1981. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FONTES ORAIS

BERNADETE. Entrevista realizada em Ponta-Grossa, 28 de outubro de 2001.

CLAUDINO. Entrevista realizada em Curitiba, 8 de agosto de 2001.

EVANI. Entrevista realizada em Curitiba, 11 de junho de 2001.

EVELI. Entrevista realizada em Curitiba, 8 de junho de 2001.

IONE. Entrevista realizada em Curitiba, 22 de outubro de 2001.

LORI. Entrevista realizada em Curitiba, 16 de abril de 2001.

MARIA ALICE. Entrevista realizada em Curitiba, 13 de abril de 2001.

MARIA CANDELÁRIA. Entrevista realizada em Curitiba, 23 de janeiro de 2001.

MARIA LÚCIA. Entrevista realizada em Curitiba, 9 de fevereiro de 2001.

NEIDE. Entrevista realizada em Curitiba, 29 de março de 2001.

ROSI. Entrevista realizada em Curitiba, 29 de janeiro de 2001.

ROSI MARIA. Entrevista realizada em Curitiba, 12 de setembro de 2001.

ARQUIVO DO CETEPAR

Atas de frequência dos cursos - 1973-1989.

ARQUIVO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Plano de Desenvolvimento e Aplicação de Verbas aos Cursos de Aperfeiçoamento para Professores de 1.^a séries no Estado do Paraná - 1969

Fotografias dos Cursos de Aperfeiçoamento para Diretores de Grupos Escolares - 1969.

ACERVO PARTICULAR DAS PROFESSORAS

Certificado dos cursos de formação em serviço.

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS

1. Levantamento biográfico

- Nome, local e data de nascimento
- Nome dos pais (origem e profissão)
- Locais de residência

2. Escolaridade

- Primário, ginásio (local, escola)
- Curso Normal (local, escola, formatura)
- Ensino superior (local, instituição e formatura)

3. Campo profissional

- Data de ingresso no magistério (concurso, nomeação, local, instituição, série que atuou)
- Primeiras impressões da profissão
- Descrição das relações prof./ direção e prof./ supervisor nas escolas em que lecionou
- Participação em cursos, seminários, congressos e encontros educacionais

4. Contexto da década de 70 - Reforma de Ensino

- Impressões sobre os exames finais
- Impressões sobre a implantação da reforma de ensino Lei 5.692/71
- Impressões sobre os cursos de formação oferecidos pela SEC. (organização, conteúdo privilegiados, objetivos)
- Impressões sobre a proposta curricular para 1.^a série. (conteúdo, objetivos e metodologia)
- Descrição sobre a sua prática de alfabetizar (métodos, recursos, referências...)
- Relação entre as práticas em sala de aula e os cursos de formação (impactos)
- Práticas em sala de aula (referências para o planejamento)

5. Contexto do final da década de 70 e início da década de 80

- Descrição sobre o momento em que começam a ocorrer mudanças nas orientações metodológicas da secretaria
- Descrição sobre a prática de alfabetizar (método que seguia, recursos...)
- Impressões sobre os cursos que participou (conteúdos privilegiados, local, objetivos)
- Impressões sobre a implantação do Ciclo Básico

6. Palavras finais

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DOCENTE

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA O DOCENTE

1. Levantamento biográfico

- Nome, local e data de nascimento
- Nome dos pais (origem e profissão)
- Locais de residência

2. Escolaridade

- Primário, ginásio (local, escola)
- Curso Normal (local, escola, formatura)
- Ensino superior (local, instituição e formatura)

3. Campo profissional

- Data de ingresso no magistério (concurso, nomeação, local, instituição, série que atuou)
- Atuação no campo do magistério.
- Participação em cursos, seminários, congressos e encontros educacionais

4. Experiência no Cetepar

- Data de ingresso no Cetepar
- Funções que exerceu
- Impressões dos cursos (organização, objetivos, concepções)
- Funcionamento do Cetepar (organização)
- Rupturas e permanências na constituição dos cursos.

5. Palavras finais

ANEXO 3 - CERTIFICADOS DE CURSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

=====


20ª INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO
SERTANÓPOLIS PARANÁ

A T E S T A D O

JURANDIR BATISTA JANUÁRIO, Inspetor Regional de Ensino da 20ª I.R.E. - com sede em Sertanópolis, Estado do Paraná, usando das atribuições que lhe são conferidas

A T E S T A para os devidos fins que MARIA CANDELARIA RIPOL DINIZ frequentou - com assiduidade o "CURSO DE ATUALIZAÇÃO", em caráter obrigatório a todos os professores do 1º grau, realizado na cidade de BELA VISTA DO PARAISO, durante os dias 29,30 e 31/09/73 curso esse ministrado como medida preliminar para a implantação da reforma do ensino que deverá ser levada a efeito no próximo ano de 1974 no Município supra citado.

Dado e passado nesta cidade de Sertanópolis, Estado do Paraná, aos dezanove dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e setenta e três.


JURANDIR BATISTA JANUÁRIO
Inspetor Regional
20ª I.R.E.

=====



SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE ASSESSORIA E PLANEJAMENTO



NÚCLEO REGIONAL DE ORIENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO EM CURITIBA

Certificado

O Curso de *Treinamento para Professores de 1.ª 2.ª 3.ª 4.ª séries do Ensino de 1.º Grau*, em concepção didática de currículo, com enfoque em *integração horizontal*, numa visão polivalente e abrangente de *Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências operacionais* - *medus em atividades experienciais*, autorizado pela *Resolução n.º 180/73 da S.E.C.*, realizado pelo *N.R.O.A. Curitiba*, no período de *22 de janeiro a 09 de fevereiro*, com duração de *120 horas* (cento e vinte horas), confere à *IVELI PANZATO J. BEBERA*, este certificado com***** a credencial de *Multiplicador em Treinamento de professores para as 1.ª 2.ª 3.ª 4.ª séries do 1.º Grau*, e

obtendo a apreciação - BOM -

com a frequência de 100 %

Curitiba, 20 de abril de 1973.

Paulo Wilton
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Moira
DIRETOR DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO

Stenetta Felba
COORDENADORA DO N.R.O.A.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ



Criado pela Lei n.º 33 de 13-3-1846

CERTIFICADO

Certificamos que EVELI B. C. BEZERRA

Participou do "Curso de Aperfeiçoamento para Docentes de 1ª e 2ª Graus", em ATIVIDADES de la, a 4a. SÉRIES.

Duração: 120 horas - 3a. e 5a. Etapas

Período: 20/03 a 10/06/74 e 15/02 a 30/11/75

Frequência: 90% (noventa por cento)

Aproveitamento: E (EXCELENTE)

PROFESSORES E ORIENTADORES

Alzira Baena de Souza

Ely Gonçalves Ribeiro

Nancy Ziloá Abram de Souza

Rose Marie Lubachevski

Prof. Coordenador do Curso
Oscar Alex R. Schaitza

Divisão Educacional
Victorio Tubino Filho

Diretor
Osny Antonio Dacól

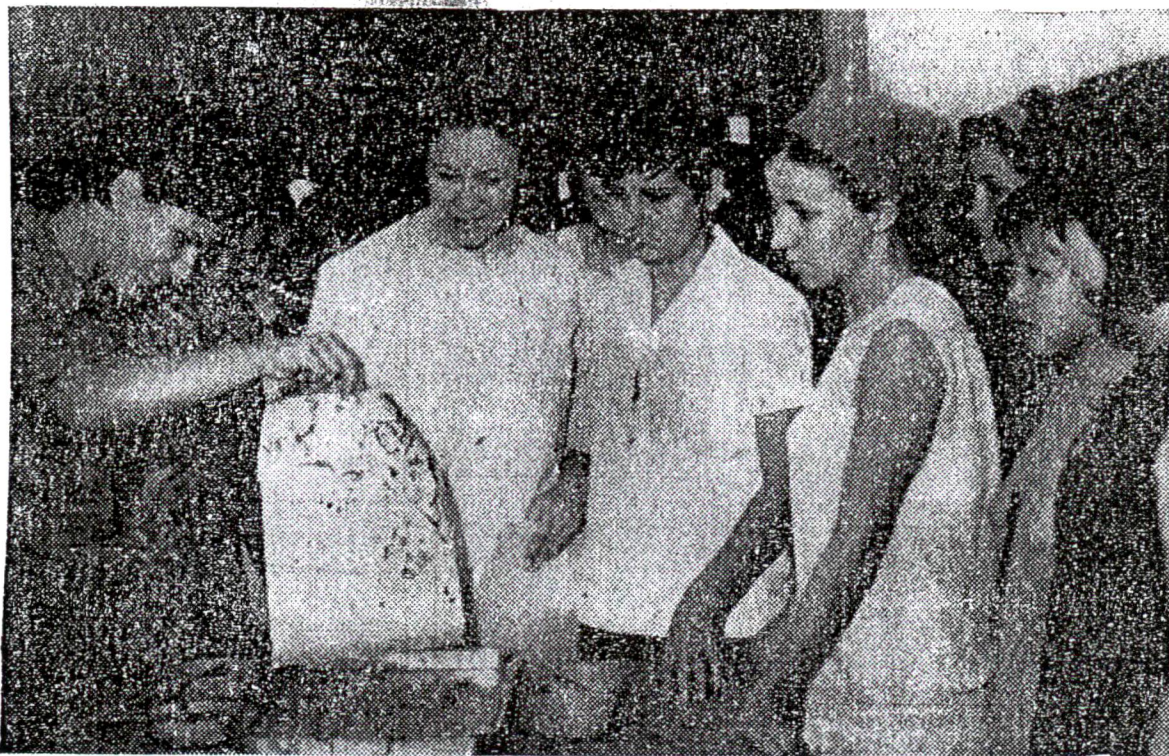
Curitiba, 16 de novembro de 1977

ANEXO 4 - MATÉRIAS DE JORNAIS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Instituto de Educação do Paraná
Curso de Aperfeiçoamento para Professores de 1ª série

FOLHA DO NORTE DO PARANÁ

Editores Dutra Assis & Cia. Ltda. — R. Néo Martins, 2643 — Maringá



No Instituto de Educação, desenvolve-se um curso de aperfeiçoamento de professores. Última página deste caderno.

Região: Maringá
Período: De 21 a 27/9/69

BOM DIA

Sob os auspícios da secretaria de Educação e Cultura, do Estado, esta se realizando na cidade um curso de aperfeiçoamento para professores das primeiras séries do ciclo primário. É louvável o interesse que, ultimamente o Estado tem demonstrado pelo aperfeiçoamento do professorado. E a importância desse interesse se ressalta mais, se levarmos em conta que, somente no curso primário, cerca de 50 por cento das professoras não são tituladas, notadamente nas zonas rurais. Por tudo isto, é de suma importância que as mestras encarem tais cursos com toda seriedade e como uma magnífica oportunidade para atualizarem seus conhecimentos e de se colocarem à altura da grandiosa missão que lhes é confiada: a de instruir e educar a infância. Que aproveitem ao máximo este curso, são os nossos votos.

Educação Promove

Aperfeiçoamento do

Magistério

Através dos Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Paraná, a Secretaria de Educação promoveu com absoluto êxito em nossa cidade curso para aprimoramento de professores de primeira série.

Trata-se de promoção digna das melhores referências, porquanto nada animadoras tem sido as estatísticas que atestam os elevados índices de reprovações na série mencionada.

OBJETIVOS

Os objetivos gerais do Curso realizado em Guarapuava, cidade escolhida por se tratar de centro de convergência regional, visaram alcançar conhecimento das realidades educacionais do nosso Estado, porquanto a SEC tem promovido cursos dessa natureza nas principais cidades do Paraná.

Visaram ainda o estudo do estragamento que ocorre em 1.ª série: a implantação de uma dinâmica de renovação contínua; a conscientização social e decisiva da função do educador; a aquisição de instrumentos envolvendo a fundamentação básica para a or-

ganização de um currículo de 1.ª série, além de rigorosa profundidade metodológica — segundo declarou ao JG a prof. Onilza Borges Martins, coordenadora do curso e Diretora dos Cursos de Especialização do Instituto de Educação do Paraná.

RECURSOS

O curso contou com a presença de 126 professoras de Guarapuava, Irati, Inácio Martins, Prudentópolis, Ivai, Pinhão, Imbituva e Pitaínga, tendo sido realizado através de recursos do Salário Educação e Fundepar. Inclusive foram entregues 65 bolsas de 60 cruzeiros novos a professoras de outras localidades.

ÁREAS

O currículo do curso constou de 49 aulas e nove unidades assim distribuídas: Fundamentos de Educação com as áreas de Conteúdo e Integração; Teoria e Prática do Ensino; Matemática moderna; Linguagem, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Artes em Educação e Recreação e Jogos.

PROFESSORAS

Foram as seguintes professoras

que ministraram o curso, todas da equipe do Instituto de Educação: Ruth Compiani, Mary Brito, Iderle B. Monteiro, Marileia Grein, Marielene Habermann, Lenir de Almeida, Walderez Fernandes Araujo, Nadhia Parubotchey. A supervisão administrativa foi desempenhada pela prof. Loriete C. Bendhack. A coordenação foi dirigida pela prof. Onilza Borges Martins.

ENCERRAMENTO

O encerramento contou com a presença do sr. Cândido Manoel Martins de Oliveira, Secretário de Educação do Governo Paulo Pimentel, além do Prefeito Moacyr Júlio Silvestri e autoridades educacionais, civis, militares e eclesíásticas. Sem dúvida alguma a direção dos Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento do Instituto de Educação e sua equipe mereceu aplausos gerais pelo trabalho que vem realizando em nosso Estado, com o apoio dos responsáveis pela fundamentação de uma política educacional baseada nos princípios da pedagogia moderna.

**ANEXO 5 - FOTOGRAFIAS DE CURSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO
PARA DIRETORES DE GRUPOS ESCOLARES - 1969**

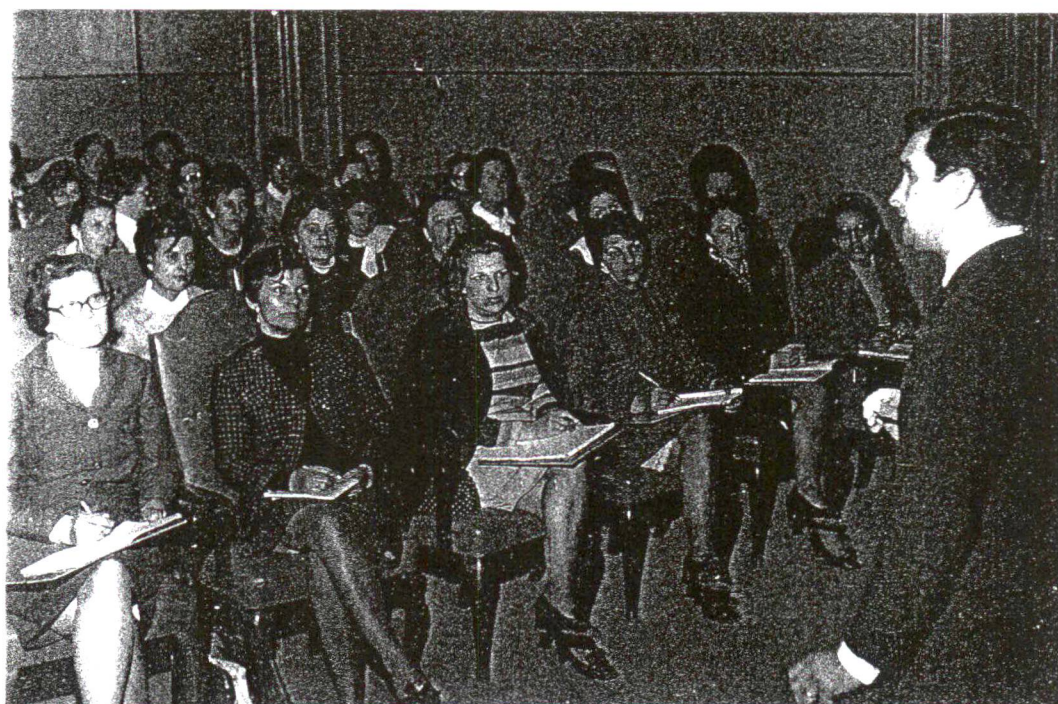
SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA
Instituto de Educaçao do Paraná
Curso de Aperfeiçoamento para Diretores de Grupos Escolares

Região:
Curitiba

Períod
De 15a
19/9/66



Atividade de Artes em Educação



Atividade de Higiene e Educação Sanitária

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Curso de Aperfeiçoamento para Diretores de Grupos Escolares

Período:

De 27 a 31/10/69

Região:
União da Vitória
e
Guarapuava



Atividade de Administração Escolar



Atividade de Coordenação Técnica



Atividade de Técnicas Modernas de Supervisão

**ANEXO 6 - OFÍCIO N.º 1980/73 – ASSUNTO: PROJETO DE
INSTALAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CETEPAR**



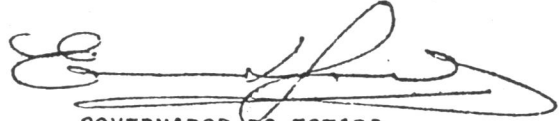
ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO

Of. nº 1.980/73

Curitiba, 26 de setembro de 1973.

APROVO

Em, 27-9-1973.


GOVERNADOR DO ESTADO

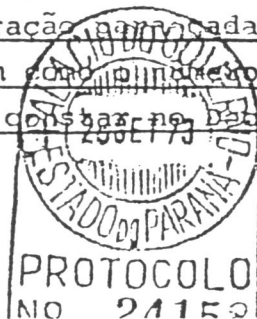
Excelentíssimo Senhor Governador:

Em atendimento ao que dispõe a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e o Plano Estadual de Educação, aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura, o Paraná se encontra num processo dinâmico de implantação da reforma do ensino de 1ª e 2ª Graus, processo este que requer um preparo e treinamento contínuo de professores das diferentes áreas de ensino e, de forma especial, o preparo de professores para as disciplinas profissionalizantes.

Para a realização de tarefa desta natureza, em diferentes Estados da Federação, foi instalado em São Paulo, no ano de 1969, o CENTRO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL - CENAFOR, órgão este diretamente subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, além de oito Centros de Treinamento de Professores, em vários Estados.

O Paraná tem seu CENTRO DE SELEÇÃO, TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL - CETEPAR, criado pelo Decreto nº 1.083, de 19 de novembro de 1971, que, no entanto, por razões diversas, não entrou em funcionamento até a presente data, o que está bloqueando a continuidade do desenvolvimento normal do referido processo de implantação.

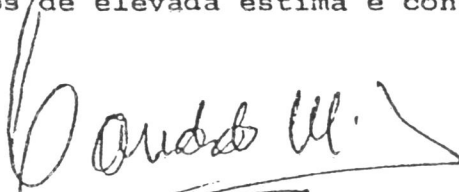
Diante do exposto, para dar cumprimento ao Decreto nº 1.083, nos parágrafos 1º e 2º do inciso X, do artigo 4º, tenho a subida honra de encaminhar a Vossa Excelência o Projeto de Instalação e Funcionamento do CENTRO DE SELEÇÃO, TREINAMENTO e APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO PARANÁ - CETEPAR, com a indicação do pessoal mínimo necessário à implantação efetiva deste órgão de máxima importância para a Educação de nosso Estado, inclusive com a fixação dos tetos de remuneração para cada cargo, tendo por base o salário mínimo regional, bem como o número destes cargos, uma vez que por omissão deixaram de constar no Decreto nº 1.083, de 19 de novembro de 1971.



Assim sendo, solicito a aprovação de Vossa Excelência ao referido Projeto, bem como da tabela de vencimentos do pessoal daquele órgão, uma vez que os mesmos serão regidos pelo Regime das Leis Trabalhistas, conforme tabela e justificativa explanada no Projeto, em anexo.

Os recursos destinados à presente programação constam da proposta orçamentária do exercício de 1.973, na categoria econômica: 4.0.0.0 - Despesas de Capital; 4.1.0.0 - Investimentos; 4.1.2.0 - Serviços em regime de programação especial.

Valho-me do ensejo para reafirmar a Vossa Excelência meus protestos de elevada estima e consideração.



CÂNDIDO MANUEL MARTINS DE OLIVEIRA,
Secretário da Educação e Cultura

A Sua Excelência o Senhor
DOUTOR EMÍLIO HOFFMANN GOMES,
Digníssimo Governador do Estado do Paraná.
NESTA CAPITAL
mcf.