

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA QUEIRÓS ALVES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ:
PROJETOS FORMATIVOS DE 1966 E 1972

CURITIBA

2023

VANESSA QUEIRÓS ALVES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ:
PROJETOS FORMATIVOS DE 1966 E 1972

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadia Gaiofatto Gonçalves

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Alves, Vanessa Queirós.

Formação de professores no Instituto de Educação do Paraná :
projetos formativos de 1966 e 1972 / Vanessa Queirós Alves –
Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Nádia Gaiofatto Gonçalves

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3.
Educação – História – Curitiba (PR). 4. Educação e Estado. I.
Gonçalves, Nádia Gaiofatto. II. Universidade Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **VANESSA QUEIRÓS ALVES** intitulada: **Formação de professores no Instituto de Educação do Paraná: projetos formativos de 1966 e 1972**, sob orientação da Profa. Dra. NADIA GAIOFATTO GONÇALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Fevereiro de 2023.

Assinatura Eletrônica

01/03/2023 18:41:46.0

NADIA GAIOFATTO GONÇALVES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

02/03/2023 14:13:13.0

LEZIANY SILVEIRA DANIEL

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

07/03/2023 17:14:26.0

MARIA ELISABETH BLANCK MIGHEL

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

07/03/2023 15:04:13.0

ROSSANO SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/03/2023 11:28:25.0

JUAREZ JOSE TUCHINSKI DOS ANJOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 260520

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 260520

Dedico este trabalho aos meus filhos, Maria Cecília, Mateus Henrique e Artur Miguel,
que me deram força nessa caminhada e fizeram eu acreditar que posso ser uma
mãe, trabalhadora e pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me sustentado até aqui, a caminhada não foi fácil, em muitos momentos pensei que não conseguiria vencer os obstáculos, mas a fé foi alimento vivo de toda essa trajetória. Lembro que em 2018, já com muito trabalho e com dois filhos pequenos, resolvi dar um passo a mais em minha vida acadêmica, com o sonho do doutorado, e dias depois do resultado soube que estava grávida do terceiro filho. Por eu ter uma rede de apoio bastante limitada, naquele momento muita gente me orientou a desistir, mas algo dentro de mim dizia baixinho que eu iria conseguir. Assim, com o apoio da minha orientadora, familiares, amigos, colegas e professores, eu segui estudando e acreditando que era possível.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Nadia Gaiofatto Gonçalves, sempre com uma orientação muito valiosa, paciência, além de palavras de incentivo e de positividade, uma pessoa muito especial e humana que inspira a muitos.

Agradeço também ao apoio da minha família, que em muitos momentos teve que compreender minhas ausências. Ao meu esposo Kayo, que insistia em me esperar para ir dormir, enquanto eu escrevia até altas horas da madrugada. Ao meu pai José Jacir, muito orgulhoso de ter uma filha fazendo doutorado e sempre dando palavras de apoio e incentivo. À minha mãe Marinez, à minha vó Maria Machula Ricci e ao meu irmão Felipe, sempre me ajudando com tabelas e quadros. Aos meus queridos filhos, Maria Cecília, Mateus Henrique e Artur Miguel, que esperavam a hora da “mamãe poder brincar”.

A todos os professores da linha de História e Historiografia da Educação, sempre dispostos a auxiliar, principalmente durante a minha licença maternidade, período em que continuei estudando e sendo muito bem assistida por todos.

Às colegas de doutorado, principalmente a Alessandra Giacomiti e a Edilene Maria Leite dos Santos, também mães trabalhadoras, que sempre foram um ombro amigo, com palavras de carinho e incentivo em toda essa caminhada.

Aos colegas de trabalho da Uninter, pessoas queridas que sempre estavam dispostas para ouvir e instigar à pesquisa em todos os momentos.

Aos professores da banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos, Prof. Dr. Rossano Silva e Prof.^a Dr.^a Leziany Silveira Daniel, pelas valiosas contribuições com esta pesquisa.

A felicidade aparece para aqueles que choram. Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre. E para aqueles que reconhecem a
importância das pessoas que passam por suas vidas.

Clarice Lispector

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender como se deu o processo de discussão e construção da formação de professores do Instituto de Educação do Paraná (IEP), no contexto de transição entre o Curso Normal e a habilitação do magistério de 2º grau, com o recorte de 1966, ano de implementação do Plano Experimental, até 1975, data de finalização da primeira turma de vigência do Projeto de Implantação da reforma de 2º grau. A fim de entender o processo posto, foram inicialmente analisadas concepções e representações atribuídas à Escola Normal e a constituição do Instituto de Educação do Paraná. Em sequência foram abordados alguns apontamentos por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases, tendo como foco a Escola Normal da década de 1960, articulando o Plano Experimental do Instituto de Educação do Paraná nesse contexto. Em um segundo momento, analisou-se desdobramentos por meio da lei n.º 5.692/71 e alguns elementos que remetem às organizações iniciais nos sistemas de ensino e no IEP diante da lei, assim como o processo de construção do Projeto de Implantação de 1972 na instituição. O último capítulo da tese, por sua vez, trabalhou com a dimensão do currículo no IEP, abordando as disciplinas de Fundamentos de Educação, de Estrutura e Funcionamento de Ensino e Didática e Prática de Ensino. As fontes utilizadas como subsídio nesta pesquisa foram diversas, como documentos oficiais do estado do Paraná e do governo federal, revistas, jornais, fontes orais, documentos escolares, atas de registros de reuniões, diários de classe, fotografias, caderno escolar, entre outros. Como respaldo nas análises foram utilizados conceitos de representação e apropriação de Roger Chartier e cultura escolar de Viñao Frago; e no aspecto curricular as contribuições de Ivor Goodson e Gimeno Sacristán. Como resultados, a pesquisa evidenciou que o IEP, de certa maneira, já continha em seu Plano Experimental de 1966 alguns pressupostos e fundamentos que estariam presentes na lei n.º 5.692/71, por serem ideias que já circulavam no país, como o atendimento às diferenças individuais e a necessidade de uma educação mais voltada à prática e ao contexto local. Além disso, elementos como a influência do pensamento da Escola Nova na vertente de Anísio Teixeira e a inspiração nos ideais do professor Erasmo Pilotto foram questões que permaneceram na cultura escolar da instituição no período pesquisado. Ademais, percebeu-se que as mudanças com a nova configuração de Habilitação de Magistério vieram mais em um aspecto de continuidade nas concepções pedagógicas, porém na questão organizacional trouxeram várias tensões e readaptações ao IEP, principalmente no que tange aos recursos físicos. Por fim, a tese tem sua relevância ao abordar dois projetos educativos de formação de professores desenvolvidos no IEP, de momentos distintos, que demonstram o processo de construção do currículo, de apropriações de concepções educativas, legitimadas e publicizadas, interferências internas e externas em seu desenvolvimento, bem como a relação da cultura escolar com esses elementos.

Palavras-chave: Instituto de Educação do Paraná; plano experimental; projeto de implantação; lei n.º 5.692/71; formação de professores.

ABSTRACT

The research were focused to understand how the process of discussion and construction of the formation of Teachers at the Instituto de Educação do Paraná occurred, regarding the transition between the Regular School and qualification of teaching in secondary school, with the cut of 1966, year of the implementation of the Experimental Plan, until 1975, completion date of the first class of the conclusive Implantation Project of the secondary school reform. In order to understand the given process, conceptions and representations were primarily analyzed attributed to the Regular School and the constitution of the Instituto de Educação do Paraná, afterwards, some notes were addressed through the first Law of Guidelines and Bases, focusing on the Regular School from the 1960's, articulating the Experimental Plan of the Instituto de Educação do Paraná, in this context. In a second moment, developments were analyzed through the law No. 5.692/71 and some elements that refer to the initial organizations in education systems and at the IEP towards that law, as well as the construction process of the 1972 Implementation Project at the institution. In conclusion, the last chapter of the thesis is based on the curriculum extent at the IEP, addressing the subjects of Fundamentals of Education, Structure and Teaching Operation and Didactics and Teaching Practice. Several sources were used as support in this research, as official documents of the State of Paraná and the Federal Government, magazines, newspapers, oral history, school documents, minutes of meeting records, class diaries, pictures, school books, among others. As support in the analysis, concepts of representation and appropriation from Roger Chartier and the school culture from Viñao Frago were used; and in the curricular aspect the contributions from Ivor Goodson and Gimeno Sacristán. As results, the research showed that the IEP somehow, already had, on its Experimental Plan from 1966, some assumptions and foundations that would be present in the law No. 5.692/71, because those ideas were already circulating in the country, such as attending to individual differences and the need for an education more focused on practice and the local context. Beyond that, elements such as the influence of the New School thought in the vein of Anísio Teixeira as well as inspiration from the ideals of Professor Erasmo Pilotto, were questions that remained in the school culture of the institution, in the period researched. In addition, it was noticed that the changes with the new configuration of Teaching Qualification came more in an aspect of continuity in the pedagogical conceptions, however, on the organizational matter, they brought several tensions and readaptations to the IEP, especially with regard to physical resources. Finally, the thesis has its relevance by addressing two educational projects for the formation of Teachers developed at the IEP, from distinct moments, that showed the the curriculum building process, of appropriations of educational concepts, legitimized and published, internal and external interference in their development, as well as the relationship of school culture with these elements.

Keywords: Instituto de Educação do Paraná; experimental plan; implementation project; law No. 5.692/71; formation of teachers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Alunas da Escola Normal do IEP 1966	41
FIGURA 2 – Novo prédio da Escola Normal de Curitiba, inaugurado em 22 de setembro de 1922	50
FIGURA 3 – Manual do professor primário do Paraná (1963)	67
FIGURA 4 – Capa Súmula do Anteprojeto do Regimento Interno de 1965.....	80
FIGURA 5 – Ensino Normal no Ceará.....	82
FIGURA 6 – Reforma Ensino Normal no Ceará	83
FIGURA 7 – Organograma IEP Plano Experimental	100
FIGURA 8 – Parecer de aprovação do Plano Experimental.....	101
FIGURA 9- Histórico Escolar Plano Experimental.....	105
FIGURA 10 – Estudantes de 1966 - IEP	117
FIGURA 11 – Estudantes da turma de 1966 na escada do IEP.....	117
FIGURA 12 – Estudantes da turma de 1969 - IEP	118
FIGURA 13 – Diploma da ex-estudante Rose Anne Ribas	119
FIGURA 14 – Formatura turma de 1969 - IEP	119
FIGURA 15 – Biblioteca central do Instituto de Educação do Paraná década de 1960	125
FIGURA 16 – Atividades propostas pelo CETEPAR.....	145
FIGURA 17 – Estudo de caso e dinâmica propostas pelo CETEPAR.....	145
FIGURA 18 – Capa do Projeto de Implantação da Reforma IEP	157
FIGURA 19- Histórico escolar Projeto de Implantação.....	165
FIGURA 20 – Boletim Escolar do Curso de Magistério (1977) - IEP	171
FIGURA 21 – Bolsa de professor do IEP da década de 1970.....	185
FIGURA 22 – Uniforme do IEP 1970.....	185
FIGURA 23 – Salão Nobre do IEP 2020	186
FIGURA 24 – Estudantes da turma de 1975 - IEP	187
FIGURA 25 – Livro de Chamada Fundamentos Históricos e Filosóficos	191
FIGURA 26 – Livro de Chamada Fundamentos Históricos e Filosóficos	192
FIGURA 27 – Caderno da estudante Miriam Quaesner - 1975 - Teoria de Piaget .	206
FIGURA 28 – Caderno estudante Miriam Quaesner - Períodos de desenvolvimento - Teoria de Piaget.....	207

FIGURA 29 – Caderno estudante Miriam Quaesner - Benjamim Bloom.....	208
FIGURA 30 – Livro de chamada Fundamentos Psicológicos da Educação I – 1973	209
FIGURA 31 – Livro de Chamada Fundamentos Psicológicos da Educação II - 1973	209
FIGURA 32 – Livro de Chamada Fundamentos Psicológicos da Educação III	211
FIGURA 33 – Material de Sugestões de Técnicas de Ensino CETEPAR	212
FIGURA 34 – Caderno de Miriam Quaesner - esquema de Currículo	219
FIGURA 35 – Caderno de Miriam Quaesner - 1975 - conceito de sistema.....	222
FIGURA 36 – Livro de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.....	223
FIGURA 37 – Livro de chamada Didática Geral.....	229
FIGURA 38 – Livro de chamada Didática Geral.....	229
FIGURA 39 – Livro de chamada Didática Geral.....	230
FIGURA 40 – Livro de chamada Didática Geral.....	230
FIGURA 41 – Caderno de Miriam Quaesner - 1975 - Conteúdos de Didática da Comunicação e Expressão.....	242
FIGURA 42 – Caderno de Miriam Quaesner - 1975 - Conteúdos de Didática da Comunicação e Expressão.....	243
FIGURA 43 – Metodologia da Comunicação e Expressão.....	245
FIGURA 44 – Metodologia da Comunicação e Expressão.....	246
FIGURA 45 – Ficha método de alfabetização Erasmo Pilotto	248
FIGURA 46 – Ficha 6 - método de alfabetização de Erasmo Pilotto.....	249
FIGURA 47 – Produção de aluno da Escola de Experimentação Pedagógica	251
FIGURA 48 – Estudantes da Escola Experimental André Luiz	253
FIGURA 49 – Estudantes da Escola Experimental André Luiz	254
FIGURA 50 – Estudantes da Escola Experimental André Luiz	254
FIGURA 51 – Estudantes da Escola Experimental André Luiz	255
FIGURA 52 – Caderno de Miriam Quaesner - 1975 - Didática da Matemática	260
FIGURA 53 – Caderno de Miriam Quaesner - 1975 - Didática da Matemática	261
FIGURA 54 – Referencial teórico de Didática da Matemática.....	263
FIGURA 55 – Organização da Matéria de Ciências no 1º grau.....	264
FIGURA 56 – Ordenação da Matéria de Estudos Sociais no 1º grau	272
FIGURA 57 – Material de Prática de Ensino - 1964	276
FIGURA 58 – Material de Prática de Ensino - 1964	277

FIGURA 59 – Didática nas Sugestões de Diretrizes Curriculares para o Magistério de 2º grau - CETEPAR.....	278

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Grade curricular Curso Normal ginásial no estado do Paraná a partir de 1962	63
QUADRO 2 – Grade curricular Curso Normal colegial no estado do Paraná a partir de 1962	64
QUADRO 3 – Disciplinas Currículo Curso Normal do IEP (1966) e modelos CEE-PR	104
QUADRO 4 – Currículo Curso Normal 1º período.....	108
QUADRO 5 – Currículo Curso Normal 2º período.....	109
QUADRO 6 – Currículo Curso Normal 3º período.....	110
QUADRO 7 – Currículo Curso Normal 4º período.....	112
QUADRO 8 – Currículo Curso Normal 5º período.....	113
QUADRO 9 – Currículo Curso Normal 6º período.....	115
QUADRO 10 – Organização de áreas de estudo por hora/aula.....	124
QUADRO 11 – Estruturação da taxionomia de Bloom domínio cognitivo	155
QUADRO 12 – Grade curricular IEP 1972 - Magistério.....	164
QUADRO 13 – Habilitação Específica para o Magistério - 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau.....	166
QUADRO 14 – Resumo total de aulas IEP no Curso de Habilitação de Magistério 1972	167
QUADRO 15 – Salas especiais.....	176
QUADRO 16 – Disciplina de Fundamentos Históricos e Filosóficos	190
QUADRO 17 – Disciplina de Fundamentos Biológicos da educação.....	197
QUADRO 18 – Fundamentos Sociológicos IEP	200
QUADRO 19 – Disciplina de Fundamentos Psicológicos IEP 1ª e 2ª séries	203
QUADRO 20 – Fundamentos da Educação nos Projetos de Formação do Plano Experimental de 1966 e do Projeto de Implantação de 1972.....	215
QUADRO 21 – Disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º grau	217
QUADRO 22 – Teoria e Prática de Ensino – Didática Geral para 1ª e 2ª séries.....	226
QUADRO 23 – Disciplina: Didática e Prática de ensino de Comunicação e Expressão	237
QUADRO 24 – Didática e Prática de Ensino da Matemática – Série 2ª.....	257

QUADRO 25 – Disciplina de Didática e Prática de Ensino da Matemática – Série 3ª	259
QUADRO 26 – Disciplina: Didática e Prática de Estudos Sociais (1ª e 2ª séries) ..	265
QUADRO 27 – Disciplina: Didática e Prática de Estudos Sociais (3ª e 4ª séries) ..	268
QUADRO 28 – Comparação Plano Experimental de 1966 e Projeto de Implantação de Lei n.º 5.692/71	280

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Teses e dissertações consultadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.....	29
TABELA 2 – Teses e dissertações consultadas no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes	30

LISTA DE SIGLAS

BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEE-PR	– Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEP	– Colégio Estadual do Paraná
CETEPAR	– Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná
CREC	– Centro de Recreação e Extensão Cultural
DASP	– Departamento Administrativo do Serviço Público
EFE	– Estrutura e Funcionamento do Ensino
EMC	– Educação Moral e Cívica
ESG	– Escola Superior de Guerra
FUNDEPAR	– Fundação Educacional do Estado do Paraná
GAP	– Grupo de Assessoramento e Planejamento
GT	– Grupo de Trabalho
IEP	– Instituto de Educação do Paraná
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IP	– Instrução Programada
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEDEM	– Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática
PREMEM	– Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
SEC	– Secretaria de Estado do Paraná
SENPAR	– Simpósio de Ensino do Paraná
UDF	– Universidade do Distrito Federal
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	– Universidade de São Paulo
UTP	– Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 OS MESTRES DO AMANHÃ: PROJETO FORMATIVO DE 1966, O PLANO EXPERIMENTAL	40
2.1 CONCEPÇÕES, REPRESENTAÇÕES E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS À ESCOLA NORMAL E ESPECIFICIDADES DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO	41
2.2 O ENSINO NORMAL NO FINAL DA DÉCADA DE 1950 E NA DÉCADA DE 1960: ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DA PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	58
2.3 O PLANO EXPERIMENTAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 1965/1966	80
3 O TREINAMENTO PERIÓDICO: PROJETO FORMATIVO DE 1972.....	133
3.1 DESDOBRAMENTOS GERAIS A PARTIR DA CHEGADA DA LEI N.º 5.692/71:-ORGANIZAÇÕES INICIAIS NOS SISTEMAS DE ENSINO E NO IEP	133
3.2 PLANO DE IMPLANTAÇÃO DO IEP DE 1972	157
4 IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: A FORMAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO	184
4.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	188
4.2 AS DISCIPLINAS VOLTADAS AO CONHECIMENTO DA ESTRUTURA DA ESCOLA PRIMÁRIA/1º GRAU.....	216
4.3 AS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO	225
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	283
FONTES.....	286
REFERÊNCIAS.....	291
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	303
APÊNDICE 2 – MODELO DE DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	306
APÊNDICE 3- FICHAS MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO PROFESSOR ERASMO PILOTTO.....	308

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a formação de professores no contexto da lei n.º 5.692/71, especificamente no Instituto de Educação do Paraná (IEP), começou a surgir no desenvolvimento do trabalho de dissertação de mestrado, no qual o objetivo foi entender a dinâmica da proposição de reforma do currículo formal de 1º grau, advinda dessa lei, na mesma instituição. No decorrer das entrevistas realizadas para aquele estudo foi possível perceber o quanto era relevante a questão da formação de professores na instituição, principalmente na forma de se conduzir o processo.

Isso também foi evidenciado nas próprias fontes, nas quais havia, por parte do IEP, um aparente esforço de se colocar como um lugar diferenciado na condução do ensino paranaense, em especial no aspecto da formação dos futuros professores, de acordo como se fazia representar e era representado em discursos e documentos do período, tendo em vista que essas representações possuem uma energia própria que convence de que o mundo, ou o passado, é realmente aquilo que dizem que é (CHARTIER, 2010, p. 26).

Somou-se a essa inquietação, sobre como se davam as práticas e os encaminhamentos no currículo de formação de professores, a própria viabilidade na questão do trabalho com as fontes. Isso porque, como se observou no processo de produção da dissertação, as fontes referentes ao ensino de 1º grau são muito escassas e de difícil localização.

Uma nova possibilidade surgiu a partir de uma entrevista realizada com a professora Chloris Casagrande Justen, diretora da instituição na época, na qual ela comentou que tinha em sua casa um acervo de documentos do período. Conforme foi sugerido à professora, após algum tempo ela disponibilizou esses materiais ao Arquivo Público do Paraná.¹

Nessas fontes, novamente percebeu-se a questão da Escola Normal e posteriormente do Magistério, muito presente na seleção de documentos que foram guardados, sendo, portanto, outro motivo que levou ao interesse de pesquisar sobre essa temática. Isso não significa, contudo, que somente documentos escritos podem viabilizar uma pesquisa histórica, mas eles fazem parte da construção do pesquisador

¹¹ Fundo PB 074

e, quando analisados com as devidas problematizações, ressalvas e críticas, são possíveis contatos com o passado. Nesse sentido, como salienta Ragazzini, essas fontes permitiram “encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção” (2001, p. 14). Nesse ínterim, o contato com o Plano Experimental de 1966 também trouxe um encantamento diferente para a pesquisa, pois a dimensão do currículo e seus múltiplos desdobramentos foram trazendo novas questões à pesquisa.

A escolha dessa instituição se deve, em parte, porque o IEP é uma instituição de renome na cidade, sendo por muitos anos referência de Magistério. Além disso, fizeram parte da sua história vários educadores e intelectuais, como Erasmo Pilotto, Helena Kollody e Eny Caldeira, que acabaram, de certa maneira, influenciando as concepções de educação que circularam no estado do Paraná. O fato de o IEP ser considerado por muitos anos uma instituição “modelar” e “exemplar” na formação de professores instigou o interesse em entender de que forma se organizava e se mobilizava o processo pedagógico em relação ao magistério.

O Instituto de Educação do Paraná, segundo histórico obtido na instituição, foi criado pela Lei n.º 456 em 12 de abril de 1876, com o nome de Escola Normal, em que funcionavam dois cursos: a Escola Normal e o Ginásio Paranaense, anexos ao Instituto de Preparatórios. Porém, segundo Miguel (2017), a Escola Normal teria sido criada em 1870 pela lei n.º 238 de 19 de abril de 1870, e em 1876 foi criado o Instituto de Preparatórios, e a Escola Normal foi anexada a ele.

Em 1922, o IEP ganhou um novo prédio e, em 1923, foi criado um Grupo Escolar para prática das alunas da Escola Normal. Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto Estadual n.º 3.530 de 03/01/46, a Escola Normal passou a ser chamada de Instituto de Educação do Paraná, com um novo formato, composto de Jardim de Infância, Primário, Ginásio, Normal, Administração Escolar, Aperfeiçoamento e Atualização. Em 1947, foi implantado o Ginásio Misto Noturno. Em 1966, o IEP elaborou um Plano Experimental, com o intuito de dinamizar seu currículo, que logo precisou ser readaptado para atender às demandas da lei n.º 5.692/71.

Dessa maneira, no âmbito da formação de professores, essa questão não seria mais de responsabilidade das Escolas Normais, mas da Habilitação específica para o Magistério de 2º grau. Nesse aspecto, muitos pesquisadores da história da

educação do Brasil são severamente críticos a essa mudança. Warde, por exemplo, salienta que

[...] a antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e em seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. Ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada quanto à clientela e ao funcionamento, a habilitação de magistério não corrigiu essas e outras distorções, mas, ao contrário, criou novas. (1986, p. 77).

Percebe-se também em grande parte dos estudos que abordam o período a atribuição de que a lei foi “tecnicista”. Nesse sentido, a autora entende que a lei trouxe divisão entre teoria e prática, algo já apontado em sua obra de 1977. Apesar de nesse período não se utilizar o termo tecnicista, afirma que o 2º grau tinha uma perspectiva de terminalidade, não visando ao acesso ao ensino superior, e perpetuando as relações de reprodução da sociedade capitalista, “desqualificando o trabalho manual e qualificando o trabalho intelectual” (WARDE, 1986, p. 87).

Contudo, mesmo o termo “tecnicista” não sendo utilizado no período imediato à lei n.º 5.692/71, havia em alguns documentos, como no parecer n.º 45/72, um apontamento de que a educação pela nova lei não se afastava do humanismo por insistir em uma educação mais técnica e que “o humanismo é ponto de vista e orientação mais que área de conhecimento” (CFE, 1972, p. 5). Quanto à característica de terminalidade criticada por Warde, para o grupo de trabalho da lei n.º 5.692/71, esta era vista como algo positivo, que fazia parte da formação especial do currículo, pois “a necessidade de profissionalização, com a correspondente diversificação dos campos a abranger, representa hoje uma grande urgência nacional” (GT, 1971, p. 145).

O uso do termo tecnicista ao se referir à lei n.º 5.692/71 tornou-se um lugar comum. Aventa-se, nesta pesquisa, que o termo pode ter se popularizado a partir da publicação, em 1983, da obra “Escola e Democracia” do professor Dermeval Saviani, uma vez que no período de promulgação da lei esse termo não era utilizado. Porém, a partir da década de 1980, quando Saviani classificou a lei e o período como tendência pedagógica tecnicista, foram surgindo leituras nessa linha de análise. Segundo o autor, as características de tal tendência seriam: a racionalidade, a eficiência e a produtividade permeando a educação e a tornando objetiva e operacional. Mais tarde, o termo também foi utilizado por Libâneo (1985), ao classificar as tendências pedagógicas na história da educação brasileira.

Dessa forma, o tecnicismo apontaria para uma fragmentação e desarticulação entre teoria e prática na educação. Esses elementos de racionalidade, eficiência e a própria dissociação entre teoria e prática não são novidade na história da educação brasileira, contudo, no período, parecem ter sido mais enfatizados. Essa questão será mais bem discutida no capítulo 2 deste trabalho, no qual será abordada um pouco mais na filosofia e nos desdobramentos da lei n.º 5.692/71, tensionando melhor esse termo e o analisando por meio de fontes e referências.

A lei n.º 5.692/71 torna o ensino de 2º grau profissionalizante, em que haveria, segundo seu artigo 4, habilitações:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. [...] 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. (BRASIL, 1971).

No que tange à formação de professores para o exercício do magistério, a lei explicita:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.
§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. (BRASIL, 1971).

A lei ainda sublinha, em seu artigo 22, que o ensino de 2º grau poderia ter duração de três ou quatro séries anuais, dependendo de cada habilitação, compreendendo ao menos 2.200 ou 2.900 horas de efetivo trabalho escolar, respectivamente. Dessa maneira, a Escola Normal, no sentido de ser um programa e organização específicos para a formação de professores, tal qual se dava, não tinha mais espaço na nova lei, sendo a formação de professores reservada ao 2º grau, por sua vez, profissionalizante. Ou seja, a Escola Normal foi construída no sentido de ser um programa específico estruturado como um todo para a formação de professores

primários, e, com a nova lei as Escolas Normais, não mais existiriam e passariam a ser uma opção de habilitação, entre outras, no 2º grau.

Posteriormente, o parecer n.º 45/72 do Conselho Federal de Educação coloca, entre as habilitações do 2º grau, a formação para o magistério, e define os objetivos a ela reservados:

- Oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;
- Promover a relação e a convergência das disciplinas;
- Assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-pedagógico;
- Despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento. (CFEa, 1972, não p.).

Os cursos com duração de 3 anos habilitariam até a 4ª série de 1º grau, e os de 4 anos até a 6ª série de 1º grau. Dessa forma, a exigência mínima para o exercício do magistério de 1º grau seria a formação em nível de habilitação no 2º grau e não mais existiria o Ginásio Normal como previsto pela lei n.º 4.024/61.

Segundo o parecer n.º 349/72, do Conselho Federal de Educação, a Habilitação de Magistério teria uma educação geral e uma Formação Especial a partir do 2º ano, sendo a Formação Especial composta de Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Didática, incluindo Prática de Ensino.

O Instituto de Educação do Paraná, no Plano Experimental aprovado em 1966, continha alguns elementos presentes na lei n.º 5.692/71, entre eles, a ênfase no atendimento às diferenças individuais e o embasamento nos estudos de Piaget. Segundo um documento da instituição, “a lei n.º 5.692/71 encontrou o IEP com os pré-requisitos necessários à sua dinamização” (IEP, 1975, não p.)

Nesse sentido, percebe-se que houve consonância em alguns aspectos teóricos, pois, com os desdobramentos da lei, principalmente no estado do Paraná, houve a ênfase na teoria piagetiana. Tais dados se baseiam em documentos elaborados pelo Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (Cetepar) e pela revista Currículo², por exemplo, assim como a questão das diferenças individuais. Talvez, o entendimento do IEP com a afirmação anterior de que atendia os pré-requisitos da lei seja, justamente, em relação a esses elementos.

² Publicação mensal do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná, primeira publicação em 1973.

Um aspecto particular do Instituto era que, anteriormente à lei, o que diferia ele de uma Escola Normal era o fato de possuir cursos de especialização e aperfeiçoamento. O IEP possuía cursos de aperfeiçoamento em 1ª e 2ª séries, em 3ª e 4ª séries, Matemática Moderna, e de especialização em Administração Escolar, e Jardim de Infância (IEP, 1975). Com o advento da lei, esses cursos não mais existiriam, porém, posteriormente, houve a proposta de estudos adicionais e uma 4ª série do curso de Habilitação de Magistério.

Na proposta de implementação da reforma de 2º grau do IEP, enviada para a aprovação do Conselho Estadual de Educação em 1972, o curso de Habilitação de Magistério teria duração de 2.700 horas, sendo 1.320 horas do núcleo comum e 1.380 da Formação Especial, distribuídas em 5 horas aula por dia, em 6 dias da semana, em um total de 30 semanas anuais. Quanto a alguns princípios que presidiam o currículo, pautou-se que:

A formação do profissional no setor de magistério que a sociedade atual está a exigir depende de modo prioritário do atendimento às necessidades bio-psico-sociais do ser humano (diferenças individuais) que, além de causar-lhe satisfação pessoal, reforça o seu engajamento no processo educacional, garantindo simultaneamente o seu desenvolvimento pessoal e social. (IEP, 1972a, p. 11).

Entre os princípios enumerados na proposta, destacam-se: princípio das necessidades e das diferenças individuais, da motivação, da situação problema, da ação, da experiência anterior, da integração, da socialização, dos resultados imediatos e da transferência em situações novas (IEP, 1972a, p. 11).

Em 1974 o IEP foi transformado em Escola Integrada Estadual de Ensino Regular e Supletivo de 1º e 2º grau, centro dois, que consistiu em uma proposta para reunião de escolas em complexos, a fim de que fossem racionalizados recursos para oferta da sondagem de aptidões e das habilitações de 2º grau. Assim, por meio da resolução n.º 3.601/74, do Conselho Estadual de Educação, a parte de Centro de Habilitação de Magistério da instituição seria composta do IEP Curso Normal, Escola Normal João Macedo Filho e Escola Normal Isolda Schimit, o que trouxe um novo desafio à instituição na integração das escolas, tanto na estrutura física quanto nas propostas pedagógicas e organizacionais.

Nessa perspectiva, o intuito deste trabalho foi compreender como se deu o processo de discussão e de construção da formação de professores do Instituto de Educação do Paraná, no contexto de transição entre o Curso Normal e a habilitação

do magistério de 2º grau. Com a inquietação em saber: de que forma as representações sobre a formação docente e as apropriações dos discursos educacionais, nesse contexto, impactaram a cultura escolar e a dimensão curricular da instituição? Como foi o encaminhamento didático-pedagógico e organizacional da instituição? Houve uma ruptura em relação ao que vinha sendo proposto no Plano Experimental de 1966³ na fundamentação pedagógica e na proposta filosófica com os desdobramentos da lei n.º 5.692/71? Como a instituição lidou com a alteração da configuração de Escola Normal para a habilitação de magistério de 2º grau?

Nesse sentido, a **tese** aqui defendida é de que o IEP, de certa maneira, já continha, em seu plano experimental de 1966, alguns pressupostos e fundamentos que estariam presentes na lei n.º 5.692/71, por serem ideias que já circulavam no país, como o atendimento às diferenças individuais e a necessidade de uma educação mais voltada à prática e ao contexto local. Esse ponto era a primeira hipótese no início da pesquisa. Ademais, a instituição já tinha como uma marca em sua formação de professores alguns preceitos da Escola Nova, mais alinhados ao pensamento de Anísio Teixeira, e essa foi uma concepção que permaneceu no currículo, além da influência do pensamento do professor Erasmo Pilotto no encaminhamento pedagógico do IEP, sendo esse aspecto a segunda hipótese no início do trabalho.

Outra questão é que os professores e equipe pedagógica, ao se depararem com a lei n.º 5.692/71, apreenderam dela alguns pressupostos que acreditavam ter relação como que já trabalhavam, como, por exemplo, a teoria psicogenética de Piaget, dando mais relevo a esses aspectos, por já estarem presentes na cultura escolar da instituição.

O impacto da lei no currículo e nas práticas pedagógicas se sucedeu, portanto, mais em uma perspectiva de continuidade do que de ruptura com o que já vinha sendo realizado. Porém, na questão organizacional, pode-se perceber que a lei exigiu mudanças no espaço, na configuração da instituição e na organização do currículo, que não foram tão simples e trouxeram certas tensões à instituição. Essa afirmação era nossa terceira hipótese no desenvolvimento da pesquisa.

Quanto ao processo de transição da Escola Normal para a habilitação de magistério de 2º grau, percebeu-se que, apesar de o IEP continuar em um esforço de ser reconhecido como um centro de irradiação e referência no magistério paranaense,

³ Neste trabalho, sempre que houver menção ao Plano Experimental refere-se ao de 1966. E quando for mencionado Projeto de Implantação, refere-se ao de 1972.

houve uma percepção coletiva, por parte do corpo docente, de um certo “rebaixamento” no *status* do curso, ao ser colocado como mais uma habilitação no 2º grau, contudo para os discentes parece não ter havido essa percepção. Além disso, evidenciou-se que no período houve uma certa preocupação com o lugar dos Institutos de Educação na nova legislação, em contexto nacional e local.

Decorrente do objetivo geral já apresentado, como objetivos específicos almejou-se:

- Discutir características e proposições da formação inicial de professores pelo IEP, por meio do Plano Experimental de 1966;
- Averiguar a relação entre a formação de professores no IEP e as diretrizes derivadas da lei n.º 5.692/71 no período de transição do Curso Normal para a habilitação de magistério de 2º grau;
- Discutir a formação especial do currículo do IEP, em sua dimensão pedagógica, quanto ao impacto da lei na organização das disciplinas.

Dessa maneira, o recorte temporal para esta pesquisa tem início no ano de 1966, quando o IEP iniciou a execução do Plano Experimental, propondo-se a uma nova dinâmica curricular em seu ensino, até 1975, ano em que foi aprovado o projeto de reformulação do plano curricular de 1972, na formação em nível de 2º grau para o magistério. Com isso, foi possível acompanhar os desafios da implantação desses projetos formativos ao longo desses anos.

A busca por referencial bibliográfico para a sustentação desta pesquisa foi bastante desafiadora. Mesmo sendo vasta a produção acerca do tema formação de professores, não são muitos os trabalhos que têm a centralidade de seus estudos no contexto aqui abordado, sobre a transição entre o Curso Normal e a habilitação de magistério de 2º grau. Outra questão é que alguns desses trabalhos foram produzidos em um período muito próximo à reformulação da lei, não tendo, portanto, um recuo maior para uma análise mais específica sobre o assunto, como, por exemplo, os estudos de Saviani (1983), Warde (1986) e Lellis (1989). Entretanto, mesmo tendo em vista essas especificidades, as pesquisas ajudam a entender como mudanças na formação de professores foram abordadas em determinados trabalhos na história da educação.

Foi realizada, portanto, uma pesquisa no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), primeiramente com a palavra-chave “Habilitação de Magistério”, tendo 29 trabalhos como resultado. Dentre eles, foram filtrados os que se

relacionavam ao recorte histórico desta pesquisa, como a tese de Frankfurt (2011), que analisa como a lei n.º 5.692/71 foi apropriada em duas instituições com perfis diferentes. Uma delas, o Colégio de Santa Inês, caracterizava-se por se voltar ao público feminino e, embora a instituição fosse definida para a formação da juventude necessitada, era um estabelecimento particular, procurado por famílias abastadas para a educação de suas filhas. A autora afirma que o Curso Normal da Escola Estadual Padre Anchieta vinha de um histórico de constituição pautado na necessidade de se formar professores alinhados ao pensamento republicano e não mais nos moldes do Império. Entre as perguntas realizadas pela pesquisadora em seu estudo, uma delas buscou questionar se a habilitação específica para o magistério em 2º grau se constituiu como um marco de decadência da Escola Normal, contribuindo, assim, para o declínio de qualidade na formação de professores.

Em suas considerações finais, constata-se que se justificam as críticas feitas à lei devido ao momento histórico de sua promulgação, mas que na análise das práticas específicas das instituições pesquisadas, apesar de a legislação advir de um regime ditatorial e centralizador, em seu processo de implantação abriu espaço de negociação e articulação de diferentes grupos e que não conseguiu modificar a formação de professores que já era realizada nas instituições pesquisadas. O diferencial desta pesquisa em relação à de Frankfurt (2011) é que buscou-se pesquisar uma única instituição de referência, sem o objetivo de comparação, trabalhando com dois projetos formativos, suas propostas e seus desdobramentos.

Além disso, a presente pesquisa pretende adentrar um pouco mais no campo do currículo para entender os desdobramentos das disciplinas da formação especial do currículo, percebendo algumas características e elementos que foram surgindo no decorrer dos anos e como foram sendo apropriados por uma instituição de referência no campo da formação de professores no estado.

Ademais, será utilizada a dissertação de Lupetina (2015), que aborda a *formação docente e a mudança no perfil do alunado do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970*. Sua pesquisa tem o intuito de analisar as modificações que a lei 5.692/71 trouxe no perfil do alunado do Instituto de Educação. Em suas análises, a autora constatou que a principal alteração foi o ingresso automático que o Estado ofertava na rede pública para as normalistas, que foi extinto, sendo o último ingresso em 1968. O referido estudo contribui com a presente pesquisa ao abordar o contexto do período e analisar, de certa maneira,

elementos da organização pedagógica de um outro Instituto de Educação. Em relação ao diferencial, neste trabalho não se busca estudar a mudança no perfil dos estudantes, mas entender o processo de discussão e construção dos projetos formativos da instituição pesquisada.

Após essa busca e a localização desses dois trabalhos, foi realizada uma nova pesquisa com a palavra-chave “Escola Normal”, tendo o reporte de 2.731 resultados. Ao refinar para o campo de educação/ciências humanas restaram 131 trabalhos, e, ao filtrar os resultados para o âmbito de formação de professores com o recorte temporal inicial desta tese (1966), chegou-se à pesquisa de Aquino (2007), na qual é estudada *a Escola Normal de Natal de 1950 a 1965*, trazendo a trajetória dessa instituição ao longo desses anos. Esse trabalho auxilia no entendimento das representações acerca da Escola Normal, que são importantes para perceber a receptividade da lei por parte dos agentes educacionais no período.

Aquino (2007) busca traçar uma trajetória da Escola Normal de Natal com base no referencial da história das instituições educativas, com o recorte histórico de 1950 a 1965, tendo como categorias de análise a cultura escolar e a questão de gênero, por ser uma instituição educativa pensada e organizada para a formação de mulheres. Aponta como aspectos relevantes da pesquisa realizada dois aspectos da singularidade da Escola Normal de Natal: um que na instituição predominava a presença de moças que buscavam no magistério um trabalho remunerado e /ou uma continuação nos estudos; e um segundo aspecto no campo material, no qual percebeu que o poder público não deu a devida atenção à Escola Normal, que frequentemente teve que ceder seu espaço e fazer migrações, não tendo um lugar importante na cidade, diferente de outros estados que ostentavam construções suntuosas.

Porém, a autora afirma que a instituição teve sua identidade caracterizada por ser referência na formação docente do estado Potiguar para onde se voltavam as novidades educacionais em cada época. A presente pesquisa se difere da de Aquino (2007), pois, além de analisar a questão da Escola Normal, também adentra na transição para a habilitação de magistério de 2º grau.

Outro trabalho selecionado foi o de Lemiechek (2014), que tem como objeto de estudo *a formação de professores no município de Laranjeiras do Sul - PR entre os anos de 1946 e 1980, com ênfase para a história da Escola Normal Ginásial Floriano Peixoto (1946 a 1967) e da Escola Normal Colegial Dr. Leôncio Correia (1958 a 1980)*. Esse trabalho possui aspectos relevantes, pois mostra um pouco da transição

da Escola Normal para a Habilitação específica de Magistério a partir da lei n.º 5.692/71. Lemiechek (2014) buscou, com sua pesquisa, compreender como se deu a formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul, pensando em qual projeto de formação pautava-se, como eram formados, qual a estrutura ofertada, entre outros elementos. O recorte da pesquisa foi delineado entre os anos de 1946 e 1980, atuando no texto com uma perspectiva dialética com base em documentos, fontes orais e estudos bibliográficos.

A autora destaca o contexto histórico da década de 1930, salientando o movimento dos pioneiros da Educação Nova. Em seu estudo, percebeu que a educação ganhou mais intensificação nos discursos com os desdobramentos da sociedade no desenvolvimento econômico e passou a ser mais bem organizada a partir do manifesto dos pioneiros. Além disso, pontuou algumas características importantes identificadas na formação de professores do município com suas limitações de ordem material e na própria efetivação do currículo, trazendo experiências e histórias de vida de alguns entrevistados. A presente pesquisa, por sua vez, tem um recorte menor, tentando articular as referências e concepções, principalmente, de dois projetos formativos, o de 1966 e o de 1972.

Costa (2013) trata da *Capacitação e Aperfeiçoamento de Professores que ensinavam Matemática no Estado do Paraná ao tempo do Movimento da Matemática Moderna – 1961 a 1982*, e traz várias contribuições, pois adentra no contexto paranaense de 1960 e 1970, além de citar documentos do CETEPAR. O autor discute ações desenvolvidas pelo governo paranaense e características dos professores que ensinavam Matemática no Paraná, e considera que os cursos ofertados pelo Estado tiveram um papel relevante na escolha de saberes necessários a serem trabalhados por esses professores com seus alunos.

O período estudado por Costa (2013) compreende os anos de 1961 a 1982. Seu estudo se apoia na historiografia e na história cultural, e discute concepções em torno da formação de professores no Estado, articulando ao contexto histórico e político dos momentos estudados. O autor constatou, entre outros elementos, o controle e a tecnocracia presentes na condução e na realização dos cursos ofertados pelo Estado, corroborando com as concepções educativas da época que permeavam a legislação e os discursos de agentes do Estado. A pesquisa de Costa (2013), apesar de ter alguns anos do recorte temporal semelhantes aos desta pesquisa, tem outro objeto de estudo, pois adentra mais especificamente na disciplina da Matemática,

principalmente do movimento da Matemática Moderna, e aqui interessa mais a construção dos projetos formativos e, principalmente, das disciplinas da parte especial do currículo.

A pesquisa de Santos (2017) analisa a configuração da moral e do civismo, a partir da *disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) no Curso Normal do Colégio Martinus de 1969 a 1978*, e estuda características do Curso Normal no recorte temporal semelhante ao desta tese, auxiliando no entendimento e nas relações do contexto histórico. Santos (2017) pesquisou sobre a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) no curso Normal no Colégio Martinus, entre os anos de 1969 e 1978, na perspectiva da História Cultural, e do entendimento de Chervel (1990) acerca da disciplina escolar enquanto constituinte da cultura escolar. Adentra, ainda, na condução da disciplina no colégio e suas relações com os contextos estadual e nacional.

Nas considerações finais do estudo, a autora afirma que a obrigatoriedade do ensino da disciplina EMC reforçou e validou valores já existentes na instituição. O trabalho contribui com a pesquisa para se perceber as especificidades das culturas escolares. Entretanto, o presente estudo se difere, uma vez que trata de entender os meandros que o IEP teve em sua organização por meio da lei n.º 5.692/71, tratando dessa transição entre o Curso Normal e a habilitação de magistério de 2º grau, algo que de certo modo o Colégio Martinus não vivenciou, pois o estabelecimento seguiu como curso Normal até 1978, com disciplinas voltadas para as funções domésticas, atribuídas às mulheres.

Ao pesquisar por Instituto de Educação do Paraná, e filtrando para o período pesquisado, foi selecionada a dissertação de Portela (2009), que aborda *ações modernizadoras do ensino da Matemática e a trajetória de formação de professores normalistas do Instituto de Educação do Paraná (IEP)*, na década de 1970; bem como práticas de ensino de Matemática Moderna presentes no curso destinado a formar professores para atuar no Ensino Primário, contribuindo para a compreensão das representações e apropriações das orientações didático-pedagógicas presentes na instituição.

No catálogo de teses e dissertações da Capes (BDTD) foram encontrados 12.565 resultados ao se pesquisar por formação de professores de Escola Normal no Paraná em 1960. Porém, ao se analisar os documentos, muitos se distanciavam

dessas palavras-chave no contexto que se pretendia com a busca. Ainda assim, vários trabalhos selecionados contribuíram com a pesquisa.

Entre eles, a dissertação de Léia de Cassia Fernandes Hegeto (2007), que aborda a *História de formação de professores em Maringá: a Escola Normal secundária entre as décadas de 1950 a 1970*. A pesquisa contribui na medida em que analisa a importância da instituição na formação de professores de Maringá trazendo elementos do currículo da instituição, assim como documentos do estado do Paraná, que se assemelham e se relacionam ao contexto deste trabalho.

Hegeto (2007) analisa alguns aspectos importantes da constituição da Escola Normal enquanto um projeto de educação nacional e as especificidades do Ensino Normal em Maringá, assim como o seu percurso nas décadas de 1960 e 1970 da Escola Normal de Maringá. O trabalho tem uma abordagem metodológica da teoria crítica e uma metodologia de investigação qualitativa com base em entrevistas semiestruturadas. O estudo entende que entre as décadas de 1950 e 1970 houve predominância do paradigma conservador na condução da formação de professores, salienta o caráter tecnicista na década de 1970, e considera que a educação caminhou articulada às conjunturas políticas e econômicas do país. O presente estudo, por sua vez, valida essas influências ao longo da História, porém busca entender apropriações desses discursos e o quanto eles se aproximavam e se distanciavam nas proposições pedagógicas da própria instituição.

O trabalho de Michele Varotto (2012), *As apropriações das ideias educacionais de John Dewey na antiga Escola Normal Secundária de São Carlos-São Paulo*, versa sobre como o trabalho de Dewey foi adentrando na instituição, e contribui com essa pesquisa, pois as ideias de Dewey também permeavam o currículo do Instituto de Educação do Paraná. Analisando artigos publicados na Escola Normal de São Carlos entre os anos de 1916 e 1923.

A pesquisa de Cicília Monteiro (2015), sobre as contribuições de Erasmo Pilotto para a expansão do Ensino Primário no Paraná: ensino rural, alfabetização e formação de professores (1940-1970), aborda aspectos das políticas implementadas por ele e suas múltiplas relações, que a este trabalho também é importante devido à influência do professor no IEP.

A dissertação de Iwaya (2000), que tem como título: *Palácio da instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná professor Erasmo Pilotto (1940 – 1960)*, é um trabalho válido para esta pesquisa por investigar um pouco da

cultura escolar que era presente na instituição, auxiliando o processo de entendimento dos ecos de representação de educação que ressoaram no IEP ao longo dos anos.

Por sua vez, a tese de Costa (2013), que *analisa a capacitação e o aperfeiçoamento dos professores que ensinavam Matemática no estado do Paraná ao tempo do movimento da matemática moderna – 1961 a 1982*, contribui para a pesquisa, pois apresenta e analisa algumas políticas educacionais do período, assim como aspectos relevantes sobre a formação de professores.

Outros títulos encontrados na busca foram: O projeto político de formação de professores a nível de 2º grau: o caso de Londrina – Paraná, de Maria Luiza Macedo Abbud, dissertação defendida em 1991 na Universidade Metodista de Piracicaba, e a Formação inicial docente: a Escola Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus 1946-1971, de Tatiana Cavanha Santos, dissertação defendida em 2006 na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), porém esses trabalhos não foram encontrados em versão digital.

Ademais, destacam-se mais algumas pesquisas, entre elas a dissertação de Jehnny Zelia K. Facchi (2013): *História da Formação de professores em Cascavel entre 1951 e 1971: A trajetória das Escolas Normais Carola Moreira e Irene Rickli*. O trabalho contribui com esta tese, pois versa sobre a formação de professores nas Escolas Normais, trazendo desafios políticos e pedagógicos enfrentados pelos docentes no período. Além disso, no segundo capítulo destaca as ações de Erasmo Pilotto. Facchi (2013) analisa a formação de educadores no município de Cascavel, entre 1951 e 1971, tendo como foco a Escola Normal Regional Carola Moreira e a Escola Normal Colegial Irene Rickli, buscando entender qual o objetivo da formação de professores via a Escola Normal. Analisa elementos como currículo, métodos de ensino, e histórico das escolas estudadas, evidenciando que múltiplos fatores contribuíram para a criação das Escolas Normais, entre eles, formar professores como mão-de-obra mais qualificada, e disseminar valores sociais pautados em valores urbanos-industriais e cívicos patrióticos.

Agrega valor à presente pesquisa no sentido de compreender a importância do lugar da Escola Normal na constituição da sociedade brasileira e paranaense. Porém, o presente estudo, além dessas questões, analisa o impacto que essa configuração teve com a reestruturação para a habilitação em magistério de 2º grau, por meio da lei n.º 5.692/71.

A dissertação de Maria Lucia Bassa Zem (2004), *As políticas educacionais no período de 1956 a 1979 no município de São José dos Pinhais: A Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi*, auxiliou nesta pesquisa, pois analisa fatores que contribuíram para a criação da Escola Normal, e como a legislação interferiu ou não no funcionamento dela, trazendo as leis 4.024/61 e 5.692/71.

Ana Tesseroli (2008), em *A formação de professores no Paraná: A Escola Normal Colegial Estadual Nossa Senhora Aparecida - Piraquara – PR*, analisa a trajetória da instituição desde sua criação, em 1960, até 1999, ano no qual a última turma se formou, com foco na construção, expansão e extinção da escola. É um trabalho interessante, uma vez que também discute a influência de preceitos da Escola Nova na instituição. A autora manteve o nome Escola Normal no título da dissertação, contudo em 1978 a Escola já havia mudado o curso para Habilitação de Magistério de 2º grau.

O trabalho de Gescielly B. Da Silva (2008b), *A Disciplina de Psicologia da Educação na Escola Normal Secundária de Maringá no período de 1950 a 1970*, aborda o desenvolvimento da disciplina em três Escolas Normais, utilizando documentos, livros e manuais didáticos. Também faz relações com a Escola Nova e com o tecnicismo, trazendo relações pertinentes a este trabalho.

A pesquisa de Denise K. Sbardelotto (2009), *O desenvolvimento dos cursos de Formação de professores primários na fronteira secundária pública de Foz do Iguaçu e do Oeste do Paraná*, contribui com este estudo, pois analisa aspectos econômicos, políticos e educacionais que determinaram o desenvolvimento dos cursos de formação de professores e versa sobre a influência das concepções de trabalho e formação docente de Erasmo Pilotto. O recorte da pesquisa compreende os anos de 1946, momento da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, e 1960, ano de conclusão da primeira turma da referida Escola Normal.

Representando de maneira gráfica, a pesquisa pode ser organizada da seguinte forma:

TABELA 1 – Teses e dissertações consultadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Palavras-chave	Resultados	Dissertações Selecionadas	Teses Selecionadas
Habilitação de magistério	29	1	1
Escola Normal	2.731	2	1

Instituto de Educação do Paraná	5	1	1

FONTE: A autora (2023).

TABELA 2 – Teses e dissertações consultadas no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes

Palavras-chave	Resultados	Analizadas	Dissertações Selecionadas	Teses Selecionadas
Habilitação de magistério 2º grau	12565	131	11	1
Escola Normal	11209	5	1	1

FONTE: A autora (2023).

Outros trabalhos serão utilizados como suporte no referencial bibliográfico, como o artigo de Tanuri (2000), *História da formação de professores*, que é bastante citado nas pesquisas com essa temática; o artigo de Côrrea (2012), que aborda a *lei n.º 5.692/71 no IEP*; e o livro de Miguel (1997), *A formação do professor e a organização social do trabalho*, que auxilia na compreensão histórica da educação no contexto paranaense.

Os conceitos nos quais a tese se respalda decorrem dos estudos de Chartier, que busca “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (2002, p. 17). Nessa perspectiva, esta pesquisa compreende *representações* como forças que produzem sentidos e são construídas de maneira particular, como forma de legitimar uma posição, ou uma significação, analisando como determinadas ideias, percepções e interpretações das relações entre o mundo social, os processos educativos e as propostas curriculares são compreendidas pelos próprios agentes da instituição.

Assim, entende-se a *apropriação* como o processo pelo qual são produzidas essas significações que, por sua vez, estão imersas nos discursos, documentos, na organização, na construção do currículo e nas práticas pedagógicas da instituição escolar, ou seja, “[...] o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos” (CHARTIER, 2001, p. 67).

Quanto ao currículo, é necessário reconhecê-lo enquanto processo e prática, que possui múltiplas facetas, lutas, posições, concepções diversas na sua elaboração, proposição e prática. Como, também, que ele é construído social e culturalmente, com imbricações, acordos, ausências e percepções de grupos que em determinado momento histórico buscaram legitimar seus ideais, trazendo relações dinâmicas e diversas de influências e disputas de poder.

Além disso, há a relação entre as condições de produção e de ação do currículo oficial escolar, que envolve muitos elementos e questões complexas, pois ele, construído como norma e legislação, também é uma prática, porque são muitos os agentes envolvidos no processo que, por vezes, têm percepções e concepções de educação que se assemelham e outras que diferem. Isso reflete nas escolhas do que é privilegiado no processo de produção do currículo oficial.

Os fatores históricos, sociais, políticos e econômicos e as representações de educação que grupos determinados têm, por sua vez, vão interferir nessas escolhas. É preciso entender essa complexidade e perceber que a construção do currículo não é algo neutro, desvinculado da prática, e que depois de recebido pelas instituições será simplesmente transposto no processo educacional. Há várias tensões, acordos, versões, estratégias diferenciadas, tanto no processo de produção quanto no de implantação dele na escola, uma vez que pode ser interpretado e apropriado de maneira bastante diversa de uma instituição para outra, e até pelos próprios agentes da mesma instituição.

Nesse sentido, o *currículo* é uma “construção social” que tem que ser investigada tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas (GOODSON, 1995, p. 72). Além disso, é um território controverso e conflituoso, no qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Ademais, pretende-se utilizar o conceito de *cultura escolar* abordado por Viñao Frago (2000a), no qual há o entendimento de que ela é constituída por um conjunto de práticas, ideias e encaminhamentos que permanecem ao longo do tempo e é percebida nos modos de fazer e pensar no dia a dia da escola. Sendo

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da

instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100).

Entende-se, portanto, conforme Viñao Frago (2001), que a *cultura escolar* é um dos elementos da escola, ou seja, do processo educativo, considerando que é na educação, no trabalho realizado pelos docentes, que ela se perpetua e se organiza, é algo que perdura e ao mesmo tempo se renova.

Assim como pontua Nóvoa (1998), as culturas escolares, por mais que estejam integradas em um contexto social e cultural mais amplo, produzem culturas que lhe são próprias e que exprimem valores e crenças que os membros da organização partilham por meio do trabalho realizado pelos sujeitos pertencentes ao espaço escolar. Assim sendo, pode-se compreender que a *cultura escolar* não é algo que se impõe ao ambiente, mas algo que se constrói e se desenvolve na interação social dos membros que o compõem. Além disso, como salienta Vidal,

a pergunta que se coloca, já não é “por que fracassam as reformas? E sim que representações de escola e de seus sujeitos, praticadas pelos diferentes grupos sociais – e aqui é preciso pensar nas múltiplas e cambiantes composições desses grupos – estão em litígio quando se elaboram se impõem e se resistem às reformas educativas? Quais as resistências operadas e as apropriações efetuadas pelos diversos sujeitos escolares das imposições do espaço nas instâncias do tempo? E o que essa luta nos revela acerca dos vários significados sociais da escola e acerca das práticas escolares? (2005, p. 64).

Nessa perspectiva, a *cultura escolar* envolve esse olhar maior para o “como” e não tanto para “o que” de fato aconteceu. Ela contém múltiplos aspectos, entre eles o currículo, como também as questões que o permeiam: os modos de fazer, as diferentes percepções, imbricações, continuidades e mudanças, e almeja entender como esses processos se sucederam em determinada realidade e contexto.

Um trabalho que pretenda, portanto, analisar o âmbito da cultura escolar necessita de documentos, que nada mais são que vestígios, pois o “que entendemos efetivamente por documentos senão um ‘vestígio’, quer dizer, a marca perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar?” (BLOCH, 2001, p. 73). Logo, nessa busca por indícios e fontes foram encontrados diversos materiais, em locais distintos.

Contudo, a maneira como as fontes são catalogadas e os locais onde foram pesquisadas e encontradas não revelam o processo, e eis uma questão importante de ser comentada. Esse caminho em busca dos vestígios é um caminho ao mesmo

tempo de ansiedade, alegria e angústia. Aqueles documentos estão lá, ainda são documentos e, a partir do momento que o historiador os olha e os problematiza, passam a ser fontes. Esse “sabor do arquivo” se constitui, nesse aspecto, em um sabor contraditório, mistura de doce e amargo, quando encontra-se um documento que nos fascina, como bem pontua Farge, “é entre paixão e razão que se decide escrever a história a partir dele. Ambos lado a lado, sem que um jamais supere o outro ou o sufoque” (2009, p. 21). Assim, é a partir da imbricação, da articulação entre eles, que a História será construída, mas a expectativa da realização desse processo é algo que anima e intimida o historiador ao mesmo tempo.

No **Arquivo Público do Paraná**, as fontes foram encontradas mediante conversa com os funcionários, que disponibilizaram caixas que estavam sob a guarda do arquivo de documentos ainda não separados e catalogados. Porém, após um processo de higienização, foram disponibilizados para consulta. Entre os documentos localizados estão:

- Livro de atas da Coordenação Pedagógica do Curso Normal do IEP (Instituto de Educação do Paraná) – 1972: que traz informações sobre rotinas, reuniões e encaminhamentos do curso normal;
- Livro de atas e de atividades e resoluções da Coordenação Pedagógica do IEP Curso Normal – 1970, 1971;
- Livro ata de reunião das direções gerais e auxiliares do IEP- 1970/1971, que traz questões importantes sobre decisões e conversas entre direção e equipe pedagógica;
- Correspondências diversas – MEC, SEC, CEE – 1965-1972 – correspondências diversas sobre orientações, resoluções, pedidos e encaminhamentos do governo estadual e federal;
- Livro ata do I Simpósio dos Institutos de Educação do Brasil – 1976 (traz discussões e temáticas que o Simpósio teve durante sua realização);
- Boletins Informativos do Instituto de Educação do Paraná 1974-1978 - Boletim interno do instituto, de publicação bimestral, que traz informações de atividades desenvolvidas na instituição;
- Boletins e atas de resultado final do Curso Normal – 1965 a 1980;

- Livro Fundepar⁴ – O ensino Normal no Paraná e recursos humanos para o desenvolvimento - 1971, que aborda uma pesquisa ampla sobre a situação do ensino normal no Paraná em vários aspectos;

- Projeto de Implantação da Reforma de 2º grau do IEP – 1972, que traz toda proposta de mudança e adaptação curricular segundo os preceitos da lei n.º 5.692/71;

- O magistério para as séries iniciais do 1º grau – Fundepar 1982, que faz uma análise de dados históricos de oferta e demanda do curso de magistério e seus indicadores;

- Revista Ágora – publicação do Conselho Estadual de Educação – traz temas sobre a situação educacional do estado do Paraná - 1981, mesmo fora do recorte temporal da pesquisa, traz alguns dados históricos relevantes sobre a questão do magistério no estado;

- Encontro sobre a Habilitação de 2º grau para o Magistério de 1º grau 1978 – traz relatório sobre as discussões do encontro. Mesmo não sendo do recorte temporal da pesquisa, alguns estudos trazem dados históricos do período estudado, que contribuem com o desenvolvimento do trabalho;

- Projeto de Reformulação do plano curricular do IEP, referente à formação em nível de 2º grau para o magistério 1975;

- Livros de registro de classe – magistério 1973.

Na Biblioteca Pública do Paraná foram levantadas várias fontes, como:

- Revista Currículo (primeira edição em 1973), publicação da Secretaria de Estado da Educação, que contém orientações pedagógicas diversas;

- Revista Critéria (publicações diversas do Conselho Estadual de Educação);

- Revista Documenta, revista oficial do antigo Conselho Federal de Educação;

- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - lançada em julho de 1944, marco importante para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), cujo conteúdo aborda artigos inéditos, relacionados às pesquisas na área de educação;

- Jornais do período – Gazeta do Povo e o Estado do Paraná, Diário da Tarde, Correio do Paraná, Diário do Paraná e a Última hora;

⁴ Fundação Educacional do Estado do Paraná, criada em 1962, “tendo como finalidade a construção de prédios escolares para instituições públicas, o fornecimento de equipamentos para as salas de aula e a distribuição da alimentação escolar”. Fonte: <http://www.fundepar.pr.gov.br/Pagina/Historico> Acesso em: 23 dez. 2022.

- Plano Estadual de Educação – 1973 – Plano do estado para implantação da reforma de ensino pela lei n.º 5.692/71.

No Museu da Imagem e do Som e Instituto de Educação do Paraná algumas fotos do IEP foram coletadas. **No Instituto de Educação do Paraná** foram encontrados livros da época, histórico da instituição e fotos do período pesquisado.

A pesquisa também fez uso da **fonte oral**⁵, entrevistando professores, membros da equipe gestora e estudantes que fizeram parte da instituição no período. Para tanto, o trabalho passou por apreciação em comitê de ética, tendo sido aprovado para o encaminhamento das entrevistas. É válido mencionar que o processo de encontro dessas fontes não foi nada simples, houve várias tentativas de contatos, buscas em listas telefônicas e arquivos, e, em certo momento, houve até um desânimo devido ao insucesso das operações. Porém, havia uma ideia de publicar o pedido em um grupo de rede social do qual muitas pessoas participam, e foi a partir dessa publicação (que foi negada nas duas primeiras vezes) que foi possível conseguir mais entrevistas e, por meio do contato com essas entrevistadas, mais fotografias e inclusive um caderno referente ao período pesquisado. Por isso, uma vez identificadas essas fontes, pela sua variedade e especificidade, elas exigem suportes diferenciados de análise⁶.

O uso do caderno como fonte é algo que oportuniza, de certa maneira, adentrar um pouco mais na cultura escolar. Ao analisar esse tipo de material é “possível compreender como o contexto influenciava a escola de maneira direta e indireta, quais eram os valores que a escola desejava passar para os alunos, de que forma isso pretendia ser feito, com que linguagem [...]” (MILLÉO, 2021, p. 6). Contudo, é necessário certo cuidado, pois trata-se de um vestígio do passado, não devendo ser tomado de maneira unilateral como verdade. Quando analisado, entretanto, juntamente com as demais fontes, ajuda na compreensão de alguns elementos importantes da História da instituição.

No aspecto da legislação é preciso considerar que a lei e as normativas dela derivadas não são apenas documentos escritos, mas, conforme Alves (2014), expressam relações sociais, representações, ideias. Além disso, elas não têm um fim em si mesmas, pois continuam sendo produzidas e reinventadas nas práticas sociais,

⁵ Para as entrevistas, o projeto de pesquisa passou pela análise de Comitê de ética, via plataforma Brasil e foi aprovado, tendo como CAAE: 12681119.7.0000.5573.

⁶ A relação das entrevistadas se encontra na página 38.

existindo assim várias direções possíveis nas suas interpretações e, consequentemente, na sua apropriação pelos agentes nas escolas.

De acordo com Faria Filho (1998), considera-se a lei como prática social, primeiramente em processo de produção, envolvendo, portanto, as práticas que a produziram e, em segundo nível, em processo de realização, que é voltado às relações sociais e à produção de novas práticas.

Produzir a legislação como *corpus* documental significa enfocá-la em suas várias dimensões. Isso permitiria um triplo movimento: inicialmente, uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que grosso modo, entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente dos interesses e das classes dominantes; em seguida, creio que permitiria surpreender a legislação naquilo que, me parece, ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade; e, finalmente, abriria mais uma possibilidade de interrelacionar no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas de sala de aula. (FARIA FILHO, 1998, p. 98).

Outros aspectos interessantes a serem observados são os acordos, as tensões presentes na lei, que podem ser frutos de várias buscas de legitimação e poder pelos agentes envolvidos, como enfatiza Faria Filho:

[...] No caso da legislação que trata da instrução primária, um primeiro aspecto das lutas e tensões talvez devesse ser observado nas relações estabelecidas entre a própria lei e o chamado pensamento pedagógico. Seria, pois, interessante se pudesse observar quais as inspirações pedagógicas estão supostas ou explícitas na legislação escolar [...] muito mais do que temos pensado, a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção da escola, concepções estas, que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação. (FARIA FILHO, 1998, p. 114).

Assim, no trabalho com a legislação de ensino, a contribuição de Faria Filho é válida na medida em que dá relevo aos aspectos e concepções que permeiam a legislação, os elementos explícitos e implícitos que devem ser analisados pelo historiador. O que instaura uma nova configuração e impulsiona novas práticas, significando que, além da lei n.º 5.692/71 em si, outros documentos e a legislação complementar elaborados pelos sistemas de ensino a fim de esclarecê-la e dar respaldo para sua implantação devem ser analisados, pois podem contribuir para a compreensão das apropriações sobre a lei em diferentes campos e níveis.

O uso dos jornais destacados anteriormente, ao serem utilizados como fontes neste trabalho, objetiva abordar as leituras e representações sobre o tema discutido no olhar da sociedade mais ampla, sendo que:

O jornal, entendido como potente mecanismo de produção de memória, deve ser problematizado de tal forma que o texto jornalístico seja interpretado como enunciado, isto é, como intervenção que visa demarcar e fixar normas de pensar que se expressam como valores, juízes, modos de classificação, enfim, justificativas para a ação social. (VIEIRA, 2007, p. 14).

Constituindo-se, portanto, elemento interessante no cotejamento e cruzamento com as demais fontes. Ainda que o jornal apresente indícios e reflexos da realidade social, precisa ser entendido na sua própria parcialidade, pois traz em seu bojo escolhas de palavras, abordagens e posições que mostram maneiras de se enxergar os acontecimentos e temas abordados na sociedade. Como pontua Vieira:

O jornal – entendido como lugar de produção, veiculação e circulação dos discursos – assume uma função importante no processo de formação das representações sobre o mundo. A produção da matéria jornalística, apoiada em processos conscientes/ inconscientes de seleção do que deve ser considerado notícia, tem a força de tornar coisas visíveis ou invisíveis, de criar efeitos de verdade e de objetividade sobre mitos e/ou de conferir plausibilidade a posições absurdas. Esse lugar de luzes e de sombras precisa ser interpretado, de tal maneira que seja possível ver o que foi elidido e ressignificar o que se pretendia óbvio e indiscutível. (2007, p. 16-17).

Dessa maneira, alguns jornais utilizados como fontes são: Gazeta do Povo, o Estado do Paraná, e outros jornais disponíveis na Hemeroteca Digital, como o Diário da Tarde.

O uso do jornal como fonte leva o historiador a perceber representações que circulavam em determinado contexto e a escolha por parte do próprio impresso acerca do que se considerava válido publicar no período. Envolvendo não só notícias, mas maneiras de escrevê-las, revelando determinadas intenções. Nesse sentido, o uso do jornal como fonte está em relação com o contexto mais amplo e com as outras fontes escolhidas para esta pesquisa, a partir de um trabalho de questionamento e cruzamento entre os materiais coletados.

Além disso, o uso de algumas imagens neste trabalho, como fotografias, apresenta-se como uma possibilidade “de leitura da cultura escolar, como discurso pedagógico e não como um mero elemento decorativo” (BUSNELLO; BASTOS, 2007, p. 73).

Tendo em vista esses elementos, é importante pensar na fotografia (ou na imagem) como um fragmento selecionado, ou seja, intencional, de determinada realidade, o que traz também uma leitura de representação, de qual marca se almejava deixar à História, o que se buscava “dar a ler”.

Em relação aos depoimentos orais utilizados, conforme salienta Alves (2014), é preciso atentar ao fato de que essa fonte deve se relacionar com as demais utilizadas no trabalho de maneira crítica e reflexiva, pois elas não falam por si mesmas, sendo necessário problematizá-las, interpretá-las, compará-las e saber articular as informações encontradas. Neste estudo, esse entrecruzamento é fundamental para a compreensão de aproximações e distanciamentos entre memórias de envolvidos no processo com a documentação do período. Como considera Garrido:

Para o historiador, essa fonte contribui para construir um discurso de interpretação histórica mais completo, mais rico, mais complexo (GARRIDO, 1993, n.p; VILLANOVA, 1994, n.p), e não um produto historiográfico diferenciado e alternativo à história produzida com documentos escritos. Portanto, é necessário que haja uma relação dialética entre as fontes orais e os demais documentos utilizados em uma pesquisa em história para que seja possível estabelecer a distância entre o dito e o não dito e entre o que foi dito e escrito de maneira diferente. (1993, p. 38).

Ao tratar de depoimentos orais é preciso considerar a memória, já que ela alimenta a história, “sendo a memória um fenômeno atual, um elo vivido no eterno presente, e a História uma representação do passado. No entanto, ambas evocam o passado” (RANZI, 2001, p. 32). Entende-se, deste modo, que a memória não é neutra, é seletiva e subjetiva, tem intrínseca relação com a emoção e com os aspectos afetivos. Como afirma Nunes:

A recordação, portanto, não se separa da consciência, mantendo com ela uma via de mão dupla. As memórias dizem quem somos. Integram nosso presente ao passado, tanto na perspectiva de que inventamos um passado adequado ao presente, quanto ao contrário. (NUNES, 2003, p. 4).

Assim, cada pessoa destaca o que lhe foi mais caro ou mais marcante em sua trajetória, pois há uma dinâmica particular e única de cada agente histórico na relação com sua história e com os contextos sociais do qual fez parte. Em relação às fontes orais, as entrevistadas nesta pesquisa foram:

- Maria do Rosário Knetchel: professora de Sociologia da Educação de 1967 até meados da década de 1970;
- Yacy Pinto Moura: professora de Educação Física e coordenadora pedagógica de 1965 até 1986;
- Chloris Justén: ex-aluna (década de 1940), professora e diretora do Instituto de Educação do Paraná entre as décadas de 1960 e 1980;
- Yeda Mattei: professora de Didática na década de 1970;
- Lilian Martinelli: ex-aluna de 1974 a 1976;

- Sueli Marília Graeser Blaszezyk: ex-aluna de 1966 a 1969;
- Rose Ane Ribas: ex-aluna de 1969 a 1971;
- Maria Aparecida Granato: ex-aluna de 1967 a 1970;
- Katia Walger: ex-aluna de 1973 a 1975;
- Miriam Arias Quaesner: ex-aluna estudou no IEP nos anos de 1974 e 1975.

Almejava-se entrevistar alguns professores, como o ex-diretor Sebastião Ferrarini, porém ele faleceu em 2014. Além disso, não foi possível contatar outros professores que estavam presentes nas listas de docentes da época.

As entrevistas foram agendadas via telefone ou e-mail e, devido a particularidades das entrevistadas e à situação da Covid-19, a maioria solicitou que fossem realizadas via videoconferência ou telefone. Como as primeiras entrevistas aconteceram em 2019, a professora Chloris Justén foi entrevistada no Centro Feminino de Cultura, no qual ela atua como presidente, e a professora Maria do Rosário Knetchel na sua residência. As questões norteadoras para a pesquisa foram feitas de maneira ampla, para que a entrevistada pudesse expor suas lembranças e posições de forma livre. O roteiro base utilizado para as entrevistas está disponível no Apêndice 1.

No que diz respeito às fontes oriundas da escola, é necessário ter em vista que aquelas “provenientes das práticas escolares não representam as únicas possibilidades para os estudos histórico-educativos, portanto não são autossuficientes, ainda que sejam importantes e significativas” (RAGAZZINI, 2001, p. 20). Assim, no trabalho de História da Educação, é preciso que ocorra o cruzamento e o cotejamento entre as diversas fontes, buscando problematizá-las.

Além disso, torna-se um desafio realizar o “jogo de escalas”, ou seja, fazer a imbricação coerente e articulada entre a escala micro e os aspectos mais amplos da sociedade, como macro, coadunando com Revel (1998), que deu atenção à importância da variação entre elas e do saber dilatá-las e comprimi-las em um jogo de narrativa inteligível. Afinal, é preciso levar em consideração que mesmo tendo como recorte uma determinada instituição, esta não está descolada dos contextos locais e nacionais nos quais está inserida, sendo sua própria cultura escolar formada a partir de diferentes leituras, representações e apropriações.

A tese está organizada em três capítulos, além desta introdução e considerações finais da autora. No primeiro abordam-se concepções, representações e funções atribuídas à Escola Normal e especificidades dos Institutos de Educação; o

ensino Normal na década de 1960: alguns apontamentos a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases; e as características e proposições da formação inicial de professores promovidas pelo IEP por meio do seu Projeto formativo de 1966, o Plano Experimental, procurando analisar a cultura escolar da instituição nesse contexto.

Por sua vez, o segundo capítulo versa sobre a relação entre a formação de professores promovida pelo IEP e as diretrizes derivadas da lei n.º 5.692/71, buscando perceber como os aspectos contidos na lei, e nos documentos relacionados, foram apropriados na instituição, assim como a análise do plano de implantação da reforma de 1972 proposto por ela.

O terceiro capítulo, por fim, analisa as disciplinas que compunham a chamada “formação especial” do currículo do IEP, com destaque a sua dimensão pedagógica, sendo analisadas, principalmente, as disciplinas de Fundamentos da Educação, Funcionamento da Escola Primária/1º grau e Didática e Prática de Ensino.

2 OS MESTRES DO AMANHÃ: PROJETO FORMATIVO DE 1966, O PLANO EXPERIMENTAL

Neste capítulo buscou-se entender algumas bases da Escola Normal, suas concepções e representações ao longo da história da educação brasileira. Isso foi importante para esta pesquisa, pois, para analisar o impacto da mudança da configuração de Escola Normal para habilitação em magistério de 2º grau, em uma perspectiva de cultura escolar, é necessário recuar para perceber a importância e o lugar social que a Escola Normal teve no cenário brasileiro e paranaense.

Além disso, para compreender o que o Plano Experimental trouxe de proposta para o ensino, também foi preciso analisar o contexto da década de 1960, no sentido de como a Escola Normal e a formação de professores estavam sendo pensadas, concebidas e encaminhadas. Por fim, discutiu-se o Plano Experimental do IEP, sua constituição, fundamentação e algumas dificuldades na sua implantação.

2.1 CONCEPÇÕES, REPRESENTAÇÕES E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS À ESCOLA NORMAL E ESPECIFICIDADES DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO

FIGURA 1 – Alunas da Escola Normal do IEP 1966



FONTE: Acervo pessoal de Sueli Marília Graeser Blaszezyk.⁷

Ao observar imagens de estudantes das Escolas Normais, busca-se por vezes indícios e reflexos do que viria a se constituir o “ser normalista”, e se questiona o que se esperava dessas futuras professoras, o que era exatamente essa Escola Normal, em que contexto surgiu e quais foram seus desdobramentos com o passar do tempo. A fotografia nos projeta a uma realidade que já não mais existe, mas vai além do seu reflexo, pois “tem uma multiplicidade de sentidos que deve ser interpretada” (SÔNEGO, 2010, p. 115).

⁷ Acervo pessoal da estudante Sueli entrevistada nesta pesquisa.

Ao olhar essa fotografia (FIGURA 1), observa-se o tradicional uniforme com a saia mais longa⁸ utilizado nesse período, meninas de aparência mais jovem, algumas mais sérias, mas a maioria com postura espontânea. Essas imagens permitem refletir acerca da expectativa que cada aluna deveria trazer ao representar a instituição e marcar o seu lugar na história desse local. Além disso, indaga-se, ao olhar para elas, o que entendiam sobre sua formação naquele contexto? Quais eram seus objetivos na formação pela Escola Normal? Por que fizeram essa escolha?

Ainda no contexto dessa foto, vale um parêntese para trazer uma situação exposta em entrevista: nas fotografias que a ex-estudante Sueli nos cedeu, todas elas aparecem sem a gravata, o que permite concluir, primeiramente, que já para o final da década de 1960 o uniforme sofreu alteração. Porém, em entrevista, a aluna Rose Anne Ribas disse que já em meados da década de 1960 as meninas não queriam mais usar a gravata e, frequentemente, reclamavam com a direção, que cedeu e estabeleceu que seu uso não seria mais obrigatório. Contudo, no dia da formatura da Rose, em 1971, todas foram de gravata, o que deixou o diretor sem entender a situação. Segundo ela, “nós eramos meninas, gostávamos de questionar e provocar”.

Outra questão interessante é que nas fotos da aluna Sueli a maioria das meninas parecem mais espontâneas, sorrindo, e todas parecem ser bem novas, vindas da etapa do ginásio para o Curso Normal. Uma das hipóteses é que não se tratava de fotos oficiais de formatura, mas fotos do dia a dia, em que talvez elas se sentissem mais confortáveis.

Por mais questionamentos e interpretações que possam ser feitos e suas possíveis relações, não é intuito deste capítulo trazer um aprofundamento de como se deu a constituição da Escola Normal, quais foram suas mudanças no âmbito da legislação até chegar ao recorte desta pesquisa. Mas, sim, perceber algumas funções, representações e concepções atribuídas a essa forma de organização escolar que se desenvolveram ao longo do tempo. Afinal, a “história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido” (CHARTIER, 2002, p. 27).

O motivo da busca desses vestígios, nesse sentido, é refletir sobre alguns elementos presentes na constituição da Escola Normal de maneira ampla para, posteriormente, perceber ecos que podem ter ressoado no objeto específico desta

⁸ Segundo arquivo do museu do IEP e fotografias dos primeiros anos da década de 1960 o uniforme das estudantes, além da saia longa tinha uma gravata preta.

pesquisa, ou seja, no fazer pedagógico do IEP, nas suas propostas formativas com o Plano Experimental de 1966 e a partir da habilitação do magistério de 2º grau, por meio da lei n.º 5.692/71. O objetivo de se entender essa formação da Escola Normal no Brasil, de maneira breve, é para situar como ela surgiu no país e como foi se desenvolvendo, para, então, refletir sobre a organização dada pelo IEP.

Ao se pensar sobre bases em que se assentam algumas propostas, percebe-se que projetos educativos, teorias e leis se fundamentam em determinadas concepções, visões de mundo, assim como os currículos e as práticas pedagógicas. Pensando nessa perspectiva, é importante a reflexão de que bases, suportes e pilares não são facilmente modificados, readaptados ou até mesmo destruídos, pois eles vão se consolidando e construindo a *cultura escolar* das instituições. Ou seja, não significa que essas concepções não reflitam as representações de educação do contexto de cada época e que não ocorram mudanças ao longo do tempo, mas, sim, que algumas concepções e práticas permanecem historicamente por mais tempo, não sendo facilmente ou tão prontamente modificadas diante de reformas legislativas impostas.

No âmbito do Ensino Normal, da mesma forma, percebem-se diferentes interesses no tipo de formação que deveria ofertar, dependendo do contexto histórico. Entretanto, havia um denominador comum, que seria o entendimento dessa organização como um lugar específico e próprio de formação de professores, uma representação que dava a ler, aos que defendiam sua existência, que era necessário se pensar essa formação, em um espaço singular para a sistematização de conhecimentos que essa formação exigia – adequada a cada tempo ou contexto que a Escola Normal perpassou.

De acordo com Tanuri (2000), a proposta e a constituição de uma Escola Normal para formação de professores estiveram intimamente relacionadas às ideias liberais de oferta do ensino primário para toda a população. A autora pontua que os movimentos de Reforma Protestante e Contra-Reforma da Igreja deram os primeiros passos nesse sentido. Porém,

somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p. 62).

Advinda da França, a Escola Normal no Brasil trouxe esse modelo europeu, todavia aqui pode ter tido diferentes apropriações e ressignificações, o que exige uma

história ancorada nas especificidades de cada instituição escolar. Sabe-se, contudo, que no final do século XIX, e início do século XX, havia no país uma aspiração aos ideais europeus de civilidade para construção de um projeto de nação, o que também se refletiu no âmbito das propostas educacionais.

Villela (2017) ressalta, da mesma maneira, que na Europa, com a constituição dos Estados Nacionais e a preocupação em se estabelecer normas que deveriam regulamentar a profissão, a preocupação com a formação de professores se deu de forma mais intensa. “Foi a partir dessa preocupação de incutir normas que surge a ideia de institucionalizar as Escolas Normais, como locais autorizados para a formação de um novo corpo de funcionários públicos” (VILELLA, 2017, p. 30). O que também pode ter refletido, em certa medida, no Brasil, no intuito de ter um controle sobre conhecimentos a serem ensinados, ao mesmo tempo que se buscou regulamentar a profissão docente. Porém, vale salientar que no país as primeiras Escolas Normais ficaram a cargo das províncias, conforme prerrogativas da reforma constitucional de 1834.

No bojo do surgimento da primeira Escola Normal do Brasil, na província do Rio de Janeiro, em 1835, segundo Villela (2017), estabeleceu-se o ideário conservador, pois a formação do professor tinha uma concepção mais atrelada para uma conformação à estrutura da sociedade e aos ideais dos representantes do Estado:

Para tanto procuraram formar o professor como um agente capaz de reproduzir um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais da sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava. (VILLELLA, 2017, p. 32).

Villela (2017) defende que a constituição da Escola Normal no país teve suas bases na ideia de um professor agente transmissor dos interesses do Estado, em que os pesos das atribuições e qualidades morais, por vezes, sobrepujam-se a exigências de caráter acadêmico, por exemplo.

Nesse contexto, havia uma grande preocupação com a moral, os bons costumes e o domínio do método lancasteriano⁹ para a formação de professores. Esse método “atraía a atenção dos dirigentes sobretudo por seu sistema disciplinar, fortemente baseado nas ideias de hierarquia e ordem, valorizadas pelo projeto conservador” (VILLELA, 2017, p. 33).

Segundo Tanuri (2000), a partir de 1868/1870 ocorreram transformações em várias esferas no país, trazendo movimentações de ideias que influenciaram a educação. Da mesma maneira, Villela (2017) percebe essa mudança de orientação. Se, até então, a educação era vista como um processo necessário à civilização do país, ela passa a ser concebida e representada como um instrumento de progresso, com o intuito de “formar o trabalhador moralizado e útil a si e ao seu país” (VILLELA, 2017, p. 35). A autora aponta algumas dessas movimentações, como a necessidade da substituição do trabalho escravo, o processo de aceleração da urbanização, a maior participação da mulher na esfera pública e a discussão acerca do voto alfabetizado. Além disso, cita que, nesse ínterim, houve “o enfraquecimento das bases de poder dos conservadores e da própria monarquia e o consequente avanço do montante liberal” (VILLELA, 2000, p. 115).

Havia similaridade na questão da formação de professores em alguns aspectos durante essas décadas, sendo que

[...] para os novos liberais (geração da década de 1870) da mesma forma que para os “antigos” a instrução era desejável. Mas enquanto esses últimos associavam instrução à civilização do povo, tentando inculcar-lhes padrões de civilidade, os modernos liberais associavam instrução e progresso, ideia que agrega conceitos como os de utilidade, produtividade, trabalho e desenvolvimento. (VILLELA, 2005, p. 108).

Nessa conjuntura, existe circulação de ideias que terão continuidade nos discursos e concepções acerca da condução do processo educativo, inclusive no

⁹ Na historiografia ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancasteriano de Ensino e como Sistema de Madras. Lancaster estabeleceu, em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, utilizando um sistema de monitoria entre os alunos. Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica, ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. Em Lancaster, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si. Para Lancaster, os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e, fundamentalmente, da manutenção da ordem, outra tarefa relevante do monitor lancasteriano.

Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

aspecto de moralidade que perpassa várias décadas. Percebe-se, portanto, que não há ruptura, mas uma movimentação maior em torno do conceito de progresso, advindo das próprias mudanças pelas quais a sociedade ia passando, de urbanização, industrialização e de alteração de mão de obra no âmbito rural. Essas questões suscitavam formação e instrução que atendessem suas especificidades, por isso, a menção ao trabalhador útil à sua pátria pode ter começado a emergir com mais ênfase, assim como a necessidade de maior produtividade com vistas ao desenvolvimento do país.

No bojo dessas ideias e concepções, houve a propagação de diferentes métodos de ensino que seriam ditos como mais inovadores e capazes de contribuir com a educação. Segundo Villela (2000), muitos modelos e métodos foram chegando ao país, advindos da Europa e EUA, como o método intuitivo e a lição de coisas, por exemplo. Ademais,

[...] essas experiências inovadoras trouxeram um novo conceito de espaço escolar, novos materiais pedagógicos [...] e uma nova forma de organização escolar, ocasionando verdadeira revolução na representação da escola e do ato de ensinar. Tornaram-se comuns os catálogos de artigos pedagógicos para consultas e encomendas a casas importadoras, jornais e revistas passam a destinar espaço para anúncios de materiais escolares diversos e lista de livros. Esse movimento era ainda reforçado pelas exposições pedagógicas nacionais e internacionais, em que se tornava hábito exibir o que os países possuíam de mais adiantado em tecnologia educacional. (VILLELA, 2000, p. 117).

Villela (2000) destaca que esse clima de euforia impactou também nas Escolas Normais, despertando maior interesse por essas instituições. Sendo que foi a partir desse período que elas realmente tiveram maior difusão no país e assumiram uma forma mais definida.

Quanto a esses modelos e métodos, é importante destacar que houve inclusive uma luta de representações no sentido de inovador e moderno entre essas primeiras experiências e propostas oriundas, algumas décadas depois, da Escola Nova,

um movimento cultural que, na década de trinta do século passado, no Brasil, mobilizou um conjunto significativo de intelectuais brasileiros em torno de um projeto que, nas palavras de Lourenço Filho, visava a organização nacional através da organização da cultura. (VIEIRA, 2001, p. 54).

No âmbito desse trabalho, percebe-se que as ideias do intelectual Anísio Teixeira foram as mais apropriadas pelo IEP, assim como as de Pilotto, que também se insere no movimento renovador do contexto paranaense – porém, há outras

especificidades que serão abordadas no decorrer deste estudo. Quanto às diferenciações entre as primeiras iniciativas de modernização na esfera educativa e a Escola Nova, Carvalho ressalta que:

[...] dois estilos distintos de normatização das práticas escolares buscaram legitimar-se como saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico, produzindo estratégias concorrentes de configuração do campo dos saberes representados como necessários à prática docente. No campo normativo da pedagogia moderna que animou as iniciativas de institucionalização da escola no Estado de São Paulo a partir do final do século XIX, a pedagogia é a arte de ensinar. Essa pedagogia estrutura-se sob o primado da visibilidade, propondo-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos. Diferentemente, a chamada pedagogia da Escola Nova, que começa a se difundir no país em meados da década de 1920, pretende subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos e instrumentos. (2000, p. 111).

Vidal, da mesma maneira, pontua que muitos elementos aclamados como novidade pelo escolanovismo, já no final do século XIX, faziam parte do imaginário da escola, assim como eram reproduzidos nelas, como, por exemplo, “a centralidade da criança nas relações de aprendizagem [...] respeito às normas higiênicas [...] exaltação do ato de observar, de intuir” (2003, p. 497).

Essa questão sobre autoafirmação de moderno e lutas de posições representativas é bastante complexa. Contudo, entre os primeiros elementos que se propagaram no final do século XIX, e a Escola Nova a partir dos anos de 1920, existem diferenças conceituais. Entre elas, pode-se destacar o método intuitivo, por exemplo, que tinha base nas formulações de Pestalozzi e Froebel, e, segundo Valdemarin (1998), no empirismo¹⁰ de Francis Bacon e John Locke, que também teve influência nesse procedimento de ensino.

Zanatta (2005), ao analisar o legado de Pestalozzi na educação brasileira, e a propagação de suas ideias por alguns intelectuais do final do século XIX, como Rui Barbosa, menciona que “[...] o método intuitivo¹¹, de caráter objetivo e ativo que tem

¹⁰ O empirismo defende a ideia de que “todo conhecimento provém da experiência ponto de origem das ideias, a partir das quais são geradas a sensação e a reflexão” (VALDEMARIN, 1998, p. 85).

¹¹ No cerne da renovação pedagógica encontra-se a elaboração e a difusão de um novo método de ensino: concreto, racional e ativo, denominado “ensino pelo aspecto”, “lições de coisas” ou “ensino intuitivo”. O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir (VALDEMARIN, 2001, p. 158-159).

como núcleo orientador a “Lição de coisas”, refinado pelo cientificismo positivista que dá forma ao método de investigação baseado na experiência, na observação e na experimentação” (2005, p. 175-176).

Nessa perspectiva, mesmo com alguns pontos em comum, existe diferença de referencial teórico entre a Pedagogia dita moderna no final do século XIX e a Escola Nova, pois, com ela,

o trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofunda-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado o “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” a “fazer”. (VIDAL, 2003, p. 498).

É importante salientar que não significa que no ensino intuitivo não houvesse preocupação com o fazer, no entanto o sentido da experimentação na Escola Nova¹² é pautado em novo significado, não somente na observação e reprodução pelos sentidos, mas em um estudo mais avançado e sistematizado de como se desenvolve o pensamento da criança, assim como as etapas de seu desenvolvimento. Como pontua Zanatta:

A principal crítica que se faz a essa pedagogia [método intuitivo] é quanto à posição passiva do aluno no processo de assimilação dos conhecimentos transmitidos por meio da utilização de todos os sentidos. As operações efetivas são executadas somente pelo professor ou, no máximo, por um aluno chamado diante da classe. Como argumenta Medeiros (1975, p. 53), nesse processo o “(...) concreto é mostrado, apresentado, demonstrado, mas o aluno não mergulha nele, não age sobre ele, não o integra plenamente, por não o ter manipulado com as mãos e com o cérebro”. Desse modo, aprender significa para a criança tirar uma cópia da explicação dada pelo professor. A criança deve, portanto, memorizar os resumos, definições, conceitos, tais como lhe foram dados e aplicar invariavelmente os mesmos procedimentos para achar soluções. (2005, p. 181).

¹² Ao se tratar da Escola Nova, é válido ressaltar que ela não foi um movimento homogêneo, tendo suas nuances oriundas de ideias de vários educadores, entre eles: Ovide Decroly, Claparède, Ferrière, Maria Montessori, John Dewey, William Heard Kilpatrick, entre outros, que possuem suas especificidades, com ênfase e direcionamento em aspectos diferentes. Porém, um ponto em comum seria o foco maior na criança como centro do processo de ensino/aprendizagem. Contudo, nas apropriações que o IEP fez da Escola Nova e, em grande medida, o estado do Paraná, a partir da contribuição na esfera educativa por Erasmo Pilotto, há vários elementos da pedagogia de Dewey, que respaldado no pragmatismo, destacava a escola como comunidade, ressaltava o valor da experiência e da pesquisa, elementos presentes nas propostas educativas do IEP. Além disso, é importante frisar que o pensamento de Anísio Teixeira foi o mais apropriado na instituição, sendo que ele também foi o principal divulgador das ideias de Dewey no Brasil.

No entanto, é inegável a contribuição da divulgação do método intuitivo para a percepção da necessidade da manipulação de materiais diversificados na aprendizagem dos estudantes, o que continuaria sendo propagado posteriormente pelo escolanovismo, mas com suas devidas especificidades.

No contexto paranaense, a defesa do método intuitivo ocorreu no final do século XIX, segundo Melo e Machado (2012), com o primeiro regulamento de organização da instrução pública do estado do Paraná, decreto n.º 31 de janeiro de 1890, que expressou determinações para o ensino primário, Instituto Paranaense e Escola Normal. Houve menção ao método misto ou simultâneo mútuo, mas com destaque ao método intuitivo. Por outro lado, França afirma que em sua pesquisa “foram encontrados indícios de que os professores passaram a inserir o método intuitivo em suas escolas em meados da década de 1870” (2014, p. 151).

Quanto ao processo de constituição do futuro IEP, Miguel (2017) ressalta que a Escola Normal no Paraná permaneceu anexa ao Ginásio Paranaense até uma reforma que ocorreu em 1922, em que passou a ocupar um prédio próprio. O fato de ocupar um prédio próprio vinha em uma perspectiva de legitimar uma posição específica de formação de professores e ter melhores condições de trabalho. Conforme aponta Viñao Frago, “um dos elementos chave na configuração da cultura escolar de uma determinada instituição educativa, juntamente com a distribuição e os usos do tempo, os discursos [...] é a distribuição e os usos do espaço” (2005, p. 17).

Na FIGURA 2 pode-se observar a construção imponente do prédio:

FIGURA 2 – Novo prédio da Escola Normal de Curitiba, inaugurado em 22 de setembro de 1922



FONTE: Site da prefeitura de Curitiba¹³

É possível notar, por meio dessa imagem, como foi um acontecimento importante, com presença de cavalaria e solenidades, um prédio próprio tomando destaque no cenário da cidade.

Conforme Iwaya, o “Palácio da instrução”, assim denominado, era

majestosamente situado..., arquitetura sóbria e elegante [...] elementos que condizem com o padrão e estilo de outras escolas normais construídas na época. Construções planejadas para destacar-se em meio aos demais edifícios, para provocar a admiração naqueles que as observavam de fora e naqueles que tinham o “privilegio” de conhecê-las por dentro. Assim foi, também, com a antiga Escola Normal, que, através de sua própria gramática, conquistou o “estatuto de obra de arte. (2000, p. 35).

Para além das necessidades e investimentos na Escola Normal da capital, no que diz respeito às concepções e representações da formação de professores, e à educação em sentido mais amplo, Miguel (2017) informa que havia forte vínculo no âmbito dos discursos de agentes do Estado, principalmente entre educação e

¹³ Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conhecendocuritiba/institutodeeducacaodoparana> /<https://br.pinterest.com/pin/527202700108658404/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

progresso. Contudo, pontua que “[...] a relação entre a educação e o progresso é sempre vista dentro de um formalismo que não considera as reais condições da escola, do professor, da Província enquanto um todo orgânico e independente” (MIGUEL, 2017, p. 149). Dessa maneira, enquanto havia em determinados lugares mais investimento, na grande maioria do estado havia falta de escolas e Escolas Normais em condições precárias de funcionamento.

Todavia, mesmo em meio a essas dificuldades, Tanuri (2000, p. 69) afirma que nos primeiros anos da República houve a “introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das lições de coisas, do método intuitivo de Pestalozzi”, como apontado anteriormente. Outrossim, “no final do Império e início da República, a população demonstrava que reconhecia a importância da educação” (MIGUEL, 2017, p. 153).

Segundo Tanuri (2000), um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais no país se deu a partir da reforma da instrução pública de São Paulo em 1890, em que se instituiu uma escola modelo, que seria anexa à Escola Normal para vivência prática das alunas normalistas. Porém, outra fase também se instaurou com o surgimento dos Institutos de Educação, que eram concebidos como lugares de aprendizagem prática e cultural, voltados concomitantemente para a prática de pesquisa. Experiências nesse sentido, realizadas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1932) e em São Paulo (1933), apresentavam uma estrutura de Instituto de Educação composta de: Escola de professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim de infância, estrutura semelhante à do IEP após 1946.

No que diz respeito à realidade do Ensino Normal do Paraná, nas primeiras décadas do século XX, com o funcionamento em prédio próprio, em 1923, houve uma reforma, segundo Miguel (2017), encaminhada por Lysímaco Ferreira da Costa¹⁴, e regulamentada pelo decreto n.º 274, de 26 de março de 1923. Tal reforma previa, no âmbito do ensino da cultura geral do professor, uma Pedagogia mais tradicional,

¹⁴ Foi um importante intelectual paranaense. Em 1920, tornou-se diretor do Ginásio Paranaense e Escola Normal. Em 1925, tornou-se Diretor Geral do Ensino do Estado do Paraná e, posteriormente, Inspetor Geral da Faculdade de Engenharia. Além disso, foi delegado do estado do Paraná no Convênio dos Estados Cafeeiros, Secretário da Fazenda, Indústria e Comércio e participou do Conselho Administrativo da Caixa Econômica Federal do Paraná (ABREU, 2007).

focando nos estudos da pedagogia de Herbart¹⁵, um pouco desvencilhada dos estudos da Escola Nova que estavam começando a se propagar no Brasil. Essa questão, de acordo com Miguel (2017), foi criticada por Pilotto, que, mesmo com essa ressalva, não negou a importância que a reforma teve. Entre as bases educativas dela se destacavam:

- A educação do povo, enquanto esforço do governo, dos homens cultos e das associações, bem como dos municípios no cuidado das escolas e manutenção das bibliotecas;
- A possibilidade de, por meio da ação educativa, criar nos alunos o hábito da leitura sadia, além dos hábitos morais e mentais que seriam dados pelos trabalhos manuais. Estes tinham o objetivo de desenvolver a iniciativa individual, transformando as ideias em atos executados racionalmente, combatendo a indolência e assegurando o hábito do trabalho produtivo;
- A formação do professor enquanto condição fundamental para desenvolver a escola, combater o analfabetismo e formar os bons hábitos do aluno, constituindo-se na principal missão do Estado;
- À mulher professora estava destinada a missão de assegurar, aos escolares, uma educação racional e de lhes ministrar um mínimo de conhecimentos concretos e úteis, que os iniciem na vida laboriosa e fecunda, e que tornem cada paranaense, um fator real do progresso brasileiro. (MIGUEL, 2017, p. 156).

Dessa maneira, os ideais propagados no aspecto educativo acompanhavam as relações entre a ideia de trabalho útil e a preocupação em se formar uma identidade nacional ancorada em princípios morais e nacionais. Nesse contexto, é importante sublinhar que a reforma encaminhada por Lysímaco estava circunscrita em uma reforma em âmbito estadual encaminhada por Prieto Martinez. Segundo Miguel, “é possível identificar, nas ideias que moveram a ação educacional de Prieto Martinez¹⁶, a lógica racionalizadora do trabalho industrial e a valorização do homem como recurso humano para o progresso da nação” (1997, p. 27). Logo, percebe-se, também, que as

¹⁵ Foi um importante educador alemão que teve suas principais ideias difundidas no início do século XIX. É considerado por muitos com um alinhamento mais próximo à Pedagogia tradicional devido a sua defesa ao aspecto moral, mas existem estudos que destacam que não seria possível essa associação por conta dessa defesa. Todavia, é válido destacar que “para Herbart todo o fim da educação é a moralidade. Esta moralidade, porém, só é possível à medida que os sujeitos escolhem livremente suas ações. Não há moralidade a não ser que os sujeitos queiram e escolham para si determinados princípios morais. Estar ciente é ter conhecimento das possibilidades de escolha, ou seja, é preciso de conhecimento e clareza para poder escolher de modo mais acertado possível em direção ao bem” (NEITZEL, 2015, p. 134).

¹⁶ Segundo Miguel (1997), o Paraná buscou em São Paulo ajuda para implementar modificações educacionais. “E por tal motivo, o governo trouxe para ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino o então diretor da Escola Normal de Pirassununga, César Pietro Martinez”, sua atuação “foi marcada pela reforma dos programas escolares primários, pela separação da Escola Normal do Ginásio e principalmente por sua presença em toda parte” (1997, p. 27).

apropriações de ideias e discursos em prol dessas pautas circulavam pelo país e eram articuladas em diferentes reformas de ensino.

Além desses aspectos, havia a questão de a profissão perpassar pelo processo de feminização da docência, que é um tema que não se pretende aprofundar aqui, mas percebe-se que no período se fazia muito presente a concepção de que o magistério era um trabalho aceitável para a mulher, como se fosse uma extensão do seu papel na maternidade. Nesse sentido, Bello ressalta que:

A representação do Magistério, principalmente primário, relacionada a atributos convencionados como femininos, como o cuidado, o carinho, a dedicação, a amorosidade e a doação, é destacada em trabalhos com diferentes perspectivas. A desvalorização econômica da profissão também é abordada em associação a essa feminização (2013, p. 242).

A mulher passa a essa representação, segundo Nunes, a partir do século XVIII, tendo sua consolidação no século XIX, no qual houve a articulação da “figura da mãe, biológica ou espiritual, à construção da nação e foi exportado, nessa mesma época para o continente latino-americano” (2007, p. 404).

No Brasil, Nunes (2007) afirma que houve associação também ao culto mariano, sendo que

As virtudes do feminino, representadas nessa maternidade espiritual, foram associadas ao exercício da docência na escola elementar. A república educadora delegou às professoras primárias, mães e mestras da nação, a tarefa de espalhar um mínimo de homogeneização cultural entre a população heterogênea, consolidar uma identidade nacional e impedir rupturas políticas e civis. (2007, p. 405).

Nesse período, além da presença cada vez mais atuante da mulher, em sua missão de transmitir conhecimentos “concretos e úteis” para o progresso da nação, nas bases educativas da Escola Normal “estava implícita a concepção de educação como o molde do caráter do povo fundamentado na tríplice base: higiênica, cívica e moral” (MIGUEL, 2017, p. 157).

Por meio do decreto n.º 6150, de 10 de janeiro de 1938, a Escola Normal de Curitiba passou a se chamar Escola de Professores e, nesse contexto, o professor Erasmo Pilotto¹⁷ teve grande atuação no magistério paranaense, com a pretensão de

¹⁷ Erasmo Pilotto fez o curso secundário no Ginásio Paranaense. Em 1927, matriculou-se na Escola Normal de Curitiba. Atuou como professor na Escola Normal de Paranaguá, na Escola Normal de Curitiba. Criou, em 1943, o Instituto Pestalozzi. Em 1949, assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Escreveu várias obras e é considerado um importante intelectual paranaense (IWAYA, 2000).

projetar essa Escola “como um centro de cultura pedagógica, no qual fosse possível fazer-se a investigação filosófica e experimental dos problemas da educação” (MIGUEL, 2017, p. 157).

Ideias de Erasmo Pilotto são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, pois percebe-se que reverberaram na formação de docentes no Instituto de Educação do Paraná e contribuíram, de certa maneira, com a construção das concepções desse espaço, assim como das bases no fazer pedagógico da instituição. Conforme Justen (2019), “o idealismo do Erasmo Pilotto veio conosco desde o começo da escola de formação de professores”.

Vieira (2015) aponta que esse intelectual teve influência de vários autores, pedagogias e filosofias, entre elas pedagogos da Escola Ativa, Metodologia Científica, Psicologia Diferencial, que se destacavam dependendo do período que traçou sua trajetória. Contudo, ressalta que “no projeto intelectual de Pilotto existia uma nítida intenção de produzir teoria educacional e não somente comentar, interpretar ou divulgar correntes pedagógicas consagradas” (2015, p. 79).

Outro aspecto relevante em suas concepções pedagógicas era a questão da educação para a sensibilidade. Chloris Justen, que foi professora e diretora do IEP, mas, nesse período, ainda aluna de Pilotto, salienta: “ele dizia que se implante em cada mestre um poema”, “Ele queria sensibilizar o magistério” (JUSTEN, 2019).

Em sua obra “Mestre de Meninos”, Pilotto destaca o que para ele é de mais essencial na formação do educador:

De minha parte, quando projeto, com independência, o retrato da figura tão simples, vejo , qualquer que seja o rumo tomado, que tudo deve assentar-se sobre um fato primordial: quero me referir à personalidade do educando, e, à, pois, no mestre , necessária intuição psicológica que, - usando embora e necessariamente do saber analítico, - só se logra, porém , atingir plena na plenitude da simpatia humana, - intuição psicológica face ao menino neste instante diante de mim, deste menino, daquele menino, daquele outro; e intuição psicológica em relação à vida humana em seu todo – **conhece-te a ti mesmo**, penetração no humano que já é uma penetração no sentido da vida e do destino. É essa intuição- simpatia, sensibilidade palpitante diante do aluno, (que há de incluir uma penetração mais viva nas próprias concepções do ato de aprender), - e sensibilidade palpitante diante do humano, penetração na intextura da vida e do destino, teem, sem dúvida, um nome mais geral: o nome de Bondade, - ainda que a palavra Bondade, a estejamos empregando, agora, forçando um pouco as convenções, como, de resto , é lícito e próprio de toda a vida da linguagem [...] Englobo tudo e resumo tudo , nas palavras: Beleza e Alegria! Saudemo-lo tão alto, ao nosso mestre de meninos! (PILOTTO, 1984, p. 7-8, grifo do autor).

Pilotto tem uma maneira, pode-se dizer, poética de retratar a educação, e principalmente a relação educador e educando, “mestre e menino”. Ressalta, ainda,

em algumas obras, que é necessário o domínio teórico, mas o mais importante no ato educativo é a sensibilidade para com o outro, a alegria, o entusiasmo com a atividade educativa, a percepção do mestre em fazer a diferença na vida de todos e de cada um, ter autoconhecimento e sensibilidade para conhecer o outro e o enxergar enquanto outro humano, e fazer com que ele se encante pelo aprendizado.

Eis aí tudo: a técnica do educador importa, mas o que mais importa é quem vai mover os cordões da técnica, o Artífice, o Artista. A missão das Escolas Normais é criar o Artífice e a técnica, a mão e o Espírito que a mova, o Espírito maior do que a matéria. Eis aí tudo! (PILOTTO, 1987, p. 27).

Da mesma maneira, de acordo com Vieira, “para ele a formação, mesmo privilegiando uma visão racionalista, não poderia prescindir da educação da sensibilidade, cultivando a emoção e o espírito criador” (2015, p. 87). Silva coaduna com essa questão destacando que a formação humana, para Pilotto, “seria apoiada em grande medida na construção do saber objetivo e do desenvolvimento da sensibilidade estética e da atitude moral” (2014, p. 292).

É válido destacar um outro aspecto referente a essa formação dos professores, que estava no bojo da defesa da instituição da Escola Normal e, posteriormente, dos Institutos de Educação como lugares cruciais para a formação do professor primário, o “mestre de meninos”. Anísio Teixeira defendia a ideia de que

A escola de educação é a escola de aplicação especializada dos conhecimentos humanos e não apenas de busca do conhecimento pelo conhecimento. Neste aspecto, é que ela se distingue das escolas acadêmicas por campo do conhecimento, cujo objetivo é a busca desinteressada do saber. A escola de educação precisa de todas elas e se funda no saber que esteja sendo elaborado por essas escolas, mas sua tarefa especial e maior é a de “como” ensinar e treinar, como tratar e organizar o saber para a tarefa de ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos. (TEIXEIRA, 1969, p. 241-242).

Desse modo, havia, por assim dizer, um entendimento de que as Faculdades (o ensino acadêmico) estavam mais voltadas apenas à teoria, enquanto as Escolas Normais e os Institutos de Educação faziam uma articulação maior entre teoria e prática. Para Anísio Teixeira, nem o Curso Secundário e nem o Curso Normal eram acadêmicos, “mas vocacionais, práticos e de cultura aplicada” (TEIXEIRA, 1966, p. 286).

Nesse escopo, a Escola de Professores, de Curitiba, foi um espaço de discussão de ideias e construções que permearam a formação tanto interna quanto externa ao seu contexto:

[...] a proposta da Escola de professores de Curitiba trouxe novas ideias, ao menos para o contexto educacional paranaense; nesse sentido funcionou como um celeiro, principalmente porque tais ideias espalharam-se pelo seu território. Mas, funcionou também como laboratório do ideário da Pedagogia da Escola Nova, uma vez que os princípios, a metodologia e as técnicas foram ali implantadas. Os professores formados em Curitiba, por força do estágio de dois anos, espalharam-se pelas escolas existentes e aqueles preparados como líderes foram chamados para implantar a proposta nas demais escolas paranaenses, no período seguinte. (MIGUEL, 2017, p. 159).

Monteiro pontua, ainda, que os professores que faziam parte da Escola de professores

[...] deveriam ter a obrigação de fazer relações com outros centros de cultura pedagógica, nacionais e estrangeiros. O mesmo também falava na criação de um centro de vulgarização pedagógica, cujo objetivo seria constituir um centro de ex-alunos, para manter contato regular com o magistério em exercício, podendo receber assistência de seus mestres. (2015, p. 70).

Ou seja, havia esse intuito de irradiação pedagógica de ideias, no sentido de produzir uma cultura pedagógica, por assim dizer, que se espalha pelo estado a partir de trocas significativas entre professores.

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal (decreto-lei n.º 8530 de 02/01/1946), também conhecida como Reforma de Gustavo Capanema¹⁸, a Escola de Professores passou, então, a ser Instituto de Educação. Esta lei

Criou as escolas normais regionais que formavam o regente primário, as escolas normais que formavam o professor primário e os institutos de educação que, no ápice da excelência, além de formarem o professor primário, poderiam oferecer todas as modalidades de cursos de especialização, aperfeiçoamento e administração escolar para os graduados da escola normal. (NUNES, 2000, p. 6).

No contexto paranaense, o professor Erasmo Pilotto foi chamado a conduzir o processo de readequação conforme as prerrogativas da Lei Orgânica no Estado. Além disso, segundo Miguel (2017), nesse período intensificou-se a propagação das ideias de Anísio Teixeira nas Escolas Normais do estado, “a concepção de educação como um todo orgânico”, e nas escolas normais regionais, “os professores alunos do Curso, eram instados a promoverem a elevação cultural do homem do campo” (MIGUEL, 2017, p. 160).

Outro aspecto importante foi que as orientações educativas defendidas por Pilotto “tinham por finalidade formar o professor para ser um profundo conhecedor do

¹⁸ Gustavo Capanema deixou o Ministério de Educação em 1945, mas a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 foi elaborada em seu período de atuação e publicada posteriormente.

meio no qual a escola estava situada, com consciência dos problemas regionais e liderar a comunidade para a solução dos mesmos” (MIGUEL, 2017, p. 160).

Entretanto, em um contexto mais amplo na realidade brasileira, Nunes (2000) aponta que faltava uma política mais clara e organizada no país no âmbito da formação de professores, e que nos anos da década de 1950 havia reclamações, por parte dos docentes, do crescimento desordenado de Escolas Normais, da falta de materiais e das estruturas necessárias, e da falta de aproximação e articulação com as escolas primárias. Sendo “o estatuto profissional do educador (des)construído numa trajetória pendular que ora aponta para a profissionalização, ora para a pauperização” (2000, p. 5). Porém, segundo Tanuri,

a formação de professores é encarada como objeto de uma “escola profissional” e não apenas de um curso, uma vez que exigia que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecidos; quanto às escolas normais regionais, elas deveriam manter duas escolas isoladas. (2000, p. 76).

Dessa forma, esses apontamentos revelam que existia um certo descompasso entre teoria e prática no que se propunha para a formação de professores. Além disso, é válido lembrar que a organização de cada estado, e depois de cada instituição, pode ter tido diferença substancial no tipo de encaminhamento realizado nas propostas pedagógicas e, inclusive, na sistematização da teoria e da prática do curso.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n.º 4.024/61, segundo Miguel (2017), continuou com a formação de professores com a mesma estrutura da Lei Orgânica, mas houve acréscimo dos cursos de aperfeiçoamento. Tanuri também indica que a lei não trouxe soluções inovadoras para a então estrutura do Ensino Normal, porém estabeleceu “a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das Escolas Normais” (2000, p. 78).

Os aspectos pungentes no âmbito das representações e concepções na formação de professores que se desdobraram no IEP, a partir dessas bases, serão abordados nos próximos tópicos, nos quais serão destacados: o contexto educacional do estado do Paraná na década de 1960 e o Plano Experimental do IEP de 1965/1966.

2.2 O ENSINO NORMAL NO FINAL DA DÉCADA DE 1950 E NA DÉCADA DE 1960: ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DA PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

O intuito deste tópico é contextualizar quais foram os principais aspectos que se desdobraram nos Cursos Normais a partir da lei n.º 4.024/61, trazendo algumas questões acerca da situação da Escola Normal na esfera nacional e estadual. Contudo, primeiramente, considera-se importante destacar a relevância que o pensamento da Escola Nova, defendido por Anísio Teixeira, teve nas ideias que circulavam pelo país e que tiveram posterior impacto em projetos propostos por alguns estados, na década de 1960, nas Escolas Normais. Por sua vez, também essas mesmas prerrogativas iam ao encontro do que era discutido e divulgado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em suas conferências internacionais.

Isso é observado na documentação da XVI Conferência Internacional da Instrução Pública, de julho de 1953, realizada em Genebra, que dispõe, entre outros elementos, “que o professor primário é um elemento ativo da comunidade e que por isso deve estar preparado para participar da vida social e cultural da mesma” (RBEP, 1954, p. 75). E, ainda,

que o progresso das ciências da educação (psicologia genética e social, psicologia afetiva, pedagogia ex-perimental e pedagogia comparada, higiene mental, etc.) traz ao professor primário pontos de vista e informações capazes de melhorar consideravelmente sua técnica pedagógica [...].

A formação prática dos alunos-mestres deve ser concebida, de modo a permitir que eles não só assistam às aulas modelo e se iniciem individualmente e progressivamente na técnica do ensino e nas responsabilidades de uma classe, mas que também vivam a vida da escola em todas as suas manifestações; É indispensável que os estabelecimentos de formação de professores primários tenham sob seu controle uma ou várias escolas, se possível do tipo experimental, onde os alunos-mestres possam completar uma parte de seus estágios práticos. (RBEP, 1954, p. 75).

Nesse sentido, aspectos como a experimentação e a prática aliada à teoria, defendidos por Anísio Teixeira, estavam presentes nos discursos mais amplos. Para ele, uma escola de educação “requer, para cumprir seus objetivos, escolas anexas experimentais, de demonstração e de prática [...] representando tais escolas anexas verdadeiros laboratórios de pesquisa e prática” (TEIXEIRA, 1969, p. 239). Algo semelhante ao que se pode perceber no ideário pedagógico de Erasmo Pilotto.

É importante destacar que essa preocupação com a formação de professores culminou, de certa maneira, na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1952, para estudar o cenário educacional brasileiro mais a fundo. A criação desse centro é citada por Anísio Teixeira em uma entrevista feita por Arnaldo Nogueira. O entrevistador pergunta-lhe o que ele, enquanto diretor do INEP, está fazendo para resolver a questão do problema educacional brasileiro, e ele então pontua:

Dirigindo o INEP e sentindo profundamente a gravidade do problema, a minha primeira iniciativa foi a de criar — poderá parecer paradoxal — um Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, que se desdobra por cinco outros centros regionais de pesquisas educacionais, destinados a estudar este tremendo problema e a encontrar as soluções adequadas para uma escola brasileira adaptada à nova situação de um Brasil em mudança. Os centros compreendem duas divisões de estudos, uma de pesquisas sociais e outra de pesquisas educacionais, um serviço de documentação pedagógica e uma divisão de aperfeiçoamento do magistério e de escolas experimentais. A sua missão principal é a de estudar a sociedade brasileira e diagnosticar-lhe as necessidades educacionais. Escola e sociedade terão de encontrar-se e de entender-se, a primeira servindo e renovando a segunda. (TEIXEIRA, 1958, p. 6-7).

Nesse sentido, o primeiro passo foi estudar a situação com centros de estudo espalhados pelo país, dando importância à pesquisa científica. Outro elemento defendido por ele durante toda a entrevista foi a educação para todos, mas uma educação de qualidade: “A educação deve buscar atingir finalidade ainda mais alta, deve levá-lo a um esclarecimento mais preciso da situação em que vive, a fim de habilitá-lo a uma tomada de consciência do seu meio e à integração em sua comunidade” (TEIXEIRA, 1958, p. 8).

Há, nesta perspectiva, uma representação de estudante que deve ter plena consciência do seu papel no contexto em que vive. Outra publicação bastante relevante da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é “O Mestre do Amanhã”, um texto de Anísio Teixeira, que inclusive está no título desse capítulo, pois esse termo é retomado pelo Conselho Estadual de Educação quando aprova o Plano Experimental do IEP em 1965. E quem seria esse mestre do amanhã?

Para isto, ousou pensar, o problema consistiria em formar um mestre, esse mestre de amanhã, que fosse um pouco do que já são hoje certos jornalistas de revistas e páginas científicas, um pouco dos chamados por vezes injustamente popularizadores da ciência, um pouco dos cientistas que chegaram a escrever de modo geral e humano sobre a ciência, um pouco dos autores de enciclo-pédias e livros de referência e, ao mesmo tempo, mais do que tudo isto. O mestre de amanhã teria, com efeito, de ser treinado para ensinar basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou seja, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento experimental, a do pensamento biológico e a do pensamento das ciências sociais, e com

fundamento nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não só é intrinsecamente dinâmica mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos. Por que não será impossível este mestre? Porque são extraordinários os recursos tecnológicos que terá para se fazer um mestre da civilização científica, podendo para isto utilizar o cinema como forma descritiva e narrativa e a televisão como forma de acesso a mestres maiores que ele. O mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos para a apresentação e o estudo da cultura moderna, e como estaria, assim, rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que tudo isso produziu e continua a produzir. A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda de hoje [...]. (TEIXEIRA, 1963, p. 18).

Anísio Teixeira acreditava na escola como laboratório, no mestre como alguém que produz e estuda por meio da experiência e que é capaz de conduzir o processo educativo de forma a contribuir para que o estudante sempre tenha o desejo da aprendizagem permanente. De acordo com Aquino,

Essa concepção de ensino, amplamente propagada pelos renovadores da Escola Nova, agregou, a partir de 1952, força institucional, com abrangência nacional, consolidando-se, assim, a ideia de educação como campo de pesquisa científica, o educador como pesquisador e a sala de aula como laboratório. (2007, p. 61).

Anísio Teixeira ainda postula sobre a necessidade de se aceitar as mudanças, porém sem perder a essência humana no processo.

Todas essas considerações nascem de uma atitude de aceitação do progresso científico moderno, de aceitação das terríveis mudanças que este progresso está impondo à vida humana e da crença de que ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito para preparar o homem para a época a que foi arrastado pelo seu próprio poder criador. Todo o nosso passado, nossos mais caros preconceitos, nossos hábitos mais queridos, nossa agradável vida paro-quial, tudo isto se levanta contra o tumulto e a confusão de uma mudança profunda de cultura, como a que estamos sofrendo. A mocidade contudo está a aceitar esta mudança, é verdade que um tanto passivamente, mas sem nada que lembre a nossa inconformidade. A mudança, todos sabemos, é irreversível. Só conseguiremos restaurar-lhe a harmonia, se conseguirmos construir uma educação que a aceite, a ilumine e a conduza num sentido humano. (TEIXEIRA, 1963, p. 18-19).

Dessa maneira, conforme outros textos de Anísio Teixeira, a questão tecnológica e a aceitação da mudança da sociedade estão no debate, mas sempre evidenciando que a humanidade do processo não pode se perder. Esse projeto de educação tem, portanto, alguns elementos base: um entendimento de aprendizagem permanente tanto por parte do professor quanto do aluno, uma atitude investigativa e

experimental, uma aceitação das mudanças e uma humanização dos processos de mudança.

Logo, Anísio se preocupava em preparar uma geração de professores adaptados às novas tendências pedagógicas e que fossem capazes de dar conta da demanda por uma educação mais sintonizada com as novas demandas sociais, advindas das transformações pelas quais passava a sociedade brasileira. (PINHEIRO, 2019, p. 4).

É válido destacar que essa questão da educação atrelada ao desenvolvimento, mas sem perder de vista a questão da humanização, estava entre as prerrogativas da UNESCO, como pode-se observar na conferência n.º 54¹⁹:

[...] a aceitação do princípio de interdependência entre o desenvolvimento da educação e o desenvolvimento econômico e social não significaria esquecer que a educação deve preservar seu caráter próprio, que é formar a personalidade humana e desenvolver harmoniosamente todas as virtualidades morais, intelectuais e físicas; (INEP, 1965, p. 197).

Contudo, por mais que essas ideias estivessem sendo debatidas e circulassem no país, em nível estrutural, em relação à formação geral do professor, como mencionado anteriormente, a lei n.º 4.024/61 não trouxe muitas alterações à estrutura que já vinha sendo articulada no Ensino Normal:

Os professores continuaram sendo preparados em dois níveis: os regentes do ensino primário eram formados nas escolas normais de grau ginasial (correspondente aos Cursos Normais Regionais), em quatro anos de curso quando, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário, recebiam a preparação pedagógica. O curso Normal Colegial e os Institutos de Educação continuaram preparando professores primários, que poderiam frequentar, posteriormente, os Cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. (MIGUEL, 2017, p. 161).

De acordo com Tanuri, a maior parte dos estados, quanto à reforma das Escolas Normais, limitaram-se a alguns ajustes curriculares, sendo que a grande maioria deles conservou o sistema dual: Escolas Normais de nível ginasial e Escolas Normais de nível colegial. “Apenas Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Guanabara e Distrito Federal utilizaram-se somente de escolas de segundo ciclo de grau médio para preparação de seus professores primários” (TANURI, 2000, p. 78). A autora destaca, ainda, que houve uma prerrogativa para que os Conselhos Estaduais

¹⁹ Promovida inicialmente pelo Bureau Internacional de Educação e, a partir de 1947, pelo Bureau e pela UNESCO, reúne-se anualmente em Genebra, a partir de 1934, a Conferência Internacional de Instrução Pública, cujos objetivos principais consistem na apresentação de relatórios sobre o movimento educativo do ano anterior e na discussão e votação de Recomendações aos Ministérios de Educação. UNESCO (Conferências Internacionais de Instrução Pública, INEP, 1965).

estendessem a duração dos cursos, porém a maior parte dos estados seguiu os padrões mínimos estabelecidos na legislação federal.

É importante destacar, no entanto, que a lei n.º 4.024/61 ficou em discussão por treze anos até ser aprovada, e que teve uma intensa discussão entre o direito à gratuidade de ensino em vários níveis e a questão da iniciativa privada, até o substitutivo proposto

[...] pelo Deputado Carlos Lacerda em 26 de novembro de 1958, deslocando o eixo dos debates para o ponto da “liberdade de ensino”. Propondo [...] o direito da família na escolha da educação para a prole e a liberdade dos particulares em transmitir seu conhecimento. Neste sentido caberia ao Estado a função de financiar a iniciativa privada no ensino de diferentes graus com verbas públicas, em igualdade de condições com a rede oficial. A prioridade à escola privada se colocou na reivindicação do caráter supletivo da ação do Estado, estritamente onde houvesse deficiências que a iniciativa privada não se propusesse a resolver. (LIRA, 2010, p. 2).

Mesmo com essas implicações, e ainda estando um pouco fora do contexto específico da década de 1960 – que trouxe maior crescimento no aspecto de industrialização—, a lei preservou muitos dos aspectos que vinham sendo discutidos no final da década de 1940 e na década de 1950, com influência principalmente de uma tendência mais democrática, que trazia, de certa forma, maior liberdade e flexibilidade com a descentralização para os sistemas de ensino. Além disso, a referida lei foi gestada e aprovada em um contexto político democrático, que permitia ao menos o livre debate das situações postas. Foi, então, a partir desses pressupostos que outras reformas foram acontecendo nos estados, assim como a tentativa por parte de alguns deles de elaborar Planos Experimentais, como o IEP, ou propostas diferenciadas para a organização dos currículos.

Nesse sentido, no contexto paranaense, mediante a Lei n.º 4.978, de 5 de dezembro de 1964, que cria o Sistema Estadual de Ensino no Paraná, “o Estado ampliou o tempo de formação no nível ginásial de quatro para cinco anos e neste último ano seriam ofertadas as disciplinas que caracterizavam a formação profissional docente” (LEMIECHEK, 2014, p. 102).

Ademais, o artigo n.º 159 da referida lei estadual estabelece que nos Institutos de Educação, além da oferta da Escola Normal, seriam “ministrados cursos de especialização, de administração escolar, de orientação educacional e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial” (PARANÁ, 1964). Nestes Institutos também poderiam funcionar, conforme o artigo n.º 160:

I - Cursos de formação de professores para o ensino normal, de nível superior, com a mesma duração e dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras;

II - cursos de preparação para exames de suficiência, a serem realizados na forma do artigo 117, da Lei Federal nº. 4.024, de 1961, e destinados à habilitação de professores para o ensino normal, enquanto não houver número suficiente de professores licenciados por Faculdade de Filosofia ou pelos cursos de que trata o item anterior;

III - centros de treinamento pedagógico, destinados aos professores leigos e aos portadores de certificado de conclusão do 1º. ou 2º. ciclo do curso secundário, que desejem se habilitar ao exercício do magistério primário.

§ 1º. Cada estabelecimento de ensino normal contará com uma escola primária de aplicação ou com classes especiais para o período de regência a que ficarão sujeitos todos os seus alunos. (PARANÁ, 1964).

Percebe-se, assim, que no contexto paranaense ainda havia, perante a legislação, várias atribuições e possibilidades de atuação aos Institutos de Educação.

Quanto às disciplinas que deveriam versar no currículo dos Cursos Normais no estado do Paraná, pós LDB n.º 4.024/61, a portaria n.º 873, de 15 de março de 1962, indica:

QUADRO 1 – Grade curricular Curso Normal ginasial no estado do Paraná a partir de 1962

NORMAL DE GRAU GINASIAL DIURNO E NOTURNO

Disciplinas e número de aulas por semana para o primeiro ciclo

Disciplinas	DIURNO					NOTURNO				
	I	II	III	IV-A	IV-B	I	II	III	IV-A	IV-B
Português	5	5	5	3	5	5	5	5	3	4
Matemática	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3
História	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2
Geografia	3	2	3	-	2	2	2	2	-	2
Iniciação à Ciência	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-
Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	3	3	-	-	-	3	2
Francês	3	3	-	-	-	3	3	-	-	-
Inglês	-	-	4	-	3	-	-	3	-	3
Organização Social e Política Brasileira	-	-	2	-	2	-	-	2	-	2
Desenho	2	2	-	2	-	2	2	-	2	-
Educação Técnico-Manual	-	-	2	-	1	-	-	2	-	2
Educação Artística	1	2	-	2	-	-	-	-	2	-
Psicologia Educacional	-	-	-	4	-	-	-	-	4	-
Didática e Prática de Ensino	-	-	-	4	-	-	-	-	4	-
Educação Física	2	2	2	2	2	-	-	-	2	-
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	24	24	24	26	24	20	20	20	26	20

FONTE: Paraná (1962, p. 11).

Porém, conforme comentado anteriormente, a partir de 1964 haveria uma quinta série para essa etapa do Curso Normal de grau ginasial, sobre a qual a

resolução do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) n.º 26, de 27 de dezembro de 1965, instituiu:

Artigo nº 7: “A escola normal de grau ginásial terá duração de 5 séries anuais, destinando-se a quinta série à preparação específica para a formação de regentes do ensino primário”.

Artigo nº 8: A 5ª série da escola normal de grau ginásial terá o currículo constituído das seguintes disciplinas: a) Português b) Estudos brasileiros e Paranaenses c) Fundamentos da educação d) Teoria e prática da escola primária. (CEE-PR, 1968, p. 113-114).

Ainda segundo a mesma resolução, poderia haver no ginásio disciplinas optativas e práticas educativas. Como disciplinas optativas poderiam ser adotadas, conforme artigo 4º: Línguas Estrangeiras Modernas ou Clássicas, Iniciação à Educação, Artes na Educação, Folclore, Relações Humanas, Puericultura. Como práticas educativas no ginásio comum seriam, conforme artigo 5º: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Técnico – manual, educação para o lar e Higiene. Para o ensino normal de grau ginásial, especificamente, além dessas poderiam ser ofertadas: Música e Canto Orfeônico, Recreação e Jogos, Folclore, Artes Aplicadas, Recursos Audiovisuais, Estudos do Meio (CEE-PR, 1968, p. 112-114).

A grade curricular do Curso Normal Colegial se daria da seguinte maneira:

QUADRO 2 – Grade curricular Curso Normal colegial no estado do Paraná a partir de 1962

GRAU COLEGIAL

Disciplinas e número de aulas por semana para o segundo ciclo

Disciplinas	DIURNO			NOTURNO		
	I	II	III	I	II	III
Português	3	3	2	3	3	2
Matemática	3	3	-	3	2	-
História	2	2	-	2	2	-
Geografia	2	-	-	2	-	-
Ciências	3	3	-	2	2	-
Desenho	2	2	-	2	2	-
Didática e Prática	2	5	10	2	5	9
Psicologia	3	2	-	2	2	-
Organização Social e Política Brasileira	-	-	3	-	-	2
História e Filosofia da Educação	-	-	3	-	-	2
Educação Doméstica	-	-	4	-	-	3
Música e Canto Orfeônico	2	2	-	2	2	-
Educação Artística	-	-	-	-	-	-
Educação Física	2	2	2	-	-	2
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	24	24	24	20	20	20

Observação:

1) Para a IV Série, no corrente ano letivo, deverá ser seguido o currículo IV-A.

- 2) A distribuição, segundo o currículo IV-B, será adotada a partir de 1963, em substituição ao currículo IV-A.
- 3) A formação de regente do ensino, será feita numa V série, após a conclusão do Curso Ginasial, a ser criada oportunamente.

FONTE: Paraná (1962, p. 12).

Todavia, mais tarde, no Curso Normal de grau colegial, que era ofertado nos Institutos de Educação, conforme artigo n.º 43 da resolução do CEE-PR n.º 26, de 27 de dezembro de 1965, foram definidas como disciplinas obrigatórias de cultura geral: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências; por sua vez, as disciplinas obrigatórias complementares, pelo artigo n.º 44, seriam: Fundamentos da Educação e Teoria e Prática da Escola Primária.

A disciplina de Fundamentos da Educação abrangeria: estudo da criança e psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, introdução aos estudos pedagógicos, filosofia da educação e problemas da educação brasileira e paranaense; enquanto a disciplina de Teoria e Prática da Escola Primária abrangeria: organização da escola primária, currículo, metodologia e prática do ensino primário, “constituindo-se em nova denominação da disciplina Didática e prática de ensino, ora em vigência no ensino normal do Estado” (PARANÁ, 1968, p. 124). Poderiam ainda existir disciplinas optativas (duas para regime anual, quatro para regime semestral), sendo elas: História da Educação, Psicologia Educacional, Biologia Educacional, Estatística Aplicada, Administração Escolar, Estudos Sociais, Higiene e Puericultura.

Foram consideradas práticas de ensino, conforme artigo n.º 46, para esse nível de ensino: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação para o Lar, Educação Artística, Higiene, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnica de Serviço Social, Biblioteconomia, Estudos do Meio, Artes Femininas, Artes na Educação, Enfermagem, Artes Aplicadas, Folclore, Artes Plásticas, Música e Canto Orfeônico, Recreação e Jogos, Recursos Audiovisuais.

No que se refere ao estágio, o artigo n.º 47 estabelece:

A prática de ensino, sob a forma de estágio dirigido é obrigatória para todos os alunos da escola normal de grau colegial com cargas horárias gradativas da primeira à terceira série normal, concentrando-se o maior número de horas na terceira série. (PARANÁ, 1968, p. 125).

Percebe-se, com essa resolução, que o currículo ficou mais flexível e dinamizado, buscando trazer disciplinas articuladas com a realidade social, como, por exemplo, a disciplina Problemas da Educação brasileira e paranaense. Além disso, a

mudança da disciplina de Psicologia, que com essa nova resolução teria mais foco no desenvolvimento e aprendizagem infantil, demonstra, em certa medida, uma maior atenção ao vínculo da formação e atuação do futuro professor, com os conteúdos relacionados ao público infantil, ao qual iria lecionar posteriormente.

Em relação à fundamentação da disciplina de Psicologia, registra-se como uma possibilidade um dos referenciais na teoria de Piaget, que já começava a reverberar no estado. Afinal, no movimento da Matemática Moderna, iniciado na década de 1960 no Paraná, Piaget foi um dos principais autores estudados, e sua teoria começou a ser melhor conhecida pelos professores. Segundo Portela (2009), o Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática (NEDEM), criado em 1962,

numa atividade de intenso esforço e dedicação reuniam-se em finais de semana, estudando a teoria de Piaget, considerando as etapas de aprendizagem, discutindo e elaborando material didático para subsidiar as práticas do Ensino Primário e do Curso Normal. (PORTELA, 2009, p. 123).

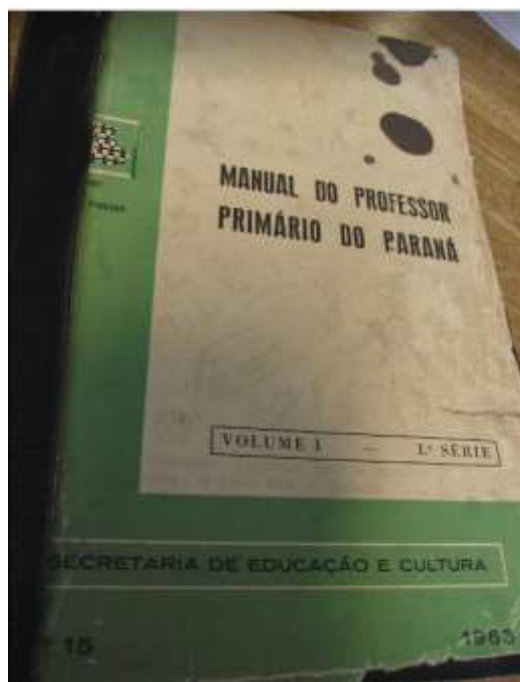
Ademais, destaca-se que uma das participantes desse núcleo, a professora Esther Holzmann, foi coordenadora e docente na disciplina de Didática e Prática de ensino no IEP nas décadas de 1960 e 1970.

Outro aspecto interessante é que algumas disciplinas trouxeram, com essa nova proposta, um acréscimo no nome mencionando a Escola Primária, como: Organização da escola primária, currículo, metodologia e prática do ensino primário, enfatizando que seria necessária uma maior articulação e preparação para o nível de ensino de atuação do professor. Aliás, esse é um fator que já vinha sendo destacado, inclusive no discurso do governador Ney Braga de 1963, por exemplo, quando ele menciona que a Secretaria de Educação e Cultura

[...] acaba de anunciar aos professores primários do Estado o lançamento oficial da coleção intitulada: Manual do professor primário do Paraná, cujo primeiro volume corresponde à orientação pedagógica e desenvolvimento dos programas de ensino da primeira série do novo curso primário, foi elaborado pela secretaria e já se encontra no prelo. (PARANÁ, 1963, p. 53).

Esse material, mencionado pelo governador, foi encontrado na biblioteca do Instituto de Educação do Paraná. Seu conteúdo é bastante voltado à prática, trazendo sugestões de atividades e exercícios, com um passo a passo dos itens a serem desenvolvidos, como outros manuais educacionais. O manual da FIGURA 3, por exemplo, focava na aquisição da linguagem:

FIGURA 3 – Manual do professor primário do Paraná (1963)



FONTE: Paraná (1963). Acervo da Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná.

A seguir, pode-se observar sugestões de exercícios presentes no manual do professor primário do Paraná:

Exercícios para percepção auditiva:

- estabelecer o mais completo silêncio entre as crianças e exigir-lhes que escutem, atentamente, tudo que se vai passar durante esse tempo. Após uns minutos de silêncio, perguntar às crianças o que ouviram. Surgirão respostas assim: -bater de porta; latido de um cão, buzina, canto de um galo etc. Repetir duas ou três vezes o mesmo exercício (exercício de atenção e de educação auditiva).
- Fazer com que as crianças adivinhem o material dos objetos sobre os quais o professor dará pancadas com uma varinha (mesa de madeira, copo de vidro, folha de metal);
- Deixar uma criança com olhos vendados; as demais a interpela uma, por uma; ela deve reconhecer os colegas pela voz;
- Colocar as crianças de costas para o professor ou conservá-las com os olhos fechados. O professor bate palma várias vezes (duas ou três), fazendo cada vez com uma intensidade diferente, e pede aos alunos que adivinhem se foi na primeira, na segunda ou na terceira vez que as palmas soaram mais fortes, fracas ou com intensidade média. (PARANÁ, 1963a, p. 22).

Percebe-se na atividade presente no manual uma ênfase na prática do professor, com um encaminhamento detalhado dos passos a serem seguidos para o desenvolvimento do trabalho, inclusive com possibilidades do que o professor poderia dizer e possíveis respostas dos alunos no desenvolvimento da proposta.

Segundo Costa (2013), o governo seguinte de Paulo Pimentel seguiu a mesma lógica na elaboração e publicação de orientações didáticas aos professores.

Uma dessas publicações: “Preparando os sabidões: processos que auxiliam na alfabetização”, foi elaborado por professores da Secretaria de Educação e Cultura e revisado pelo CEPE, no ano de 1966 [...] Uma das considerações que podemos fazer em relação a esse período é uma ação com maior força na capacitação de professores [...] a construção de salas – laboratórios, a instrumentalização com equipamentos e reformas das escolas para atender à organização do ensino primário foram os investimentos feitos pelo governo Paulo Pimentel. (2013, p. 95-96).

Nesse sentido, parece que naquele momento houve uma tentativa, ao menos em âmbito formal, de instrumentalizar melhor tanto o professor já em atuação quanto o professor em formação, para que atendessem às necessidades da escola primária do Estado. São feitas tentativas de ajuste na formação pela Escola Normal, tanto de nível ginásial quanto colegial, para que aprimorassem seus currículos e práticas.

No entanto, em âmbito federal, por volta de 1962 começa a aparecer em documentos a discussão sobre uma formação em nível superior ao professor primário. E, posteriormente, o parecer n.º 252/69 do Conselho Federal de Educação “procura garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia”.

Havia várias críticas às Escolas Normais. Nunes aponta que seu prestígio no período era baixo, sendo “consideradas agências de formação obsoletas e medíocres, criadas com o intuito de serem substituídas por outras mais desejáveis e eficazes quando possível” (NUNES, 2000, p. 7). Tanuri coloca a mesma situação, que havia descaracterização do curso e que os egressos depois não atuavam como professores primários. A autora cita, ainda, uma pesquisa realizada em âmbito federal, em 1965, por Lúcia Marques Pinheiro²⁰, que destacava que “as escolas normais, e com frequência os próprios Institutos de Educação, vêm funcionando como simples cursos a mais [...] dentro de um conjunto de cursos médios” (TANURI, 2000, p. 80).

Desta mesma autora citada por Tanuri (2000), que atuou como coordenadora de cursos do INEP voltados à formação de professores, encontrou-se uma publicação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na qual destaca a necessidade, que

²⁰ Formou-se professora primária em 1936 no Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Foi Chefe do Setor de Estudos do Departamento Nacional de Educação; Coordenadora dos Cursos no INEP; Assessora do Diretor do INEP; Diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (incluindo funções de pesquisa); Organização, supervisão e aperfeiçoamento de pessoal da Escola Experimental Guatemala; Assessora do Grupo Tarefa (Coordenadoria de Pesquisas Educacionais) do INEP; Coordenadora de Estudos e Pesquisas do CBPE do INEP; atuou partir de 1944, como Técnico em Assuntos Educacionais na qualidade de Chefe do Setor de Controle da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento no Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP (REIS, 2015).

paulatinamente foi se evidenciando, de que o currículo de formação envolvesse mais aspectos ligados aos estudos da psicologia do desenvolvimento da criança e mais atrelados à realidade da escola primária:

a reformulação dos currículos das instituições de formação do magistério para a educação fundamental deve realizar-se no sentido de traçar integração do ensino das várias áreas de estudo. Deverão as instituições formadoras desse magistério cuidar de que tal integração seja o mais possível vivida pelos alunos, em seus cursos de preparação, no que respeita aos fundamentos filosóficos, históricos e sociais de educação e à problemática brasileira. Maior ênfase precisará ser dada à psicologia das diferenças individuais, estudada em conexão com os aspectos evolutivos e de aprendizagem. Do mesmo modo, impõe-se maior entrosamento desses estudos, e, em particular, da psicologia das matérias de ensino com a didática [...] se faz necessário para a desejável reformulação desses cursos, que se deverão desenvolver em torno de problemas reais e não de disciplinas estudadas de maneira teórica (PINHEIRO, 1970, p. 54-55).

Esse estudo fazia parte de um relatório de uma Comissão do ensino primário e médio designada pelo governo federal, segundo menção em nota de rodapé na Revista, para estudar a formação de professores e os problemas desses níveis em 1969. Sobre Lúcia Marques Pinheiro vale sublinhar que entre seus referenciais teóricos se encontram estudos sobre Jean Piaget. Segundo Reis (2015), ela fez cursos sobre Epistemologia Genética em Paris (Sorbone), e seu doutorado foi pautado em Jean Piaget. Além disso, Reis afirma que as ideias de Anísio Teixeira, com quem conviveu acadêmica e profissionalmente, “se tornaram o fio condutor do desejo, motivação e engajamento no campo da Educação” (2015, p. 19).

Nesse sentido, percebe-se que já em 1965 o estado do Paraná havia elencado essas mudanças no currículo, e algumas citadas por Marques (1970), como a questão da atenção às diferenças individuais, que serão inclusive pautadas no Plano Experimental do IEP, aprovado em 1965, e com início de execução em 1966, o qual será abordado no último tópico deste capítulo.

Outrossim, vale salientar que na realidade paranaense, no que concerne às concepções presentes em discursos de agentes de Estado, como, por exemplo, do governador Ney Braga à Assembleia Legislativa em 1965, a educação é destacada como fator de desenvolvimento econômico, algo bastante forte nesse período, sendo que “infraestrutura e industrialização marcam os discursos dos governadores e as políticas paranaenses, [...] visando ao desenvolvimento e modernização do Estado e do aparelho do Estado” (GONÇALVES, 2008, p. 156).

Nesse escopo, o governador coloca que a elevação do nível de formação dos professores seria fundamental, e destaca várias iniciativas do estado para promover cursos a professores normalistas e leigos que provessem o professor de “métodos e técnicas mais adequadas”. Ademais, elenca a situação das Escolas Normais no estado:

- Escolas Normais de Grau Ginasial – 121
- Escolas Normais de Grau Colegial – 86
- Institutos de Educação – 3

Em 1964 foram ultimadas as construções de prédios próprios para o Instituto de Educação de Londrina e para a Escola Normal (grau colegial) de Rolândia. Diplomaram-se em 1964 precisamente 1.491 professores em Escolas Normais Colegiais e 1.412 em Escolas Normais Ginasiais, sendo alentador observar que uma grande parte dos formados é constituída de primitivos professores leigos do interior que antes não dispunham de estabelecimentos adequados onde pudessem aperfeiçoar seus conhecimentos. (PARANÁ, 1965, p. 90).

Em uma pesquisa, realizada pela Fundação Educacional do Estado do Paraná (Fundepar), que publica dados sobre a situação do Ensino Normal no estado, com amostragem de cerca de 20% de estudantes e professores, tanto de Escolas Normais privadas quanto públicas, e de 22% de diretores do total de estabelecimentos, identifica que a matrícula das Escolas Normais, no ano de 1968, era a mais alta de todo o segundo ciclo, “atingindo 34% do total de 45.825 matriculados distribuídos entre os diferentes ramos de ensino” (FUNDEPAR, 1971, p. 2-3).

Entretanto, é válido mencionar que esse curso costumava ser o mais ofertado à população, o que levava muitos alunos a realizá-lo, porém sem a intenção real de exercerem a profissão posteriormente, o que é evidenciado no próprio estudo, que constatou que cerca de 55% dos estudantes tinham intenção de atuar como professores primários.

Na introdução da pesquisa é mencionada a importância da Escola Normal como fator de desenvolvimento e que ela deveria estar articulada às necessidades “impostas pela evolução científica e tecnológica” (FUNDEPAR, 1971, p. 7), fazendo as mudanças necessárias para haver maior eficiência pedagógica. A pesquisa da Fundepar, além disso, indicava que 95% da clientela da Escola Normal no período era do sexo feminino, 54% concluíram o curso com 19 anos ou mais e, quanto ao aspecto de origem socioeconômica, a maior parte dos estudantes se declarou de classe média baixa a inferior (FUNDEPAR, 1971, p. 19).

Entre as sugestões para tornar o curso mais eficiente, a opção que se sobressaiu, por parte dos estudantes, foi torná-lo mais prático e articulado com a escola primária (FUNDEPAR, 1971, p. 48) – fator interessante de se observar, visto que algumas mudanças já haviam sido determinadas via legislação, em 1965, aos currículos das escolas normais.

A sugestão mencionada permite refletir acerca da distância entre o prescrito e o praticado, e como as mudanças não se dão como transposição da letra da lei para as práticas escolares, pois, na cultura escolar de cada instituição, os agentes podem perceber e se apropriar de múltiplas formas das reformas e propostas que lhe são impostas.

O currículo realizado, portanto, “é resultado de uma série de influências, convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias” (SACRISTÁN, 1998, p. 102). A apropriação do currículo pela escola passa, também, pelas “modificações que o professor introduz pessoalmente, o que ele realiza, a transformação que ocorre no próprio processo de ensino [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 104). Dessa maneira, as instituições assumem “uma cultura própria que se oculta, interfere ou potencia a cultura explicitamente observada no currículo explícito” (SACRISTÁN, 1998, p. 251).

Na pesquisa realizada pela Fundepar, os professores, por sua vez, consideram o currículo limitado como um segundo fator de dificuldade. O maior índice apontado como deficiência do curso, ou seja, o primeiro fator, seria o baixo nível de rendimento dos alunos; já para os diretores, os currículos e programas seriam em primeiro lugar fator de deficiência nos cursos.

Assim os programas e currículos muito teóricos e insatisfatórios, os conteúdos fracos e insuficientes, somam quase um quarto dos fatores assinalados como responsáveis pelas maiores deficiências do curso normal”. Também as respostas dadas ao item pelos professores apontaram, com maior frequência, esses mesmos fatores responsáveis, seguidos de insuficiente material didático, ambiente físico inadequado, insuficiente formação de professores [...]. (FUNDEPAR, 1971, p. 49).

Nota-se que tanto discentes quanto docentes e diretores percebem problemas no currículo e sinalizam que precisava haver mais integração entre teoria e prática. Contudo, no sentido de concepção entre papel de aluno e professor e suas relações, demonstraram ter posições mais tradicionais, como é exposto nas conclusões do estudo:

mais da quarta parte dos professores utiliza métodos didáticos que se apoiam em fundamentos psicológicos já ultrapassados, considerando, ainda, o aluno,

como ser passivo, sendo pouco frequente a posição metodológica com base na moderna psicologia dinâmica. (FUNDEPAR, 1971, p. 77).

Nessa perspectiva, pode-se aventar que há uma preocupação dos agentes escolares quanto a uma maior dinamicidade no currículo, porém colocar em ação na prática pedagógica não é tão simples, pois depende de múltiplos fatores como a própria *cultura escolar* constituída, recursos físicos, formação continuada de professores, relação professor-aluno e o papel de cada um no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, como assinala Viñao Frago (2000b), a perspectiva histórica traz à tona a complexidade com que se dão os processos educativos, as ideias de fragilidade, mudança, continuidade, inércia, tradição, temporalidade, como se sobrepõem, emergem e se combinam esses elementos. Não sendo tarefa tão simples as mudanças de caráter mais efetivo na realidade escolar.

Essa necessidade de mudanças nos modos de condução da Escola Normal também se encontra em uma reportagem no jornal Diário da Tarde, de 1968, como pode-se observar abaixo:

Urgente a reforma do ensino para ensino normal

A reformulação urgente do ensino normal brasileiro em bases adaptadas à realidade nacional, foi pedida recentemente num congresso nacional de edificadores da classe que reuniu em Belo Horizonte cerca de 1.500 delegados de todos os Estados do País, inclusiva as professoras Maria Marta Saliba e Lydia Rubiak, respectivamente da Escola Normal Colegial de Araucária e do Instituto de Educação de Ponta Grossa. A temática geral do encontro foi baseada na tese: “A renovação do Ensino Normal brasileiro em face do desenvolvimento”, apresentado pela Associação Brasileira de Ensino Normal. Além das mestras citadas, deveria representar o Paraná no conclave, credenciada pelo Governador a professora Dayse Maria Fontes de Oliveira, assistente Técnica da Divulgação de Ensino Normal da Secretaria de Educação.

CONCLUSÕES

As conclusões gerais a que chegaram os congressistas foram as seguintes: 1)- Há urgente necessidade de reforma do Ensino Normal do Brasil 2)- Essa reformulação tem que em primeiro lugar, substituir a preocupação exclusiva de “dar matérias” pelo objetivo de formar a personalidade dos futuros mestres 3)- É indispensável que a Escola Normal se integre na vida da comunidade e elabore intensamente para o progresso desta, 4)- Para esse fim é necessário que a própria Escola Normal se organize internamente como uma pequena comunidade englobando no mesmo ideal de vida e do trabalho diretores, professores e alunos.

PARA DESENVOLVER

Recomendaram ainda os congressistas: 5)- A Escola Normal precisa integrar-se no ideal da educação para o desenvolvimento, e com tal objetivo dar a conhecer aos futuros mestres os problemas sócio- econômicos do País e concitá-los a colaborarem na sua resolução. 6)- A Escola Normal deve dedicar muito maior atenção à formação moral dos jovens a ela confiados, bem como a criação de uma consciência cívica atuante nos futuros mestres. 7)- A Educação Religiosa como parte integrante da vida dos seres humanos deve merecer especial atenção na Escola Normal menos na forma clássica de “catecismo” e mais no sentido de viver o cristianismo. 8)- A Escola Normal

precisa capacitar os futuros mestres a ministrar um ensino primário mais prática, mais ligado a vida e que inclua a “iniciação ao trabalho”.²¹

Por meio dessa reportagem, percebem-se algumas representações e funções atribuídas à formação por meio das Escolas Normais nesse período, como a associação de educação com desenvolvimento, elemento bastante presente em discursos governamentais e materiais destinados aos professores; necessidade de reforma; articulação com a realidade nacional e regional; e formação moral com aspectos do cristianismo, do civismo e de exaltação ao trabalho.

Por outro lado, há também um fundamento na perspectiva de Dewey, ao enfatizar que a escola deveria se desenvolver como uma pequena comunidade, pois ele sustentava a ideia de “que as escolas devem ser comunidades embriônicas, a fim de permitir a familiarização dos estudantes com a vida democrática” (BRANCO, 2014, p. 789). Dessa forma, há a articulação de preceitos da Escola Nova às perspectivas de educação para desenvolvimento e progresso.

A formação para o progresso, e que atendesse às necessidades do país, por sua vez, não é novidade na política educacional brasileira e nos discursos governamentais. Como apresentado no tópico anterior, algumas dessas ideias são identificadas desde o final do século XIX, mas, nesse contexto, assumem bastante destaque, o que culminará posteriormente na própria reforma pela lei n.º 5.692/71 e seus desdobramentos.

Nota-se que esse objetivo de configurar uma reforma “urgente” na escola, e que atendesse aos anseios e valores que permeavam o período, principalmente oriundos dos discursos e encaminhamentos de agentes do Estado, e incorporados nas reformas curriculares, faz constatar que o “currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade” (GOODSON, 2007, p. 242). Contudo, por vezes, as aspirações dos legisladores são incorporadas e compartilhadas pelos agentes das escolas que ratificam os mesmos valores. Em outros contextos, ou para outros agentes, já não são os mesmos, o que gera muitas vezes distanciamentos maiores entre o currículo como prescrição e o currículo enquanto prática, incorporado nas atividades cotidianas.

Viñao Frago (2000b) enfatiza que as macrorreformas geradas no âmbito político-administrativo modificam a cultura dos centros de ensino, mas que geralmente

²¹ Fonte: Diário da Tarde, edição 21247, de 15 de fevereiro de 1968, p. 3.

essas culturas se opõem à legislação imposta. O autor afirma que há um conjunto de crenças, mentalidades e práticas de interação e trabalho adquiridos em tempo real, enraizados e transmitidos, não modificados, de geração para outra, com a qual os professores lidam com as tarefas diárias na sala de aula e fora dela, quanto às prescrições e orientações administrativas. Daí os atrasos experimentados pela implementação das reformas, a desvalorização de seus objetivos iniciais, sua substituição por procedimentos burocrático-formais e, finalmente, o mais do que relativo fracasso de todos eles.

A respeito disso, é válido destacar que na história da educação brasileira (não somente nela, mas pensando no contexto do país) sempre há nos discursos, oriundos principalmente de agentes do Estado, essa necessidade de “reforma”, “renovação” e menção a uma certa “crise educacional” que parece nunca ser resolvida, tornando-se uma espécie de representação constante de problema a ser solucionado e com certa urgência, sendo que só com a proposição de novas reformas seria possível resolvê-lo. Para Arendt (2005), entre outros aspectos, o principal fator da constante necessidade de reforma, seria a dificuldade que a educação moderna tem de manter certo nível de conservadorismo, pois sem esse elemento a educação não seria possível. A autora defende que:

A crise de autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado. (2005, p. 12).

Goodson, por sua vez, também expressa críticas a essa eterna necessidade de reforma, principalmente pela maneira como são encaminhadas:

Uma característica das reformas tanto na iniciativa privada quanto no setor público é que novas iniciativas objetivam substituir os ‘regimes de verdade’ existentes, ou ‘vocabulários de motivos’ ou ‘declarações de missão’ da instituição a ser reformada. Neste sentido, a mudança organizacional envolve a substituição ou a destruição de uma ‘memória organizacional’ por uma nova memória. Nas empresas, a destruição da memória pode facilmente ser acomodada, mas na delicada ecologia dos serviços sociais, isto é, freqüentemente, como veremos, um processo bem mais perigoso. Os serviços podem sucumbir e vidas e oportunidades de vida podem ser perdidas na turbulência. (GOODSON, 2007, p. 43-44).

É evidente que existem as mais diversas teorias sobre o porquê de cada crise, mas a questão dessa eterna necessidade de reforma por vezes traz um certo desconforto “no chão da escola”, pois esse lugar aos poucos vai construindo sua

identidade e modos de ser e fazer, que são influenciados por diversos fatores, entre eles as concepções oriundas dessas mesmas reformas. Contudo, como postula Viñao Frago, há um conjunto de elementos na escola, de práticas, de modos de lidar com as mais diversas situações, que não mudam assim tão rápido como querem muitas vezes os legisladores das macrorreformas. Inclusive, na concepção dos agentes da escola, não precisaria mudar, uma vez que já é feito com excelência, “em resumo, as reformas com frequência ‘jogam fora o bebê com a água do banho’ e, uma vez jogado fora, o bebê dificilmente ressuscitará” (GOODSON, 2007, p. 46).

No entanto, na prática do discurso sempre havia a necessidade de se enfatizar e legitimar os propósitos e orientações nas quais o Estado enquanto agente regulador estava pautado. O que pode ser percebido no discurso do presidente Costa e Silva ao Congresso Nacional em 1967, no qual menciona “que a política de educação será orientada no sentido de suprir os recursos humanos necessários para os programas de desenvolvimento dos vários setores” (BRASIL, 1967, p. 21). Porém, no que tange à formação de professores, o discurso faz apenas uma menção, e voltada aos professores de disciplinas específicas dos colégios industriais. Parece ser mais dirigido às questões do ensino técnico e da formação para o trabalho. Nesse sentido, já se percebe que não há um reforço à existência da Escola Normal na esfera federal quanto à questão de formação de professores. Tanuri (2000) menciona a descaracterização que foi paulatinamente se dando no Curso Normal, o que logo culminaria na sua extinção, por meio da lei n.º 5.692/71.

No âmbito do estado do Paraná, contudo, ainda se mencionava com bastante frequência nos discursos as Escolas Normais, suas conquistas, suas fragilidades, assim como investimento e construções de novos prédios. Na mensagem do governador Paulo Pimentel, em 1967, à Assembleia Legislativa, são evidenciados alguns aspectos que apareceram na pesquisa feita pela Fundepar, citada anteriormente, como problemas internos da formação na Escola Normal e falta de atuação de grande parte dos egressos do curso.

O governador afirma que “em 1967 verificaram-se 2.132 conclusões de cursos de Escolas Normais ginasiais e 4.137 em Escolas Normais Colegiais do Estado, num total de 6.269 professoras” (PARANÁ, 1967, p. 95). Parece animador, visto que, pelo levantamento da Fundepar em 1968, seriam necessários 4 mil professores novos por ano para atender à demanda da escola primária. Entretanto, em outro momento do discurso, o governador frisa que:

Quanto à formação pedagógica 35% são normalistas, 12% regionalistas, 37% sem habilitação e 17% sem informação. Das normalistas, 73% estão na capital e 28% no interior; das regionalistas 10% estão na capital e 12% no interior; das sem habilitação 10% estão na capital e 41% no interior, estando o restante sem informação. (PARANÁ, 1967, p. 94).

Esses dados são preocupantes, visto que a população em âmbito rural era grande no período. Segundo Bello (2013, p. 53), no censo de 1960, a população rural compunha 69,40% do total de habitantes e, em 1970, formava 63,86% do total. Sendo assim, havia ainda muitos professores leigos em atuação mesmo a cada ano se formando números mais altos de normalistas, pois eles demonstraram se concentrar mais na capital após a formação e outros não exerciam o magistério depois de formados.

Em veículos da imprensa, como jornais, por exemplo, eram divulgados alguns programas e iniciativas do governo em relação aos professores leigos, como pode-se perceber na matéria abaixo

APERFEIÇOAMENTO PARA OS MESTRES LEIGOS DO ESTADO

O Serviço de Supervisão de Ensino está desenvolvendo em todo o Estado trabalho que objetiva melhorar o nível dos professores não titulados estaduais, municipais e particulares. A execução do programa autorizado pelo Secretário Carlos Alberto Moro, está contando com a colaboração das prefeituras municipais, que têm grande interesse na melhoria das condições de ensino nos estabelecimentos mantidos pela comunidade, onde os quadros de professores são constituídos quase que inteiramente por leigos.

FUNCIONAMENTO

De acordo com o plano em andamento, as prefeituras financiam hospedagem aos professores municipais e estaduais não titulados por um período de nove dias. Nesse prazo, os professores são submetidos a teste de conhecimentos e recebem súmulas contendo orientação geral e bibliografia. Os professores retornam então às suas atividades normais e são novamente convocados oito meses depois quando se submeterão a novos testes para avaliação do rendimento obtido.

FONTE: Diário da Tarde, edição 21226 de janeiro de 1968, p. 3.

O aspecto formativo proposto revela um caráter de autoformação e autorresponsabilidade do professor que só seriam averiguadas por testes posteriormente, mas não uma formação que realmente fosse completa e articulada, como por exemplo um programa de formação a esses docentes com incentivo de estudo em Escolas Normais ou cursos específicos.

Nesse escopo, é válido mencionar que nas Conferências Internacionais da UNESCO essa questão da formação aligeirada era posta como uma alternativa

provisória devido à falta de professores para atender à demanda necessária conforme recomendação n.º 57 de 1963:

A Conferência, considerando que a falta de professores primários e a crise de recrutamento que dela resulta se fazem sentir na maioria dos países; que esta carência não somente constitui um obstáculo ao desenvolvimento quantitativo da escola mas também afeta perigosamente a qualidade do ensino; que a crise de recrutamento para o nível de ensino primário acarreta graves conseqüências a todos os países e principalmente àqueles que ainda não atingiram o período da escolaridade obrigatória; [...] Apesar das lacunas evidentes que apresenta, a formação acelerada ou de urgência deve ser adotada em alguns países como solução provisória até que se completem os quadros; é preciso ainda encorajar os professores assim formados a completarem sua preparação ulteriormente. (INEP, 1965, p. 220).

Nessa conferência, a questão da formação mais acelerada seria indicada, portanto, com cautela e emergencialmente devido à falta de mestres. Todavia, é orientado, posteriormente, que se fizesse divulgação por diferentes meios, convidando a população para ingresso no magistério, além de estudos e pesquisas para investigar a causa dessa lacuna e falta de professores. É pontuada, também, a necessidade da colaboração internacional quando a situação do país fosse muito problemática nessa questão:

Convém que as organizações internacionais de educação, como a UNESCO, possam continuar a experiência já tentada com sucesso nos países em desenvolvimento que lutem com o problema, colocando à sua disposição, quando solicitados, técnicos e especialistas encarregados de estudar o assunto nos seus diversos aspectos e sugerir as providências a serem adotadas; a organização de cursos de aperfeiçoamento para mestres insuficientemente qualificados e produção de material didático adaptado às necessidades dos países considerados devem constar do programa de atividades a cargo desses especialistas, assim como colocar à disposição desses países uma documentação referente às experiências realizadas por outros. (INEP, 1965, p. 222).

A colaboração internacional, por sua vez, é citada em várias conferências, como pode-se perceber também na recomendação n.º 54 de 1962:

Partindo do princípio de autonomia e independência culturais de cada país e tendo em vista a necessidade de planos internacionais de educação, inspirados na experiência e nos problemas locais, convém ressaltar o valor da cooperação internacional em favor da planificação educacional que reconheça a existência de conceitos diversos na matéria e a necessidade de procurar em fontes variadas o recrutamento de técnicos qualificados e obter pareceres autorizados. A cooperação de caráter internacional deverá estabelecer-se, tendo em vista essencialmente: a) a concessão de bolsas para formação no estrangeiro de especialistas em planificação educacional; b) envio aos países que o solicitem de especialistas na matéria; c) comunicação de documentos sobre todos os aspectos da planificação educacional; d) programação de viagens e visitas de estudo, permitindo aos responsáveis pela administração e organização escolar em geral, e pelo

planejamento educacional em particular, familiarizar-se com as concepções, problemas e realizações escolares de outros países. (INEP, 1965, p. 203).

A questão dessa influência da colaboração internacional, principalmente da UNESCO, teve reverberação no Brasil durante esse período. Na aprovação do Plano Experimental do IEP de 1965, inclusive, tanto a Conferência Internacional quanto a Interamericana²² foram citadas. Segundo Lombardi (2014), os intelectuais Anísio Teixeira e Lourenço filho tiveram papel relevante nesta articulação.

Não é de pouca significância que já no governo de Gaspar Dutra (1946-1951), Lourenço Filho e Anísio Teixeira eram tidos como assessores de primeira linha para questões educacionais (Marcílio, 2005, p. 122). A influência do grupo dos “normalistas”, para usar a denominação de Marisa Correa e usada por Maria Luiza Marcílio, para designar o grupo formado especialmente por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos, passou a ser forte com o fim do período ditatorial, colocando-se como uma verdadeira missão o combate à ignorância das massas (idem, p. 238). Nesse contexto de fim da Segunda Guerra Mundial, era através do grupo de intelectuais liberais identificados com a causa das liberdades, que a influência da ONU e da UNESCO passou a ser articulada (LOMBARDI, 2014, p. 31-32).

De acordo com Braghini, “essa relação entre os intelectuais brasileiros e o órgão supranacional se intensificou a partir de 1952, quando Anísio Teixeira assumiu o INEP” (2005, p. 69). Miguel e Gomide (2012) mencionam a “Carta Brasileira de Educação Democrática”, de 1945, que teria sido construída pelos participantes do IX Congresso Brasileiro de Educação, noticiando a criação do Bureau Internacional de Educação e a publicização de seus signatários, entre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, o que demonstrava o empenho do Brasil em participar do comitê da Organização das Nações Unidas para a Reconstrução Educacional e Cultura (U.N.O.E.C.R.). Com isso, as autoras salientam:

O fato de o Brasil tê-la assinado e ter mostrado interesse em constituir-se país membro da UNESCO, abriu um precedente na análise crítica de seus documentos, pois o país emitiu sinais claros de sua disposição, abertura e concordância em receber suas orientações. Da mesma forma, revelou a proximidade entre as concepções dos pensadores brasileiros e as recomendações sistematizadas nos documentos da Organização, evidenciada pela participação em comum entre eles nos fóruns educativos. (MIGUEL; GOMIDE, 2012, p. 5).

²² “Depois de deflagrada a Segunda Grande Guerra Mundial, várias reuniões interamericanas de nível ministerial foram promovidas com o objetivo de procurar soluções para os problemas ligados ao desenvolvimento da educação na América Latina. Três foram conferências sobre educação (Panamá, 1943; Lima, 1956, e Bogotá, 1963) e duas versaram sobre educação e desenvolvimento econômico e social (Punta del Este, 1961, e Santiago, 1962)”. (Conferências Interamericanas de Educação, INEP, 1965).

Dessa forma, essa aproximação e alinhamento de representações acerca do processo educativo teria sido divulgada por esses intelectuais, que, por sua vez, eram porta-vozes dessas recomendações por meio do próprio INEP e suas publicações.

Outra situação importante de se ressaltar é que em relação a alguns jornais encontrados na Hemeroteca Digital Brasileira, como Diário do Paraná, Diário da Tarde e Correio do Paraná, ao se pesquisar sobre formação de professores e Escolas Normais, foram encontradas algumas matérias sobre a importância da formação de professores em Escolas Normais regionais, assim como o cuidado com sua manutenção. O que evidencia a importância no estado, do período, de que a formação atingisse a população rural para uma melhor qualidade de ensino nas escolas primárias. Inclusive, essa questão também era pauta das conferências interamericanas. Tem-se, como exemplo, a matéria abaixo sobre a criação de uma Escola Normal Regional em Umuarama, destacando a necessidade dessa formação:

O deputado Silvino Lopes encaminhou à Mesa da Assembleia legislativa dois projetos de lei que viam à construção de um Posto de Higiene e a criação de uma Escola Normal Regional na sede do município de Umuarama [...] em suas justificações o deputado petebista ressaltava que a Escola Normal Regional é extremamente necessária, pois é grande o número de crianças da zona rural, e mesmo urbana, que precisam receber instrução primária. Esclarece, também, que as mesmas ainda estão sem instrução principalmente, por falta de mestres. (DIÁRIO DA TARDE, 30 de junho de 1961, p. 4).

Dessa forma, na década de 1960, o contexto geral em relação à formação propiciada pelas Escolas Normais por um lado revelava sua importância para o aprimoramento do ensino nas escolas primárias, por outro era questionada quanto aos currículos desconexos da realidade e da formação que se almejava, mais prática e articulada à realidade nacional. Algumas dessas preocupações eram vislumbradas em discursos, pesquisas, reportagens e resoluções, que visavam adequar melhor os currículos, e ainda em iniciativas tomadas no âmbito das instituições em particular.

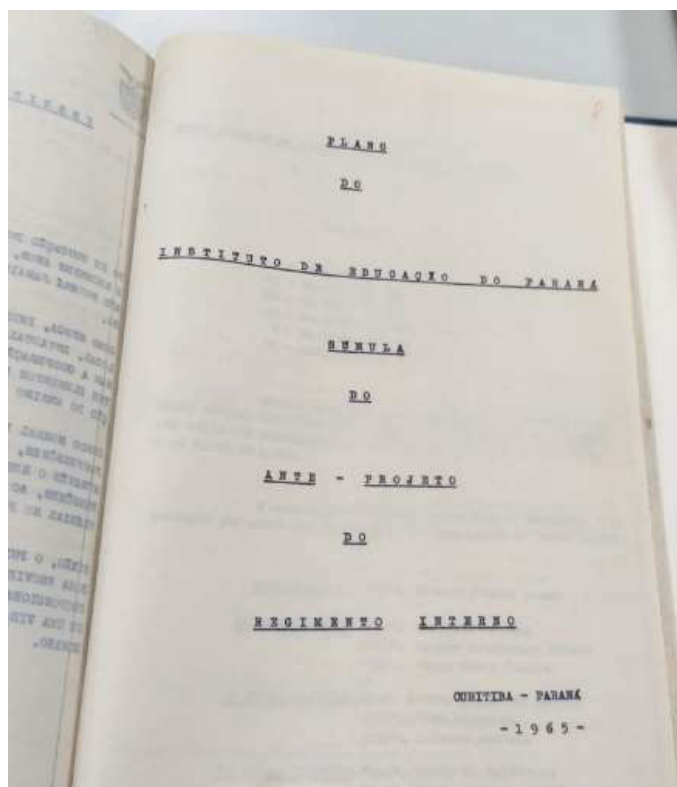
Como será abordado no próximo tópico, no intuito de se “modernizar” frente a essas novas demandas, o Instituto de Educação do Paraná lança seu Plano Experimental, aprovado em 1965 e com início de vigência em 1966.

2.3 O PLANO EXPERIMENTAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 1965/1966

O Plano Experimental em sua totalidade, como um documento separado, nunca foi encontrado, por isso, nesta pesquisa foi realizada uma articulação entre alguns documentos localizados que permitiram, por meio de cruzamento e análise, que se pudesse entender como se deu a proposta. Esses documentos são: Regimento Interno de 1965, Súmula do anteprojeto do Plano Experimental de 1965, Relatório Plano Experimental de 1968, Livros atas, Aprovação do Plano Experimental pelo Conselho Estadual de Educação de 1965, Grades dos Departamentos de Ensino de 1967.

O Regimento Interno, a Súmula do anteprojeto e os relatórios foram encontrados no Arquivo Público do Paraná, encadernados em capa dura, com as folhas bem finas, quase transparentes, e o texto datilografado. Abaixo segue um exemplo da capa de um desses documentos (FIGURA 4):

FIGURA 4 – Capa Súmula do Anteprojeto do Regimento Interno de 1965



FONTE: IEP (1965).

As atas são vários encadernados também encontrados no Arquivo Público do Paraná. A aprovação do Plano pelo Conselho Estadual de Educação foi encontrada na revista *Critéria*, assim como as folhas originais, localizadas na biblioteca do Conselho Estadual de Educação. As grades curriculares, por sua vez, foram cedidas pela prof.^a Rosa Lydia Correia, que possuía cópia delas.

O Plano Experimental do IEP foi aprovado em 1965 pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, e sua execução teve início em 1966, por esse motivo foram preservados os dois anos, que abrangem o processo de aprovação e o de implementação. A despeito do caráter “experimental” nas práticas educativas, é válido registrar que essas “inovações” no processo pedagógico já circulavam em diferentes contextos. Pode-se citar, por exemplo, as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná (CEP) (1960-1967), abordadas na tese de Chaves Junior (2017), sendo que por meio delas:

[...] com o embasamento nas “modernas conquistas da psicogenética” seria possível conhecer melhor a “realidade da psicologia juvenil” e, dessa forma, passar a “repensar a escola secundária em função dos interesses, das necessidades, das aspirações, das capacidades, das limitações e dos problemas do adolescente”. Em segundo lugar, seria preciso dar valor à interação entre a “escola e a vida, a fim de evitar a alienação do homem com o seu tempo”. Assim, o ensino estaria inserido na “experiência vivencial do aluno, de modo a se desenvolver dentro do contexto sociocultural que o envolve”, preparando-o para “desempenhar seu papel numa sociedade verdadeiramente democrática”, aceitando a “responsabilidade que lhe cabe de trabalhar para promover o progresso e as mudanças sociais necessárias ao bem-estar de todos os homens. (CHAVES JUNIOR, 2017, p. 79).

Em uma publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos há menção às Classes Experimentais que poderiam ser pensadas para o Ensino Secundário, sendo que “as classes experimentais têm por objetivo ensaiar a aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares, bem como de tipos de currículo compatíveis com a atual legislação do ensino médio” (AMADO, 1958, p. 73).

Desse modo, a revista já aponta sugestões de flexibilidade curricular antes mesmo da descentralização proposta por meio da lei n.º 4.024/61. Outro exemplo encontra-se na edição n.º 80 da mesma revista, de 1960, na qual há a informação sobre a reforma do Ensino Normal no Ceará. Entre seus desdobramentos, encontram-se:

FIGURA 5 – Ensino Normal no Ceará

TÍTULO II

DA ESTRUTURA DO ENSINO
NORMAL

CAPÍTULO I *Dos*
Departamentos

Art. 8' Nos estabelecimentos de Ensino Normal, as matérias afins se agruparão em departamentos cuja estrutura e cujo funcionamento serão competência das respectivas congregações.

Art. 9º Cada departamento organizará o plano de atividades inerentes à sua natureza, compreendendo :

- I — Programa de Leituras;
- II — Debates;
- III — Seminários;
- IV — Pesquisas;
- V — Estágios.

Art. 10. As atividades referidas figurarão obrigatoriamente em todas as séries e cursos constituindo, também, condição de promoção e obtenção de certificado ou diploma.

Art. 11. O último ano do curso normal compreenderá estágios a serem feitos em situação real e supervisionados pelo departamento em que figurarem Metodologia e Prática do Ensino.

Parágrafo único. As aulas teóricas ou práticas do curso se articularão diretamente com as atividades dos estágios, visando a uma integração das experiências colhidas pelos alunos, e, por este meio, a realizar uma completa formação profissional.

FONTE: RBEP (1960, p.136)

O que chama a atenção aqui é a divisão por departamento com atividades organizadas em cada um, algo semelhante ao que será proposto no Plano Experimental do IEP de 1966. Outro elemento presente no Plano Experimental do IEP, que já aparece no comentário sobre a Reforma do Ceará, é a existência de clubes:

FIGURA 6 – Reforma Ensino Normal no Ceará

5. Atividades de grupo (clubes).

Uma série de instituições escolares fará parte do treinamento obrigatório, ao mesmo tempo que permitirá o desenvolvimento de aptidões. Grande parte dessas instituições deverá ter a mesma natureza das que devem estar presentes nas escolas primárias, outras de natureza cultural (como os clubes de línguas) que visarão a dar às normalistas oportunidades de extensão cultural.

Os clubes, assim, valerão como duplo treinamento: a) um de caráter específico, escolar, com a finalidade de preparar a professora para reproduzi-los, mais tarde, como vivências em suas escolas; b) outro de finalidade geral, visando criar oportunidades de auto-realização e auto-afirmação nas jovens candidatas ao magistério, promovendo a ATIVIDADE DE GRUPO, em que concluirão sua própria maturação emocional e intelectual. Os clubes, pois,

serão: a) obrigatórios, quando visarem à primeira finalidade, e optativos, quando se destinarem ao segundo objetivo.

FONTE: RBEP (1960, p. 149).

Há menção em transformar as disciplinas tradicionais em unidades de trabalho. O objetivo desse termo, segundo a descrição da reforma cearense, seria articular o que a normalista aprende com sua prática no ensino posteriormente, assim, “as disciplinas em si perdem a autonomia para servir aos objetivos profissionais em estreita correlação umas com as outras” (BRASIL, INEP, 1960, p. 151).

Encontrar esses termos tão próximos ao que seria proposto em seguida pelo IEP, e antes mesmo da promulgação da LDB n.º 4.024/61, foi bastante interessante. É possível pensar, diante disso, que as ideias já circulavam pelo país e, inclusive, eram divulgadas oficialmente.

Além do estado do Ceará, encontrou-se elementos parecidos em uma pesquisa no estado do Rio Grande do Sul, de Louzada (2018), que trabalha com memórias e trajetórias das Escolas Normais Assis de Brasil e São José de Pelotas. Por meio dessa pesquisa foi identificado que no decreto n.º 6.004, de 26 de janeiro de 1955, que aprovou o regulamento do Ensino Normal no Estado, a divisão do ensino

pelos departamentos de cultura geral e cultura profissional já se fazia presente. No quadro de disciplinas das formandas de 1960 pode-se encontrar a presença das unidades de estudos, clubes e associações. Além disso, a autora indica que, a partir de entrevistas e de análises dos históricos escolares, pôde “averiguar que as Instituições Facultativas, oferecidas em sua grande maioria pelas disciplinas clubes, eram uma opção da normalista, que poderia ou não fazer a opção por cursar e se matricular” (LOUZADA, 2018, p. 161).

O IEP cita em um dos documentos sobre o Plano Experimental, inclusive, que pesquisou o sistema do Rio Grande do Sul para a sua proposta. Ademais, em conversa, uma das ex-alunas da turma de 1966 do IEP comenta que algumas professoras viajaram ao RS para conhecer a proposta deles, principalmente em relação aos estágios.

No IEP, elementos semelhantes com esses projetos serão destacados, como ênfase nos estudos psicológicos, relação escola e vida, e formação do aluno para bem servir à comunidade onde vive. Além disso, algumas práticas, como a instituição de clubes, preocupação com a educação social, festas escolares, visitas, excursões, pesquisa e trabalhos em grupo, que faziam parte da proposta do CEP, da reforma do ensino Normal no Ceará e do Rio Grande do Sul, serão propostas no Plano Experimental do IEP.

Paralelamente, a Lei n.º 4.978, de 05 de dezembro de 1964, do estado do Paraná, já previa em seus artigos a possibilidade de Planos Experimentais, inclusive esse aspecto é afirmado pelo próprio Conselho Estadual de Educação em parecer posteriormente enviado ao IEP. No artigo n.º 104 da referida lei é colocado que:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento, para fins de validade legal, de autorização do Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo único. A autorização referida neste artigo será mantida na medida em que sejam apresentados resultados de experimentos pedagógicos, que contribuam para o progresso e aperfeiçoamento dos trabalhos escolares. (PARANÁ, 1964, p. 2).

Depreende-se, dessa lei, que já havia vários elementos indicando conceitos e aspectos que seriam apropriados no Plano Experimental do IEP, até mesmo na organização por departamentos, já prevista no artigo n.º 163:

O regime didático, a que ficarão sujeitos os institutos de educação e as Escolas Normais, fará a distribuição das disciplinas e práticas educativas, conforme a afinidade de conteúdo ou correlação de matéria em Divisões, que constituirão o Departamento de Cultura Geral e o Departamento de Cultura

Profissional e, ainda, quando se tratar de Instituto de Educação, o Departamento de Estudos Especializados.

Parágrafo único. Durante o curso de formação de professores primários, deverão ser observados os seguintes critérios:

- a) aptidão vocacional;
- b) sensibilidade para os valores humanos;
- c) cultura geral básica;
- d) cultura pedagógica;
- e) capacidade prática. (PARANÁ, 1964, p. 7).

Ademais, anteriormente ao IEP houve a proposta de um Plano Experimental pela Escola Normal Lysimaco Ferreira da Costa. Portanto, esses aspectos demonstram que o IEP acompanhava as proposições e ideias que já estavam circulando, e, por ser uma instituição que representava excelência na formação de professores, não tardou a realizar seu Plano Experimental.

Para tanto, visando à elaboração desse documento, foi designada, pelo diretor geral do Instituto, em 1965, uma comissão formada por professores do Curso Normal do estabelecimento que construiu um anteprojeto do regimento interno que fundamentaria a proposta. Nesse documento é ressaltado que:

[...] diante da realidade atual e considerando as necessidades do presente, o corpo docente do Curso Normal do Instituto sente que há necessidade de uma reorganização e reexame dos objetivos e da estrutura da escola, de renovação e de atualização de suas áreas de estudo, para ajustamento e felicidade pessoal e progresso social. (IEP, 1965a, p. 14).

Nesse trecho, pode-se observar semelhanças com a justificativa do CEP na elaboração das Classes Integrais, justificando a necessidade de “inovar” para benefício próprio e para corresponder às demandas da sociedade.

No anteprojeto é realizado um breve relato de marcos históricos da instituição, destacando que a escola de professores de Curitiba “tornou-se um centro de cultura pedagógica, onde eram feitas invenções filosóficas, experimentais e divulgação de realizações por meio de conferências e publicações” (IEP, 1965a, p. 14); e que, em cada tempo, a instituição buscou acompanhar as necessidades da sua realidade, sendo que no momento era urgente “refundar e modernizar o conteúdo do currículo” (IEP, 1965a, p. 15).

Na sequência são relatados os procedimentos tomados para fundamentar o proposto. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores internos e externos, bem como pesquisas que analisavam sistemas de ensino e organizações de Escolas Normais em diferentes lugares, em que são citadas, por exemplo, iniciativas do estado da Bahia e do Rio Grande do Sul que trouxeram maior

flexibilidade e liberdade de ensino aos seus currículos. Ademais, é mencionado no documento conteúdos de conferências realizadas pela UNESCO em alguns países como Inglaterra e Peru. Com isso, buscou-se um levantamento de vivências que respaldassem as mudanças almejadas e ajudassem a definir o que era necessário focar para a construção de um Plano Experimental.

Além disso, há uma referência ao livro “Rumos da Educação”, de Jacques Maritain, do qual é enfatizado que, “sem dúvida, a tarefa da educação não está em formar o homem abstrato de Platão, mas em formar uma criança de determinada nação, de determinado meio social e época história” (IEP, 1965a, p. 15). Menção esta que reforça a necessidade de formação atrelada ao contexto da criança e aos anseios do país.

Dentre os resultados das pesquisas, e contextualizações realizadas, pode-se destacar algumas expressões-chaves recorrentes, como, por exemplo: currículos flexíveis; aprendizagem pela experiência; mais necessidade de atividades práticas; criação de centros de interesses e clubes.

Para a organização desse anteprojeto foram realizadas entrevistas. Entre as entrevistadas se encontrava a professora Glauro Vilanueva, diretora da então Escola Normal Experimental Lisymaco Ferreira da Costa, que destaca que “a organização do currículo em Divisões e a criação de institutos escolares e clubes, deram significativas experiências aos alunos e o que é importante, trouxeram a comunidade à escola” (IEP, 1965a, p. 19). No sumário há a relação de outros entrevistados:

- Prof.^a Isolde J. Andreatta: chefe da divisão do ensino primário da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, técnica do ensino primário há 20 anos, no estado, no Centro de Pesquisas e educacionais;
- Prof. Angel de Olveiros: técnico do projeto maior da UNESCO;
- Prof.^a Erasmo Pilotto: professor, técnico de educação, escritor, jornalista etc.;
- Prof.^a Leonor Castellano: jornalista, literata, presidente do Centro feminino de Cultura, presidente fundadora do Clube Soroptimista;
- Prof.^a Helena Kolodi: professora aposentada do IEP, poetisa, literata, inspetora do Ensino Médio;
- Prof.^a Maria Carolina Delay e Prof.^a Maria Ignez Guimarães: técnicas de ensino, professoras do ensino médio e, respectivamente, chefes da divisão de Ensino Médio e da Secção de Orientação da mesma divisão,

no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Estado do Paraná (SEC);

- Prof. Osvaldo Pilotto: diretor da biblioteca pública do Paraná, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, professor aposentado e ex-diretor do IE;
- Prof.^a Naier Macedo: professora primária há 36 anos e diretora do Grupo Escolar “Tiradentes”, de Curitiba, há 13 anos.

Em relação a essas entrevistas, não foi possível transcrever todos os trechos devido ao volume deles. Destacam-se, primeiramente, alguns trechos da entrevista realizada com Angel de Oliveiros:

[...] ressaltando que há dificuldade de côr local, de viver o problema, a escola de formação de professores, aproximada da ideal, precisa tentar focalizar:

a) Interesses científicos, com técnicas aplicadas ao trabalho, organização de departamentos para coordenação de atividades e, para proporcionar condições de trabalho... atenção aos alunos mantendo centro de alunos, clubes, etc. que permitam manifestação de interesses.

Faz-se necessária consideração às mudanças e mutações sociais e às funções do professor quanto às características sociais.

O candidato ao magistério, em sua formação precisa:

b) Saber para que faz: os valores e os fins;

c) Saber por que faz: as causas estudos sociológicos, psicológicos e outros;

d) Saber como se faz: técnica didática; técnica de organização e administração; técnica de orientação da personalidade da criança. (IEP, 1965a, p. 10).

Percebe-se, entre as sugestões dadas por Angel de Oliveiros, elementos que seriam incorporados na proposta do IEP, como a organização por departamentos e a proposição dos clubes de interesse. Outra questão interessante levantada por ele é a afirmação de que “o currículo deve proporcionar desde o início do curso, estudos gerais e profissionais, para introduzir o aluno-mestre nos aspectos da arte de ensinar” (IEP, 1965, p. 10). Nesse sentido, havia uma concepção de currículo mais integral, não somente com as disciplinas de formação profissional ao final do curso.

Destacam-se, também, outros trechos, como o da Sra. Leonor Castelhana, que enfatiza que “a escola deve ir à comunidade e a família à escola” (IEP, 1965a, p. 12); e o da prof.^a Helena Kolody, que afirma que organizar “um estágio de seis meses, torna excelente medida, que constitui um verdadeiro teste vocacional” (IEP, 1965a, p. 13), corroborando com a ideia da prof.^a Naier Macedo, de que “um estágio contínuo e crescente nas escolas primárias só traria benefícios” (IEP, 1965a, p.15).

Além disso, houve pesquisas de âmbito nacional e internacional para proposição do Plano. Entre as pesquisas nacionais estão: Projeto de Reorganização

do Ensino Normal da Bahia 1962 (porém, cita que não há nesse projeto proposição de mudança necessária, mantendo planos e programas iguais); Projeto do Estado do Rio Grande do Sul (o que parece ter “inspirado” mais o IEP na elaboração do Plano Experimental).

Em relação à esfera internacional, são citadas Conferências Internacionais e Interamericanas. Como materiais consultados estão:

Inquérito realizado pelo Bureau Internacional de Educação, em 1953 e, atualizado por ocasião da XVI Conferência Internacional e publicado pela comissão conjunta UNESCO e BIE – *La formation du personnel enseignant* – é um instrumento que nos leva a compreender como são as instituições encarregadas da preparação dos mestres para a zona rural e urbana. Vejamos os resultados referentes aos Planos de Estudos. Em geral os planos de estudo dos diferentes países são divididos em 3 grupos:

- a) Cultura geral;
- b) Preparação profissional;
- c) Disciplinas técnicas e artísticas

A preparação profissional compreende estudos psicológicos, sociais e práticos. A preparação prática ocupa lugar preponderante nos programas. Ela se faz geralmente em escolas anexas e nas escolas primárias rurais e urbanas ou em escolas experimentais destinadas a essa formação. (IEP, 1965a, p. 19).

São citadas, também, as recomendações da Conferência Regional sobre educação gratuita e obrigatória na América Latina, ocorrida em Lima, entre 23 de abril e 5 de maio de 1966, pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos e o governo do Peru, em que se destacam os seguintes trechos:

- I- Devem os estados americanos atribuir devida importância às Escolas Normais, por serem elas encarregadas da formação dos educadores do povo.
- II- Que se organize um tipo de Escola Normal que enriqueça a vida docente, afine a sensibilidade humana das normalistas dentro de um ambiente material e espiritual digno, assegure unidade da formação pedagógica do magistério primário [...]. (IEP, 1965a, p. 20).

Nesse escopo, pode-se perceber algumas ideias e sugestões que seriam apropriadas pelo IEP a partir das pesquisas realizadas, como a divisão entre Departamento de Cultura geral e profissional, a tônica em relação ao caráter espiritual e da formação de professores, assim como a educação integral e a questão da ênfase na prática por meio do estágio de seis meses, que viria a ser proposto ao final das três séries da Escola Normal.

Em relação à educação integral, o tema foi levantado por Louzada (2018) em sua tese ao tratar da reforma da Escola Normal no Rio Grande do Sul, que “teve algumas peculiaridades que também chamam a atenção. Uma delas foi a opção por

uma formação humanista, que visava a formação do sujeito de forma integral” (2018, p. 86).

A expressão Educação Integral foi encontrada em algumas das orientações das Conferências Internacionais e Interamericanas, a exemplo do Plano Decenal de Educação da Aliança para Progresso, realizado em agosto de 1961 no Uruguai, que menciona que “o fim primordial da educação é o desenvolvimento integral de cada ser humano” (BRASIL, 1965b, p. 111).

Dessa maneira, menções às conferências, e os elementos presentes nas entrevistas, assim como no texto, demonstram apropriação de ideais do contexto mais amplo e que havia esse acompanhamento das discussões nacionais e internacionais por parte do IEP e de outras instituições. Percebe-se, portanto, o esforço do IEP em apreender os discursos e “ideias inovadoras” acerca da Escola Normal, que reverberavam em diferentes espaços e lugares.

A respeito de ideias inovadoras e modernas, são termos de difícil definição, pois são variáveis, transitórios e, por vezes, dicotômicos.

A maioria das pessoas sabe reconhecer alguma coisa como moderna, embora seja incapaz de descrever ou definir em que consiste essa modernidade. Isto, a rigor, não porque a palavra moderno seja vazia, mas porque oca na verdade é nossa referência do que seja moderno, oca é nossa idéia de moderno, oco é o pensamento do moderno. Vemos um objeto concreto à nossa frente e temos uma palavra para designá-lo: moderno. A relação que se estabelece entre esse objeto, essa palavra e nossa mente, porém, é uma relação vazia. [...] Talvez fosse melhor dizer que essa palavra e essa relação não são vazias, mas abertas. A relação, neste caso, é uma relação ausente, de ausências, que pode ser feita e que de fato se refaz em cada situação, variando conforme variarem o objeto concreto e a mente de quem se coloca diante dele. Portanto, uma relação que pode receber variados conteúdos. Quem não tem nome próprio pode ter muitos nomes, uma multiplicidade de nomes. Esta não é, em si, uma condição negativa. Pelo contrário [...]. (TEIXEIRA NETTO, 1995, p. 14).

Nesse sentido, não significa que ser inovador e trazer um ensino mais moderno sejam conceitos vazios, mas estão em relação com a realidade e com o contexto do período. Nota-se que inovar, para o IEP, seria até mesmo reforçar o seu próprio caráter de vanguarda educacional, “centro de cultura pedagógica”; inovar seria pensar o aprimoramento do processo educativo de acordo com a realidade a fim de contribuir para o seu melhor desenvolvimento, ao passo que promover uma modernidade na educação seria acompanhar as transformações da sociedade e uma educação que fosse mais voltada à vida prática, sem perder de vista a articulação teórica.

Dessa maneira, como conclusão dos estudos da comissão do anteprojeto, é elencado no documento que a formação dos professores do IEP deveria se pautar nos seguintes princípios:

1. Aptidão;
2. Sensibilidade;
3. Cultura geral básica de um conteúdo superior aos conhecimentos que serão transmitidos no exercício da carreira;
4. Cultura pedagógica, filosófica e científica (prevalecendo os estudos dos aspectos psicológicos e sociológicos) e mais uma relativa especialização em uma técnica ou arte determinada;
5. Capacidade prática. (IEP, 1965a, p. 30)

Aspectos que estavam em plena consonância com o que foi posto no Plano Estadual de Educação de 1964. Por conseguinte, no Plano Experimental são apropriadas e expostas algumas intenções e representações acerca da finalidade da educação e de como ela deveria ser encaminhada: “a educação deve acompanhar e desenvolver as exigências de uma comunidade nacional em acelerado processo de conhecimento e transmutação” (IEP, 1965b, p. 62), articulada às ideias que circulavam no período, da associação entre educação e desenvolvimento, e da necessidade de o processo educativo acompanhar as transformações científicas e tecnológicas pelas quais a sociedade estava passando. Nesse sentido, a proposta curricular “oferece pistas para analisar as relações complexas entre escola e sociedade” (GOODSON, 1995, p. 118).

No Plano Experimental do IEP, além do desenvolvimento orgânico-psíquico fisiológico, era necessário que a escola preparasse o aluno para se ajustar à sociedade. Por isso, era “seu escopo elevar os adolescentes à categoria de valores sociais positivos, através de um esforço educativo global que envolve saúde, aptidões ao trabalho produtivo, e formação moral e cívica, artística e religiosa” (IEP, 1965b, p. 62).

Esses são aspectos que, de certa maneira, associam-se à Teoria do Capital Humano, como demonstra Mello: “A educação é convocada, talvez prioritariamente, para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico à melhoria de qualidade de vida e à consolidação de valores democráticos” (1994, p. 31).

Nesse sentido, a educação teria a missão de transmitir esses valores aos alunos, em um discurso que possibilitaria benefício para ambos os agentes, para a

sociedade em progresso e para o cidadão que contribuiria com o seu país e com a sua própria formação.

Corrêa, ao analisar o Plano Experimental do IEP, também ressalta que

esse entendimento revela a preocupação com a necessidade de a escola corresponder às exigências urbanas industriais em franco aprofundamento nesse período nas principais capitais brasileiras [...] a escola precisa transformar-se para ser um agente de ajuste social e individual das novas gerações à sociedade em transição. (2006, p. 110).

Silva (2008a), ao estudar o Serviço de Orientação Educativa no CEP, evidencia que essa questão do ajuste social já estava articulada às propostas educativas do período, pois o aluno

precisava se tornar um adulto “ajustado”, encaixado na ordenação social e que pudesse superar os obstáculos da vida para alcançar sua realização pessoal (ou melhor, uma realização social, pois apesar da aparente liberdade de escolha o importante era a adequação e o ajuste da vida adulta conforme a sociedade requeria. (2008a, p. 40).

Esse aspecto de adaptação à sociedade, portanto, fazia parte de um discurso que circulava e era incorporado, de certa maneira, pelas instituições.

Ainda entre as justificativas da proposição do Plano Experimental, encontra-se a afirmação de que:

A aprendizagem já não pode ser conceituada como memorização de fatos, informações, fórmulas, conceitos, mas como processo experimental em que o organismo total participe e recebe influência de modificações de interação com o ambiente local. Cabe à escola de hoje organizar um currículo cujas experiências sejam significativas e úteis ao crescimento individual, ao tempo em que constituam um sistema dinâmico, de educação, tornando, portanto, a escola atrativa, amena e desejada. (IEP, 1965, p. 17).

Tal concepção de aprendizagem e de construção curricular parece estar ancorada no pensamento de Anísio Teixeira, que, por sua vez, era estudioso de Dewey. Segundo Souza e Santos, para Anísio Teixeira

aprender é muito mais do que apenas fixar, compreender e manifestar verbalmente um conhecimento. Aprender denota em ganhar um modo de agir, em adquirir uma determinada aptidão. O aprender acontece, quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento certo, saberá agir de acordo com o aprendido. (2013, p. 724-725).

O entendimento de uma escola mais ativa, dinâmica e que leve o estudante a mobilizar a aprendizagem é retomado em vários momentos durante a estruturação do Plano Experimental. Ademais, o Curso Normal teria as seguintes finalidades:

1. Formar professores primários e pré-primários cômicos de suas responsabilidades e dotados de nobre **entusiasmo** pelos ideais educativos;
2. Desenvolver, nos futuros mestres, autênticos valores culturais, que os capacitem a influenciar sobre a personalidade em evolução da criança, para torná-la membro adequado do meio local e da sociedade democrática brasileira;
3. Cultivar interesses permanentes pelos problemas humanos aliados a um grande sentimento patriótico que os levem a ter em mira o progresso social;
4. Formar professores dotados de uma alta conduta moral, com sentimento de dever, tanto na escola como na vida privada e pública de tal modo que possam servir de exemplos vivos aos seus discípulos;
5. Atender na formação dos futuros mestres as diferenças individuais, interesses, necessidades e capacidades de melhor desenvolver a eficiência vocacional;
6. Fortalecer no futuro o espírito de perseverança e seriedade no estudo, através de trabalhos intensivos de pesquisas e redescobertas, em virtude do caráter experimental e dinâmico do saber contemporâneo (IEP, 1965b, p. 35, grifo nosso).

Os objetivos revelam ainda a concepção do magistério associada à vocação, bem como articulada à questão da moral e do civismo, algo bastante forte no período. A questão da palavra entusiasmo, por sua vez, relembra o pensamento de Erasmo Pilotto, que acreditava que a educação deveria ter base na alegria, no encantamento, na capacidade de renovação:

A juventude é uma atitude de espírito, uma atitude de ideal, uma atitude de entusiasmo, uma atitude de vibração extrema. E vós ide levar a vossa juventude para o magistério. Levai para o magistério uma atitude de sonho, de desejo de criar, de renovar, de transformar, de viver. Levai em vossos corações o ódio à rotina, à inação ao ceticismo, aos cálculos, aos interesses, às materialidades, para viver, dentro de vossa escola, a atitude de vossa esplêndida juventude! (PILOTTO, 1987, p. 48-49).

A representação de sentido de missão, entusiasmo, valor ao ato de educar e dinamicidade, portanto, estava no centro da proposta pedagógica do IEP. Além disso, a instituição quer dar-se a ler como inovadora em vários âmbitos, tendo uma perspectiva de modernidade e de maior diálogo no processo educativo. Assim, o Plano Experimental se propunha a trabalhar com alguns eixos:

- Flexibilidade Curricular;
- Técnicas Modernas de Ensino;
- Coordenação Horizontal;
- Coordenação Vertical;
- Avaliação;
- Experimentação. (IEP, 1965b, p. 60).

O principal ponto no que diz respeito à flexibilidade curricular seria o atendimento às diferenças individuais, para tanto seriam trabalhadas as seguintes atividades:

- Hora de estudos: na qual seriam propostos estudos na biblioteca ou outros espaços com a orientação do professor, palestras, consultas à temas diversos de estudo;
- Unidades de estudos facultativas: seriam ofertados temas para alunas “bem-dotadas” que quisessem se aprofundar em algum conteúdo;
- Rodízio nas atividades Artísticas: com o respaldo na Escolinha de Artes da instituição, seriam realizadas atividades em rodízio de pintura, desenho, música e diversos trabalhos manuais. (IEP, 1965b, p. 61).

O Curso Normal, segundo o artigo 6º do regimento interno, seria “desenvolvido através de Unidades Integrativas, sob a forma de Planos de Estudos, cuja responsabilidade será dos professores que compõem as Divisões Do Departamento de Cultura Geral e Profissional” (IEP, 1965a, p. 36). Segundo o documento, o Departamento de Cultura Geral seria formado pelas Divisões de Matemática, Estudos Sociais, Língua e Literatura, Artes, Ciências da Natureza e Educação Física. O Departamento de Cultura Profissional, por sua vez, seria composto pelas Divisões de estudos Filosóficos, Estudos Científicos, Estudos Técnicos, Estudos da Dinâmica da Escola primária/ Fundamentos da educação (IEP, 1965a, p. 34).

Além disso, haveria atividades complementares, tanto eletivas quanto facultativas, por meio de uma divisão entre as áreas do conhecimento, ou disciplinas afins do curso, e essas divisões fariam parte do Departamento de Cultura Geral e profissional. Essas propostas deveriam se respaldar na perspectiva de técnicas modernas de ensino e previam a formação de clubes sobre assuntos diversos. No documento são descritas algumas atividades que poderiam ser abordadas, como: “dinâmicas de grupo, jograis, discussão dirigida, seminários, debates, pesquisas [...] recursos audiovisuais diversos” (IEP, 1965b, p. 63). Foi exposto que o clube de música e a associação desportiva seriam de caráter obrigatório, e a orientação moral e religiosa de caráter optativo.

Ao analisar as atas de reuniões de 1966, 1967 e 1968, percebe-se que a instituição buscava a realização dessas atividades, sendo que há menções de trabalhos como workshops, palestras e excursões.

No Departamento de Cultura Geral, haveria também Unidades de Natureza Especial, sob a forma de “instituições complementares, destinadas a atender às

necessidades dos educandos e os interesses da comunidade” (IEP, 1965b, p. 63). Essas instituições seriam constituídas de clubes e associações, com estatutos elaborados pelos alunos, sob orientação dos professores. Ademais, “as distribuições das unidades obrigatórias, eletivas e instituições complementares obrigatórias e optativas serão feitas pelos professores e chefes de divisão com a supervisão do diretor do departamento” (IEP, 1965b, p. 63).

Em relação aos clubes, foi encontrado em ata do conselho de classe de 10 de março de 1967 as escolhas dos alunos pelos clubes disponíveis:

Clube Socorros: 19 alunos
 Clube do Lar: ---
 Clube da Arte: 22 alunos
 Clube recreativo: 37 alunos
 Clube de Geografia e História: 14 alunos
 Clube de Jornalismo: 15 alunos
 Clube do Folclore: 23 alunos (IEP, 1967a, p. 40).

Nessas escolhas chama a atenção que os clubes mais destinados às atividades artísticas e culturais eram os mais escolhidos e que o Clube do Lar não foi optado por nenhum dos estudantes. Uma hipótese em relação a esse dado é que os estudantes estavam em busca de outros conhecimentos e atividades, sendo um público majoritariamente feminino almejando sair desse “lugar” historicamente e culturalmente reservado sobre o aprendizado das atividades do lar que, por muitos anos, deram-se nas instituições escolares ao ensino das mulheres.

A ex-aluna entrevistada Sueli Graeser (2022), da turma de 1966, disse que sempre optava pelo “clube da Arte”. A ex-aluna Maria Aparecida Granato (2022) lembra: “No clube de Artes tínhamos o aprendizado de técnicas de pintura em gesso, porcelana e outras técnicas em folha de papel, sempre com materiais de pincéis e tintas à disposição”.

Santini (2021), que estuda sobre o ensino artístico no contexto do Projeto Experimental das Classes Integrais, do Colégio Estadual do Paraná, aponta que ele era ofertado em atividades extracurriculares por meio de clubes e por meio de práticas educativas na instituição.

Segundo os relatórios de 1961 a 1967, foram ofertados os seguintes clubes, muitos dos quais possuíam em alguma medida uma relação com atividades de natureza artística: guache, fotografia, danças folclóricas, literário, dança social, música, escolinha de artes (pintura, cerâmica, recortes, trabalho em couro, trabalhos em arame), desenho, pintura, cerâmica e teatro. (2021, p. 84).

No IEP, a ex-aluna Aparecida Granato (2002) recorda que participava do clube do folclore também: “esse clube era com uma professora habilitada em música que nos ensinou as tradições folclóricas brasileiras e as regionais, aqui do Paraná, ensaiávamos e fazíamos apresentações à comunidade escolar, incluindo os pais dos alunos”.

Nesse íterim, pode-se novamente apontar semelhanças entre algumas práticas educativas nas instituições. Como Santini ratifica, isso foi possível devido “à flexibilidade conferida aos currículos pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961” (2021, p. 242).

No entanto, é importante frisar que algumas iniciativas foram aqui citadas, como reformas educativas do Ceará, Rio Grande do Sul e, no contexto de Curitiba, IEP, CEP e a Escola Normal Lysimaco, o que permite afirmar que não se trata propriamente de uma “inovação” particular, única e original dos estabelecimentos; mas, talvez, também não se possa afirmar que se trate de uma tendência geral, pois nas demais referências escolhidas para esse estudo nenhuma delas trata sobre planos experimentais, clubes e associações no contexto do currículo.

Segundo Facchi, que estuda a Escola Normal Regional Carola Moreira em Cascavel:

No final da década de 1950 e início da década de 1960, o ensino no Estado do Paraná respirava cada vez mais os ares da Escola Nova. Juntamente a este fenômeno, estava associada a compreensão da escola enquanto veículo de progresso e ascensão social. Contudo, diferentemente do restante do Estado, na Escola Normal Regional Carola Moreira, a pedagogia que prevalecia era a tradicional. As entrevistas com ex-professores e ex-alunos revelaram que a maioria dos professores dava aulas por meio de exposição dos conteúdos. (2013, p. 176).

Mesmo que, conforme a autora, as outras escolas respirassem “os ares da Escola Nova”, o que pode ter afetado os referenciais e até o modo de condução de algumas aulas, isso não trouxe uma mudança mais ampla dentro da estrutura e organização do currículo, assim como nas outras instituições anteriormente mencionadas.

No IEP, ainda seguindo a questão da flexibilidade, os alunos organizariam seus planos individuais de estudos, com orientação dos professores. Segundo a professora Yacy Moura (2021), “essa organização dava muito certo, os alunos gostavam muito”. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se previa uma adaptação do indivíduo ao meio, pretendia-se instigar a autonomia dele, dar margem de escolha

no aspecto curricular e nas práticas pedagógicas. Nesse aspecto, as propostas do IEP trazem o pensamento de Erasmo Pilotto no sentido da individualização, visto que, segundo Justen (2019), “suas ideias, seu pensamento, sempre inspiraram nossas propostas”. Vieira pontua que, para Erasmo Pilotto, o individualismo foi ressignificado, não era o oposto de cooperação, mas

à educação formal necessitaria inculir nos educandos a capacidade de autoeducação, uma vez que esta competência, além de acompanhá-los ao longo de suas vidas, permitiria a formação individualizada, de acordo com os desejos e as necessidades de cada um. (2015, p. 90).

Buscando compreender a relação entre indivíduo e meio, e a percepção da necessidade de modernizar o processo educativo, o Curso Normal previa a existência de Laboratórios de classe, nos quais se pudessem trabalhar teoria e prática da escola primária, utilizando-se, da mesma maneira, de técnicas modernas de ensino. Nesse item, o documento revela que elas seriam a construção dos próprios laboratórios e salas ambientadas para cada área com materiais específicos e variados: “a organização do ambiente é a primeira medida para a execução de técnicas modernas de ensino” (IEP, 1965b, p. 4).

Essa organização lembra muito a defesa de Anísio Teixeira acerca da sala de aula como laboratório para experimentação de práticas pedagógicas. Além disso, foram citadas atividades extraclasse e workshops. A ex-aluna Maria Granato (2022) recorda que “de atividade extraclasse lembro bem que fomos em uma excursão à Paranaguá, fomos apresentar o Plano Experimental aos professores e alunos da Escola Normal de lá com a professora Iderle Monteiro”. Em relação às técnicas, é mencionado no documento que era necessária a formação dos docentes em cursos e reuniões de estudo para que fossem implementadas.

O conselho de classe era considerado uma das frentes do que se chamou de coordenação horizontal, a ideia seria transformá-lo em momentos de estudo e trocas entre os professores das turmas, e deveria acontecer semanalmente. A coordenação vertical seria exercida pelos chefes das divisões por áreas do conhecimento, do departamento de cultura geral, como indicado anteriormente (IEP, 1965b, p. 65).

A respeito do conselho de classe, Leite (2012), que estuda a instituição dele no Colégio Estadual do Paraná, afirma que foi a partir da aproximação de educadores brasileiros com a experiência da educação francesa que o conselho de classe chegou ao Brasil. Alguns educadores brasileiros que visitaram a França, segundo a autora,

tiveram contato com classes experimentais e inovações pedagógicas que iriam tentar implantar no Brasil, mas, além desses aspectos, chamou a atenção deles “a realização de uma reunião colegiada dos professores, denominada conselho de classe” (LEITE, 2012, p. 76). O conselho de classe,

[...] segundo Rocha (1982) e Dalben (1995), teve suas origens no ideário educacional da Escola Nova. Ambas relacionam o papel do conselho de classe à valorização do ensino individualizado, dos estudos em grupo, do trabalho coletivo em prol da aprendizagem dos alunos e da busca de soluções para os problemas da escola. Aspectos estes que podem ter favorecido a implantação dos conselhos de classe como experiência pedagógica nos meios educacionais e a sua aceitação pelos sujeitos escolares, mesmo que de forma experimental, em algumas instituições escolares. (LEITE, 2012, p. 80).

Desse modo, encontra-se similaridade entre a intenção do IEP com a organização do conselho de classe, como reunião semanal de estudo, com os elementos apontados na pesquisa de Leite (2012). O aspecto avaliativo, por sua vez, deveria ser bem explorado pelo professor no intuito de respeitar as diferenças individuais, logo, não existiriam notas, mas quatro conceitos: Excelente, Bom, Satisfatório e Insuficiente. Haveria também a proposta de recuperação ao aluno com conceito insuficiente. A recuperação se daria de forma paralela por meio de horas de trabalho, previstas nas atividades curriculares, ou ainda posteriormente, refazendo as unidades nas quais não teve rendimento satisfatório (IEP, 1965b, p. 65-66).

Essa proposta demonstra, por um lado, ainda a necessidade de se medir por meio de classificações, porém uma abertura no sentido de se preocupar com a aprendizagem do aluno ao longo do processo, ofertando oportunidades de recuperação dos conteúdos e, assim, deslocando a preocupação com notas para a preocupação com a consolidação da aprendizagem. Ao se indagar às estudantes entrevistadas sobre o processo de recuperação, ambas falaram que nunca precisaram, mas que era ofertado a quem tinha necessidade.

Percebe-se que o processo avaliativo foi um ponto de bastante discussão e dúvida entre a equipe docente, isso porque, em atas de encontros dos conselhos de classe, o item da avaliação sempre aparece no centro das reuniões. Como exemplo encontram-se as situações seguintes.

Logo no início da implantação do Plano Experimental, no dia 23 de abril de 1966, é proposta uma ficha de avaliação padrão, pois os professores relatavam ter dificuldade em descrever e mensurar o conceito de insuficiente, em pensar propostas

de recuperações e na questão dos alunos que faltavam as atividades diversificadas, o que configuraria reprovação por frequência.

Ficou esclarecido que a elaboração do trabalho teve como base os mais modernos preceitos colhidos em bibliografia específica. A ficha está dividida em duas partes medindo as áreas: do conhecimento e das atitudes. A área do conhecimento ou do aproveitamento do aluno traz a possibilidade de o professor lançar a valorização de trabalhos, testes, provas, permitindo um acompanhamento constante do progresso do aluno, proporcionando ao professor uma avaliação que permitirá um trabalho de recuperação planejado [...] somando a palavra a profª Armanda Sabino Lopes, sugeriu uma subdivisão para o item “insuficiente” abaixo de 50% de aproveitamento solicitando a opinião da profª Honorata Setubal [...] Voltando a falar, a profª Armanda comentou a diferença existente entre o aluno que alcança 48% e aquele que chega aos 20%. Houve debate em torno da diferença entre insuficiente e deficiente, ficando claro as diferenças individuais na possibilidade de recuperação, assim como a necessidade de estudo e análise dos problemas do aluno. (IEP, 1966, p. 3-4).

Por fim, após longo debate, foi sugerido nessa reunião que o assunto fosse retomado novamente em outra reunião. Ao analisar as discussões em torno dos conceitos, é possível levantar a hipótese de que alguns dos professores, mesmo tendo essa percepção de que a avaliação deveria ser mais individual e diagnóstica, e não classificatória, ainda tinham uma concepção mais quantitativa, com necessidade de categorização objetiva dos conceitos.

Em ata de 6 de março de 1967 foi feita uma modificação na hora de estudo para que o professor tivesse melhor acompanhamento das presenças dos alunos, sendo que o docente permaneceria nas salas e os alunos buscariam por eles, “regulando presença na caderneta do professor” (IEP, 1967a, p. 34). Em junho do mesmo ano, em uma das pautas sobre a avaliação, é mencionado que os professores precisavam entender a diferença entre medir e avaliar: “medir é avaliar dentro de uma escala numérica. Avaliar tem sentido mais amplo necessita de interpretação, estudo e reflexão” (IEP, 1967, p. 58).

Desse modo, pode-se perceber que a concepção avaliativa que se almejava para o trabalho pedagógico na instituição a entendia enquanto processo relacionado ao ensino-aprendizagem, e não somente uma constatação, verificação ou medição do conhecimento atingido pelos alunos. Isto é, elementos que mostram consonância com a proposta das técnicas modernas de ensino, do próprio conselho escolar como instância avaliativa fundamental, a partir do diálogo e da participação dos agentes educativos. Porém, o processo de apropriação desse conceito parecia ter diferença entre os professores que apresentavam dificuldades em conseguir descrever alguns

conceitos e encaminhar o processo de acordo com o que estava proposto no Plano Experimental.

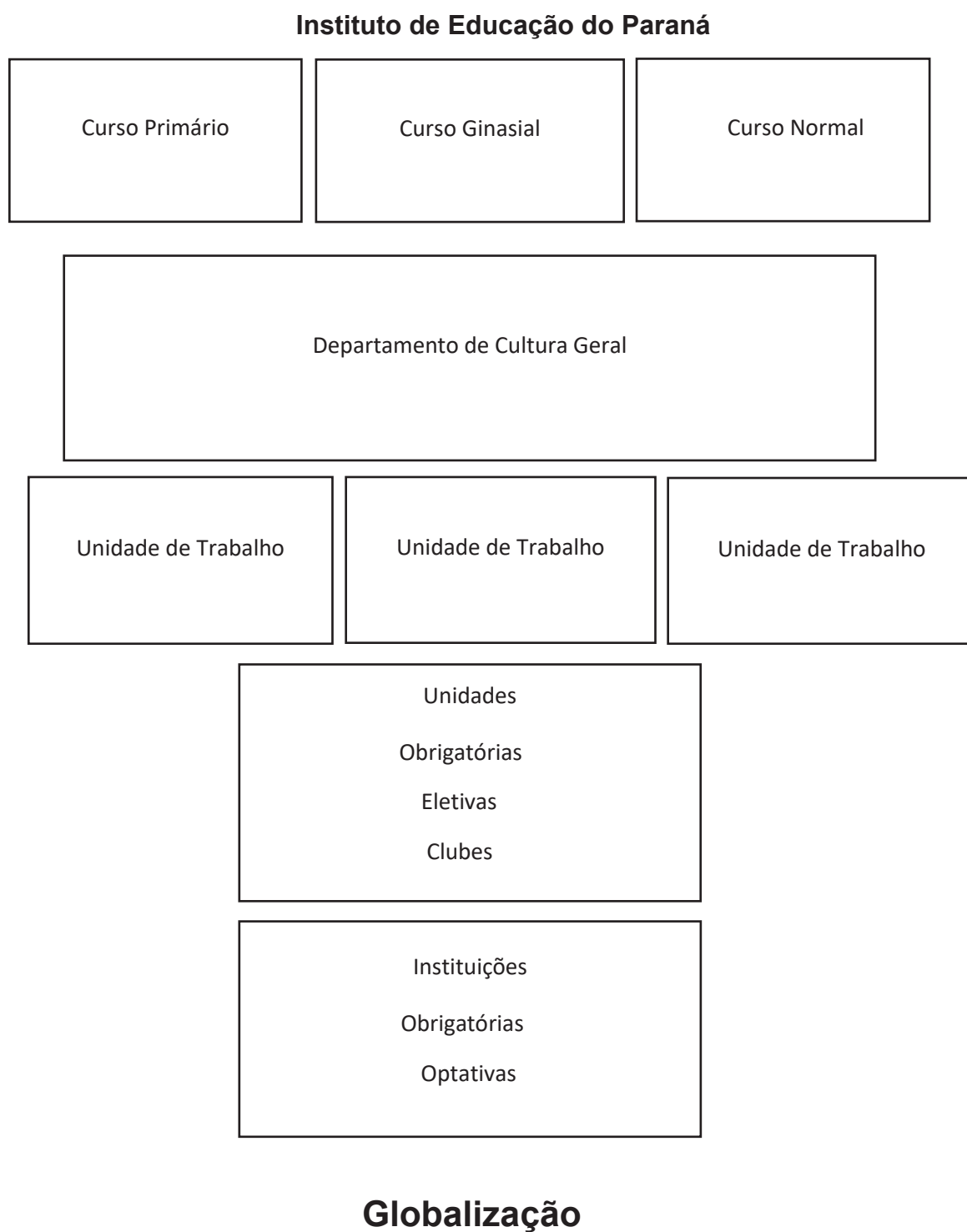
Quanto à experimentação, último eixo elencado, a proposta era fortalecer uma prática maior de estágio na escola primária, fazendo assim uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado para articulação com as escolas. Esse planejamento de prática e aproximação da escola primária também foi recorrente nos estudos feitos pela comissão que elaborou o anteprojeto em 1965, que, por sua vez, acompanhava ideias e representações do período abordadas no tópico anterior, de haver um foco maior na relação da Escola Normal com a prática da escola primária.

Havia o entendimento, por parte do IEP, de que “[...] a aprendizagem pela experiência traria vivência e a interpretação da experiência resultaria na formação de conceitos. É através da formação progressiva de conceitos que a experiência gradualmente acumulada pelo indivíduo toma significação e organização” (IEP, 1965b, p. 17).

Em relação ao estágio, Maria Granato (2002) lembra que “havia uma carga horária maior, que era um semestre ministrando aulas em uma turma de primeira à quarta série, sem vínculo empregatício, como estágio obrigatório”. Sueli Graeser (2022) afirma, também, que “eram 3 anos de estudo mais esse semestre em que íamos em dupla e ficávamos responsáveis por uma turma”.

Quanto à organização do IEP para o Plano Experimental, foi colocado o seguinte organograma:

FIGURA 7 – Organograma IEP Plano Experimental



FONTE: IEP (1965b, p. 67).

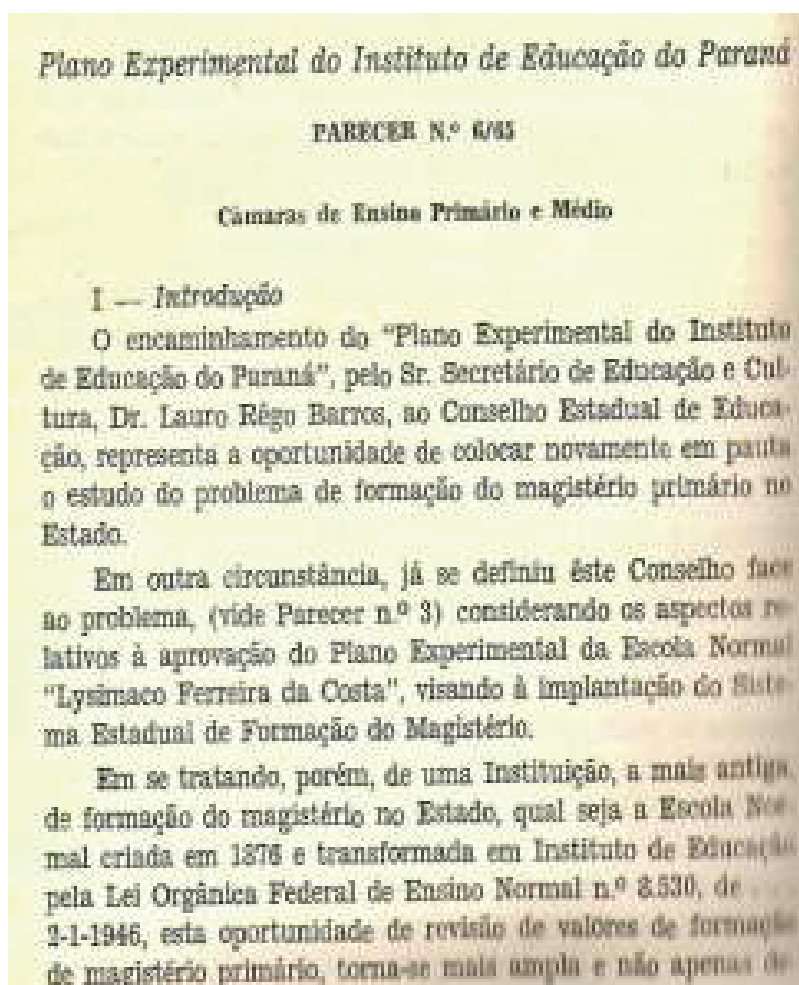
NOTA: O organograma foi feito conforme estava no documento, não havia flechas de ligação entre eles.

Percebe-se no Plano uma tentativa de organizar vários departamentos, devido até mesmo à complexidade do Instituto de Educação do Paraná, mas com uma preocupação no diálogo horizontal entre as várias divisões. Esse tipo de organização estava entre as sugestões da própria lei do Sistema estadual de ensino de 1964, além de que estava presente na proposta do Rio Grande do Sul para a Escola Normal, de 1955.

A palavra “globalização” ao final, em destaque no documento – e da mesma maneira transposta em destaque aqui –, parece alertar para o fato da necessidade de integração, e que esse seria o norte da proposta.

Quanto à aprovação do Plano Experimental do IEP, pelo Conselho Estadual de Educação, o órgão ressalta alguns aspectos que podem ser observados abaixo (FIGURA 9):

FIGURA 8 – Parecer de aprovação do Plano Experimental



corrência de exigências legais, mas fruto de uma reflexão, face aos reclamos da educação, na sociedade moderna.

A complexidade da situação e necessidades do ensino normal no Estado e no País vêm exigindo, da parte dos educadores, especialistas, técnicos e pesquisadores, esquemas teóricos a que se devem submeter as práticas educacionais.

A avaliação do processo de formação do professor primário vem sendo colocada em outras formas, em termos de:

- 1.^o — coletar opiniões a respeito do sistema como tal;
- 2.^o — conhecimento da eficiência dos professores primários diplomados em exercício;
- 3.^o — julgamento do desenvolvimento da criança. Este último critério, de acordo com a opinião do Departamento de Assuntos Educativos da OEA, é a alternativa que, sem dar lugar a dúvidas, penetra na medula do problema. Constituiu-se, porém, o mais difícil e pouco se tem feito até o momento para julgar os programas, sejam tradicionais, sejam experimentais, nessa base.

FONTE: CEE-PR (1965, p. 128-129).

Posteriormente, o parecer do CEE-PR pontua que:

[...] recentemente em 1963 o Conselho da Confederação Mundial de organizações de profissionais do Ensino, organizou no Rio de Janeiro uma Conferência Mundial de Educadores e um documento “Mestres de Amanhã”, da autoria do professor Anísio Teixeira, Conselho Federal de Educação, se constituiu em mensagem capaz de produzir impacto em espíritos os mais conservadores, relativamente ao problema do mestre da escola elementar e média, que está em crise e se vê profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes. (CEE-PR, 1965, p. 130).

Ao se referir ao pronunciamento de Anísio Teixeira, o parecer destacou parte do discurso que mencionava: “[...] o conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autêntica disciplina mental poderá ajudá-lo a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-las e submetê-la a uma ordem humana” (CEE-PR, 1965, p. 130).

O destaque a Anísio Teixeira também se articula com a influência do pensamento escolanovista, que grassava as orientações em âmbito estadual, além do próprio IEP. Isso se nota, igualmente, na pesquisa de Hegeto (2007), que estuda a formação de professores na Escola Normal Secundária de Maringá, na qual afirma que:

Autores escolanovistas, como Anísio Teixeira e outros estrangeiros, foram frequentemente utilizados no curso Normal Secundário em Maringá. Procurava-se de muitas formas estar à frente das tendências educacionais da época, assim como, ter acesso às leituras realizadas no país. (2007, p. 117).

Outro aspecto válido de se sublinhar é que na concepção de Anísio Teixeira o homem deve acompanhar as demandas e complexidades da vida moderna, porém, deveria dominar o processo, e não o contrário, o que, de certa maneira, associa-se ao pensamento de Pilotto: “o homem aspira ser senhor e não escravo das circunstâncias” (1954, p. 241). O que corrobora a perspectiva de Klodzinski, que ressalta que para Anísio Teixeira “a ciência não mecaniza o artista ou o profissional de educação, mas o instrui com os instrumentos e recursos básicos para seu pleno desenvolvimento” (2008, p. 20).

Além disso, “segundo o pensamento de Anísio, a escola deve representar uma comunidade, que forme cidadãos e se comprometa com uma melhor conexão com a vida social” (BALESTRIN; SPONCHIADO; SUDBRAK, 2017, p. 132). Ou seja, era necessária uma educação articulada à vida e ao contexto do aluno. Outrossim, “se a escola é uma comunidade e se seu governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia” (KLODZINSKI, 2008, p. 28).

No documento de aprovação do plano é enfatizado, ademais, que o desejo de aperfeiçoamento deveria ser uma constante no âmbito das Escolas Normais. E que o Plano Experimental da instituição teria sido analisado tendo em vista a origem e a natureza do projeto e a situação atual do Ensino Normal do Estado e do país.

A respeito dos aspectos gerais e específicos do Plano, o CEE comenta que, devido ao seu caráter experimental, haveria sem dúvida uma reformulação dos objetivos do Ensino Normal, em que seria necessário pensar em uma organização da escola de forma diferenciada, em tempos de aula maiores, realização de projetos, visitas à comunidade, fábricas, centros culturais, museus, além da observação e experimentação nas escolas primárias. Logo após essa explanação, são indicados alguns pontos específicos que poderiam ser aprimorados nas áreas de estudo. Por fim, são apresentados alguns números sobre a situação do Ensino Normal no Estado e no país (CEE-PR, 1965, p. 134-135).

Em relação ao Plano Experimental, o que se propunha não tinha relação com uma mudança nas disciplinas que compunham o currículo, mas sim na forma de

organizar o processo de ensino-aprendizagem e a própria instituição como um todo. O currículo, portanto, precisa referir-se à vida e a todo o programa da escola. De um aspecto olhar o aluno e, de outro, o tipo de experiências necessárias para a sociedade” (IEP, 1965a, p. 33).

Conforme resolução n.º 2 do CEE-PR, de 1966, as disciplinas do currículo da Escola Normal Colegial poderiam ter dois modelos. Assim, para que possam ser observadas as escolhas do estabelecimento na margem de sua autonomia, coloca-se a seguir (QUADRO 3) o que se propunha no IEP e os dois modelos:

QUADRO 3 – Disciplinas Currículo Curso Normal do IEP (1966) e modelos CEE-PR

Disciplinas	IEP			MODELO A			MODELO B		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Português	X	x	X	X	x	x	x	x	X
Matemática	X			X	x		x	x	
Ciências	X	x		X	x		x	x	
História	X	x		X	x		x	x	
Geografia	x			X	x		x	x	
Fundamentos da Educação		x	x				x	x	X
Teoria e Prática da Escola Primária		x	x	X	x	x	x	x	X
Administração Escolar						x			X
Estatística Aplicada						x			
Estudos Sociais						x			X
História da Educação						x			
Educação Física	X	x	X	X	x	x	x	x	X
Educação Artística				X	x		x	x	
Religião				X	x	x	x	x	X
Artes	X	x	X						
Educação Moral e Cívica	X	x	X						
Estatística		x							
Fundamentos biopsicológicos do desenvolvimento	X								
Fundamentos da Educação da Escola Primária			X	X	x	x			
Fundamentos Filosóficos da Educação			X						
Fundamentos Sociológicos da Educação	X								
Fundamentos psicológicos da Educação	X								
Problemas da Educação Brasileira e Paranaense			X						
Psicologia da Infância e Adolescência									
Psicologia do Desenvolvimento	X	x							
Psicologia Social da aprendizagem	X	x							
Teoria e Prática de Ciências Naturais na Educação Primária			X						

Teoria e Prática de Estudos Sociais na Educação Primária			X						
Teoria e Prática de Linguagem na Educação Primária		x	X						
Teoria e Prática de Matemática na Educação Primária		x	X						

FONTE: IEP (1965b); Paraná (1968, p. 252-253).

FIGURA 9- Histórico escolar Plano Experimental

Abaixo, pode-se também visualizar uma imagem de um histórico escolar de uma estudante formada em 1969:

ÁREAS	19 67 1.º Período Semestre	19 67 2.º Período Semestre	19 68 1.º Período Semestre	19 68 2.º Período Semestre	19 69 1.º Período Semestre	19 69 2.º Período Semestre
Língua Portuguesa	B	B	B	B	B	B
Literatura					B	B
Matemática e Estatística	B	B	B	B		
Geografia	S	S				
História	B	B	B	B		
Ciências Naturais	B	B	B		B	
Psicologia						
Fundamentos Biopsicológicos da Educação						
Psicologia Social e de Aprendizagem					B	
Fundamentos Psicológicos da Educação						
Psicologia da Educação Brasileira e Portuguesa						B
Fundamentos da Educação na Escola Primária	B	S	S	B		B
Teoria e Prática Geral da Escola Primária	B	B			B	B
Teoria e Prática da Linguagem na Escola Primária			S	B	B	B
Teoria e Prática da Matemática na Escola Primária				B	B	B
Teoria e Prática das Ciências Sociais na Escola Primária					B	B
Educação Física	B	B	S	S	B	B
Educação de Arte	B	B	B	B	B	B
Música	B	B			B	B
Desenho Pedagógico	B	B				
Nome do Estudante						
Instituto de Educação do Paraná						
Nome do Diretor do Período						

OBSERVAÇÕES
A avaliação do Instituto de Educação do Paraná
é feita através dos seguintes conceitos:

Curitiba, em _____ de _____ de 1969.

Assinatura do Diretor do Período

FONTE: IEP, 1969.

Percebe-se, visualizando o quadro acima, assim como o histórico escolar, que em Fundamentos da Educação, da qual a disciplina de Psicologia fazia parte, a proposta do IEP contemplava com bastante ênfase os estudos Psicológicos, colocando-os em diferentes recortes em todos os anos de estudo, Fundamentos biopsicológicos, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social. Nesse sentido, mostra-se presente no currículo do IEP a aproximação com algumas características do movimento da Escola Nova, ao passo que visa estudar “atendimento às possibilidades biopsicológicas da criança, à adequação do currículo às características do meio social [...] matérias como instrumentos de ação” (TANURI, 2000, p. 74).

Nessa mesma linha de se atentar ao meio social, em relação à disciplina do 3º ano, Problemas da Educação Brasileira e Paranaense, que o IEP tinha em seu currículo, a professora Maria do Rosário Knechtel, entrevistada para esta pesquisa, destaca que trabalhava com essa disciplina:

a curiosidade e relevância dessa disciplina se constituía no seguinte: As alunas escolhiam o tema e problemas da realidade brasileira e internacional da atualidade para compor o seu plano de curso [...] e eu gostava muito de trabalhar com pesquisa, onde os alunos apresentavam de forma oral e escrita, faziam leituras de obras, textos, artigos, elaboração de dossiê, apresentação em seminários e outras dinâmicas de grupo. Também os levava a participar em eventos comunitários, como escolas, hospitais. Estimulava as alunas a participarem do grêmio. (KNECHTEL, 2019).

Em atas do conselho de classe de 1967 consta que havia temáticas gerais para as turmas nesse contexto de aproximação com a comunidade, sendo que o 1º ano seria voltado ao tema “Conhecendo e vivendo a comunidade”; o 2º ano ao tema “Ajudando a comunidade”; e o 3º ano ao tema “Realizando-se na comunidade”. No ano de 1966, por exemplo, foi encontrado em ata que com o objetivo da 1ª série, conhecer e viver a comunidade, seria realizado um encontro com Escolas Normais colegiais do estado. Esse evento teria acontecido no dia 12 de setembro, com atividades esportivas, culturais e sociais. Segundo consta no documento, a programação realizada foi:

- 8h00- Missa de ação de graças igreja do Senhor Bom Jesus
- 8h45- Entrega de relatórios da semana da Pátria- Profª Choris Casagrande Justen
- 9h00- Gincana
- 10h00- Programa festivo da escola de aplicação
- 10h00- Exposição dos trabalhos das alunas realizadas nos Clubes.
- 15h00- Psicologia da Felicidade workshop com Dr. Paulo de T. Markeriate
- 16h00- Sessão literária e musical
- Recepção (IEP, 1966, p. 25).

Dessa forma, percebe-se ainda nesse trecho a influência religiosa que era forte no período. Contudo, demonstra-se preocupação em uma participação mais ativa do aluno no processo educacional, com atividades de pesquisa, articulação oral e integração com a comunidade. A ex-aluna Sueli Graeser (2022) relembra:

[...] as aulas de campo foram muitas, no primeiro ano fomos conhecer nossa comunidade, o que ela nos oferecia e tipos de trabalho, então visitamos estações de rádio, de TV, escritórios de publicidade, fábricas e muita coisa da comunidade, principalmente ali do centro e cada profissional apresentava o seu trabalho e para nós era tudo novidade. Lembro bem quando fiquei sabendo como eram feitos os cartazes das propagandas então as pessoas que trabalhavam com marketing e propaganda eles criavam os temas e usavam colagens então a gente não pode nem imaginar isso, assim como a

gente faz hoje com celular e computador, eles faziam no papel, eles criavam algum tema e ali eles iam fazendo colagem e aí tiravam fotografia da colagem depois via se estava boa, então foi uma das coisas que mais me chamou a atenção nas visitas. Essas visitas a gente fazia uma vez por semana, por isso visitamos muitos lugares. E assim a professora ia com metade da turma num dia e outra metade no outro, quem acompanha a minha equipe era a professora Iderle Monteiro.

Em um registro em ata de uma reunião do Departamento de Cultura profissional, de 6 de março de 1967, há menção de que estavam aguardando a decisão da Secretaria de Educação para começarem a prática com as atividades na comunidade (pesquisas) durante duas semanas. Abaixo são descritas essas sugestões:

Sugestões da coordenadora para pesquisas de Matemática:

1. Pesquisa no Serviço Estadual de Estatística - indagar índice de reprovação;
2. Pesquisa do porquê da instituição do cruzeiro novo;
3. Pesquisar o porquê querem acabar com as vendas a prestação;
4. Pesquisar o índice inflacionário;
5. Fazer um levantamento de preços e poder aquisitivo do povo;
6. Pesquisar na Celepar o índice de aprovação (cérebro eletrônico).

Sugestão da coordenadora para pesquisas de Estudos Sociais:

1. Pesquisar a nova carta
2. Tempo de mandato
3. Comparar e estudar a nova Constituição. (IEP, 1967, p. 4-5).

Percebe-se, nessa ata, que era necessária uma autorização prévia da Secretaria de Educação para que os estudantes pudessem fazer as pesquisas na comunidade, e que a instituição pensava nos encaminhamentos segundo questões atuais da sociedade nas sugestões dos temas. Não se pode afirmar o motivo dessa autorização prévia, se devido ao contexto de ditadura civil-militar ou por acompanhamento da execução no Plano Experimental.

Nesse sentido, considerando algumas fontes, havia essa preocupação de articulação com a comunidade local. Pode-se observar, nos quadros a seguir, como se deu a distribuição das unidades de estudo e das atividades complementares do currículo, previstas no Plano Experimental, com conteúdos que poderiam ser facultativos, eletivos e/ou obrigatórios no ano de 1967.

Esses documentos são interessantes, pois permitem observar os desdobramentos das disciplinas na proposta do currículo da instituição.

QUADRO 4 – Currículo Curso Normal 1º período

1º PERÍODO: "CONHECENDO E VIVENDO A COMUNIDADE".											
DEPARTAMENTO DE CULTURA GERAL.											
DIVISÕES	UNIDADES DE ESTUDOS				ATIVIDADES COMPLEMENTARES						
	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS	C. H.	FACULTATIVAS	C. H.	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS	C. H.	FACULTATIVAS
1. Divisão de Línguas e Literatura			1. Adquirindo habilidades para se expressar corretamente. 2. Conhecendo a Literatura	4					1. Gincana de Linguagem. 2. Clube de Teatro. 3. Clube de Reportagem	1	
2. Divisão de Matemática	1. Matemática e Estatística.	3							4. Clube de Matemática. 5. Clube de Investigação dos Fenômenos coletivos.		
3. Divisão de Estudos Sociais	2. Descobrir e colonizando o Brasil e o Paraná.		1. Vivendo e conhecendo o Brasil 2. Vamos construir um Brasil mais humano.	2					6. Nossa Terra Nossa Gente.		Grêmios: "Despertar para o Brasil".
4. Divisão de Ciências da Natureza.	3. Conhecendo o ser vivo.	2							7. Clube de Ciências.		Prática de Laboratório.
5. Divisão de Educação-Física.							1. Desenvolvimento das habilidades físicas.	2	8. Clube Recreativo.		Atividades Desportivas.
6. Divisão de Artes.							2. Desenvolvimento da expressão criadora. 3. Clube de Música	3	9. Clube da Arte 10. Clube do Lar. 11. Clube do Folclore.		Coral.

FONTE: IEP (1967b, não p.).

QUADRO 6 – Currículo Curso Normal 3º período

3º PERÍODO: "AJUDANDO A COMUNIDADE".									
DIVISÕES	UNIDADES DE ESTUDOS			ATIVIDADES COMPLEMENTARES					
	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS	C. H.	FACULTATIVAS	C. H.	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS
1. Divisão de Línguas e literatura	1. a) Língua como instrumento da expressão criadora. b) História da literatura portuguesa.	4			1. Conhecendo os valores universais. 2. Ouvindo e descrevendo a Língua Portuguesa. 3. Dramatizando para crianças.				1. Clube do Jornalismo. 2. Clube dos Grandes Personagens Românticos. 3. Clube de Teatro
2. Divisão de Matemática	2. Matemática e Estatística.	2			4. Conquistando conhecimentos matemáticos.				4. Clube de interpretação dos fenômenos coletivos.
3. Divisão de Estudos Sociais	3. A República no Brasil e no Paraná.	2			5. Colaborando para o progresso do Paraná. 6. Paraná, Terra do trabalho!				5. A marcha para o progresso. 6. Flashes sobre o momento histórico em que vivemos.
4. Divisão de Ciências da Natureza.			1. Ensinando a defender e conservar a saúde. 2. Os grandes vultos e os heróis anônimos na batalha da saúde.		7. Aprofundando conhecimentos de Ciências.				7. Socorros de emergência.
5. Divisão de Educação Física.							Nas atividades Física, Nutrição e Higiene.	2	8. Clube Recreativo.
6. Divisão de Artes.							Ajudando o homem a realizar-se através da arte.		9. Clube da Arte 10. Clube do Fôlego 11. Clube do Lar 12. Clube da Música. 13. Clube da Dança
									Atividades Desportivas.
									Atividades artísticas. Coral

3º PERÍODO: "AJUDANDO A COMUNIDADE".									
DIVISÕES	UNIDADES DE ESTUDOS			ATIVIDADES COMPLEMENTARES					
	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS	C. H.	FACULTATIVAS	C. H.	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS
1. Divisão de Fundamentos da Educação	4. Estudando a criança crescendo, descobrindo e conquistando o mundo	4			Caminhos da Cultura				
2. Divisão de Teoria e prática da Escola Primária	5. A Escola e o maravilhoso mundo da matemática.	2	1. Descobrimos as belezas da literatura infantil.	3			Prática de ensino	10	
	ORIENTAÇÃO MORAL OU RELIGIOSA				1 Hora				

FONTE: IEP (1967, não p.).

Como mencionado anteriormente, O IEP se organizava em departamentos e, conforme exposto nos currículos acima, no primeiro período só havia o Departamento de Cultura Geral, mas, a partir do segundo período, haveria também o Departamento de Cultura Profissional, com as disciplinas de formação especial do currículo.

Como pode-se observar na distribuição das atividades do 2º período pela temática geral: Conhecendo e vivendo a comunidade, os conteúdos versam no sentido de conhecer os diferentes contextos, Brasil, Paraná e Curitiba, inclusive um dos clubes se chama: “ Nossa terra nossa gente”; além da organização para que os alunos dialogassem por meio de clubes, atividades desportivas, recreativas e associações, como o grêmio, por exemplo, o que traz a ideia presente em Anísio Teixeira e Dewey, de aproximação com a realidade onde vive e com a vivência coletiva, pois, para Dewey, “comunidades são essenciais: necessitamos dos grupos para nos tornarmos humanos. Desenvolvemos nossa humanidade, nossa individualidade na vivência em comunidade” (CAMPBELL *apud* BARALDI, 2013, p. 24).

No 3º período, que já seria o segundo ano do curso, o foco muda para “Ajudando a Comunidade”. Percebe-se, pelos nomes de algumas unidades de estudo, assim como das atividades complementares, um sentido de conhecimento e ação na comunidade, como, por exemplo: “Ensinando a defender a conservar a saúde”; “Ajudando o homem a realizar-se através da arte”; “Colaborando para o progresso do Paraná”; e “Clube de interpretação dos fenômenos coletivos”.

A ex-aluna Sueli Graeser (2022) comenta que: “Tanto nós íamos até a comunidade quanto a comunidade vinha até nós com palestras, simpósios, apresentação na escola, das bandas, então tudo isso... a escola sempre era muito ativa, sempre com muita coisa acontecendo...”.

Havia, no Departamento de Cultura Profissional, uma disciplina facultativa chamada “Caminhos da Cultura”, na qual, de acordo com a informação que se obteve de uma ata de reunião, os discentes deveriam conhecer diferentes espaços da cidade. Em ata de abril de 1967, o professor Faustino Fávares menciona que os alunos estavam demonstrando bastante interesse na disciplina (IEP, 1967, p. 45). Além disso, ainda no Departamento de Cultura Profissional, na Prática de Ensino, segundo ata de 6 de março de 1967, foi citado que as dez horas seriam distribuídas em: quatro horas em sala, quatro horas na comunidade e duas horas em encontro pedagógico, que aconteceria aos sábados das 10h às 12h (IEP, 1967, não p.).

QUADRO 7 – Currículo Curso Normal 4º período

4º PERÍODO: "AJUDANDO A COMUNIDADE"										
DIVISÕES	UNIDADES DE ESTUDOS				ATIVIDADES COMPLEMENTARES					
	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS	C. H.	FACULTATIVAS	C. H.	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS	C. H.
1. Divisão de Línguas e literatura	1. a) A linguagem como expressão criadora. b) A literatura no Brasil em suas primeiras manifestações.	4			1. Conhecendo os valores universais. 2. Ouvindo e descobrindo a Língua Portuguesa. 3. Dramatizando para crianças.	2			1. Clube do Jornalismo. 2. Clube dos Grandes personagens Românticos. 3. Clube de Teatro	Teatro Jovem.
2. Divisão de Matemática	2. Matemática e Estatística.	2			4. Conquistando conhecimentos matemáticos.				4. Clube: A Matemática na atualidade comunitária.	
3. Divisão de Estudos Sociais	3. Panorama do Brasil e do Paraná na atualidade.	2			5. Planejando o Paraná no cenário nacional e internacional. 6. Descobrimos novos horizontes para o Paraná. 7. Aprofundando conhecimentos de Ciências.				5. Maratona sobre a História do Paraná.	Grêmio: "Despertar para o Brasil".
4. Divisão de Ciências da Natureza.									6. Socorros de emergência.	
5. Divisão de Educação-Física.							1. O Educando, a Criança, a Escola e a Recreação.	2	7. Clube Recreativo.	Atividade Desportiva.
6. Divisão de Artes.							2. Abrindo horizontes, através das artes, para a comunidade.		8. Clube da Arte 9. Clube do Lazer 10. Clube do Folclore 11. Clube da Música	Coral Recursos Audio-Visuais

4º PERÍODO: "AJUDANDO A COMUNIDADE"										
DIVISÕES	UNIDADES DE ESTUDOS				ATIVIDADES COMPLEMENTARES					
	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS	C. H.	FACULTATIVAS	C. H.	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS	C. H.
1. Divisão de Fundamentos da Educação	4. Compreendendo as relações humanas.	3								
2. Divisão de Teoria e prática da Escola Primária	5. Como tornar a matemática atraente.		1. a) Descobrimos as belezas da Literatura Infantil. b) Os processos mentais e sua relação no ensino da linguagem. 2. a) Enriquecendo conceitos, através do trabalho com po dos Estudos Sociais. b) Estudos Sociais e os múltiplos processos de crescimento que proporciona.	3	1. Caminhos da Cultura		3. Prática de ensino		12. Clube de Histórias para crianças.	
								10		
	ORIENTAÇÃO MORAL OU RELIGIOSA				1 Hora					

FONTE: IEP (1967a, não p.).

QUADRO 8 – Currículo Curso Normal 5º período

5º PERÍODO: "REALIZANDO-SE NA COMUNIDADE".									
DMSÕES	UNIDADES DE ESTUDOS				ATIVIDADES COMPLEMENTARES				C. H.
	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS	C. H.	FACULTATIVAS	C. H.	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS
1. Divisão de Línguas e literatura	1. a) Expressando espontânea e corretamente o pensamento. b) Iniciando a análise literária.	4			1. História da Literatura Portuguesa. 2. Abordando problemas lingüísticos do curso primário. 3. Vivendo o teatro.	2			1. Grandes oradores de todas as épocas. 2. Clube de Teatro. 3. Vultos femininos nas letras.
2. Divisão de Matemática					4. Conquistando conhecimentos matemáticos. 5. Problemas de matemática no curso primário.				4. Clube: "Banco Escolar".
3. Divisão de Estudos Sociais									
4. Divisão de Ciências da Natureza.			1. a) Antes que você se case. b) Matrimônio e maternidade. c) Conhecendo o bebê e ajudando e seu desenvolvimento.	2					5. Preparando o enxoval do bebê.
5. Divisão de Educação Física.							1. Aplicando a recreação e os socorros de urgência à criança.	2	6. Clube Recreativo.
6. Divisão de Artes.							2. Transmitindo vivências artísticas.		7. Clube da Arte 8. Clube do Lar 9. Clube do Folclore 10. Clube da Música.
									Atividades Desportivas.
									Coral Recursos Audio-Visuais
									Grêmio: "Despertar para o Brasil".

5º PERÍODO: "REALIZANDO-SE NA COMUNIDADE".									
DMSÕES	UNIDADES DE ESTUDOS				ATIVIDADES COMPLEMENTARES				C. H.
	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS	C. H.	FACULTATIVAS	C. H.	OBRIGATORIAS	C. H.	ELETIVAS
1. Divisão de Fundamentos da Educação	2. Analisando e comparando sistemas educativos.	3							
2. Divisão de Teoria e prática da Escola Primária	3. Projetos e experiência 4. Compreendendo o maravilhoso mundo da natureza. 5. Escola e o crescimento artístico.	3 3 2	2. a) Enriquecendo com conceitos através do atraente campo dos Estudos Sociais. b) Os Estudos Sociais e os múltiplos processos de crescimento que proporciona.	3	Caminhos da Cultura		Prática do Ensino	10	
	ORIENTAÇÃO MORAL OU RELIGIOSA			1 Hora					

FONTE: IEP (1967a, não p.).

No 4º e 5º período paulatinamente vai se dando um pouco mais de foco para os estudos da criança. Além disso, no Departamento de Cultura Profissional chama a atenção a questão dos Estudos Sociais, que já compunha o Departamento de Cultura Geral, e, entre as eletivas, destaca-se a menção: “enriquecendo conceitos através do atraente campo dos Estudos Sociais”. Nesse sentido, a *priori*, quando se fala em Estudos Sociais, logo associa-se às posteriores orientações advindas da legislação educacional do contexto da ditadura civil-militar, porém, a “ideia de incluir os Estudos Sociais no currículo escolar surgiu no Brasil no final da década de 1920, no âmbito do movimento conhecido por Escola Nova” (SANTOS; NASCIMENTO, 2015 p. 49). Nesse período, ela tinha um sentido de articular o ensino à realidade que o aluno vivia, era uma ligação ainda ao ideário de comunidade já mencionado anteriormente.

No 5º período, no qual já seria o “Realizar-se na comunidade”, chamam a atenção alguns conteúdos como “Matrimônio e maternidade” e “preparando o enxoval do bebê”, que revelam ainda resquícios de uma educação que, de certa maneira, associava a mulher à preparação para o lar e para a maternidade, no entanto, eram disciplinas eletivas. Por outro lado, há entre as eletivas o estudo dos “vultos femininos nas letras”, o que demonstra também uma preocupação em mostrar o lugar da mulher na academia e na produção literária.

Em relação ao Departamento de Cultura Profissional, encontrou-se em ata de setembro de 1967 uma reunião que tratava da organização para a semana da criança, em que haveria “elaboração de fantoches” pelas alunas do terceiro ano. As professoras de Teoria da Linguagem que estão “descobrimo a beleza da literatura infantil orientarão as alunas do 2º ano para elaboração de textos que possam representar uma história, de 15 minutos” (IEP, 1967b, p. 18).

Nas atas também são citadas várias palestras, eventos e apresentações das atividades dos clubes.

QUADRO 9 – Currículo Curso Normal 6º período

6º PERÍODO: "REALIZANDO-SE NA COMUNIDADE"									
DMSÕES	UNIDADES DE ESTUDOS				ATIVIDADES COMPLEMENTARES				
	OBRIGATÓRIAS	C.	ELETIVAS	C.	FACULTATIVAS	C.	OBRIGATÓRIAS	C.	ELETIVAS
1. Divisão de Língua e literatura	1. a) Extraíndo mensagens e analisando situações. b) Vivendo o Brasil através das grandes manifestações literárias.	4	1. Expressão a)		1. História da Literatura Portuguesa. 2. Abordando problemas linguísticos do curso primário. 3. Vivendo o teatro.	2			1. Grandes oradores de todas as épocas. 2. Clube de Teatro. 3. Vultos femininos nas letras.
2. Divisão de Matemática			b) Resolvendo minhas dificuldades em matemática	2	4. Conquistando conhecimentos matemáticos.				4. Clube: "Banco Escolar".
3. Divisão de Estudos Sociais			c) Aprendendo a participar da vida democrática brasileira.	2	5. Descobrimos as fontes para a História do Paraná.				Atualidades paranaenses.
4. Divisão de Ciências da Natureza									Grêmio: "Despertar para o Brasil".
5. Divisão de Educação Física									
6. Divisão de Artes.					História da Arte.		Criar, sentir e viver a recreação.	2	Clube Recreativo.
							Transmitindo as vivências artísticas.	2	Clube da Arte Clube do Lar Clube do Folclore Clube da Música
									Atividades Desportivas Coral Recursos Audio-Visuais

6º PERÍODO: "REALIZANDO-SE NA COMUNIDADE"									
DMSÕES	UNIDADES DE ESTUDOS				ATIVIDADES COMPLEMENTARES				
	OBRIGATÓRIAS	C.	ELETIVAS	C.	FACULTATIVAS	C.	OBRIGATÓRIAS	C.	ELETIVAS
1. Divisão de Fundamentos da Educação	2. Problemas de Educação.	4	2. a) Problemas da Escola e do Professor. b) Relações Humanas.	3					Clube das Novas Professoras
2. Divisão de Teoria e prática da Escola Primária	3. O Currículo e a realidade educacional. 4. Problemas da Aprendizagem.	3			Caminhos da Cultura	10	Prática do Ensino Regência de Classe	10	Prática do Ensino (pequenas práticas)
	5. Educação Física	1							
	6. O Escolar: Desenvolvimento físico social e intelectual.								
	ORIENTAÇÃO MORAL OU RELIGIOSA			1 Hora					

FONTE: IEP (1967a, não p.).

Fonte:

No sexto período, na parte de cultura profissional, é dada bastante ênfase na questão da educação, dificuldades da escola e do desenvolvimento, buscando trazer clubes articulados ao exercício da profissão, como o “clube das novas professoras” e a aproximação de alunos e ex-alunos entre as atividades complementares facultativas.

É importante mencionar que as atividades complementares não eram iniciativas isoladas no IEP, pois já reverberavam em alguns contextos, como evidencia o trabalho de Lima (2008), que estuda as atividades complementares no Colégio Estadual do Paraná, no qual havia essas propostas desde o final da década de 1950, sendo ampliadas nas décadas de 1960 e 1970.

Nessa instituição havia, também, agrupamentos de atividades diferenciadas em centros, muito próximo a questão dos Departamentos vislumbrados no currículo do IEP, entre essas atividades estavam: coral, escolinha de arte, excursões, seminários, palestras e observatório astronômico. Lima teve como percepção que essas atividades se “concretizaram como táticas no decorrer do seu processo histórico [...] porque a comunidade escolar movimentou-se considerando os valores, comportamentos e ideais culturais prescritos nas políticas educacionais e culturais da época” (2008, p. 51).

Em relação ao IEP, todas as entrevistadas comentaram sobre a questão dos trabalhos em sala, que faziam muitas atividades em grupo, reuniam-se nas casas e que acabaram formando uma amizade que, segundo Maria Granato²³, “dura até hoje, temos um grupo no *whats* ainda”. Sueli Graeser salienta: “famos na casa umas das outras, fazíamos muitos trabalhos e depois apresentávamos para a classe toda, formamos uma amizade muito consistente, tenho 5 amigas da época que converso até hoje”. Rose Ane Ribas relembra: “confeccionávamos dossiês de todas as matérias e muitos trabalhos em grupo”. Abaixo pode-se observar duas fotografias (FIGURAS 10 e 11) da turma da ex-aluna Sueli Graeser, de 1966:

²³ Importante salientar que as entrevistadas comentaram que se reúnem com suas turmas de vez em quando para lembrarem da época que estudavam juntas. Esse foi um elemento que chamou a atenção, pois foi algo que tanto as entrevistadas que vivenciaram o Plano Experimental quanto as que vivenciaram o Plano da 1972 relataram, o que gera a percepção de que havia uma questão de pertencimento em relação à instituição e marcas de relacionamento interpessoal positivas que se mantiveram no decorrer do tempo. Maria Granato comentou que um encontro foi realizado em 2019, da turma dela, lembrando os 49 anos de formatura.

FIGURA 4 – Estudantes de 1966 - IEP



FONTE: Acervo pessoal de Sueli Graeser

FIGURA 5 – Estudantes da turma de 1966 na escada do IEP



FONTE: Acervo pessoal de Sueli Graeser

A estudante Sueli é a que foi indicada com uma flecha na FIGURA 10. Percebe-se, nas imagens, novamente as estudantes mais espontâneas do que vemos em algumas fotografias de normalistas do período, como já levantada a hipótese de

que não eram fotos oficiais. Na FIGURA 10 tem uma menina muito nova na frente, que talvez fosse irmã de alguma das estudantes.

A estudante Maria Aparecida Granato, da turma de 1967, lamenta não ter nenhuma foto e não ter guardado nenhum material da época. Desse período do Plano Experimental, infelizmente nenhum caderno ou material físico foi encontrado. Porém, todas as entrevistadas mencionaram que havia o dossiê de cada disciplina com todas as anotações das aulas, recortes e colagens. Sueli salienta que “era como se fosse um portfólio que reunia tudo que fazíamos, ele valia nota”. Em uma fotografia da estudante Rose Anne Ribas, da turma de 1969, é possível visualizar elas segurando um dos dossiês nas mãos (FIGURA 12):

FIGURA 6 – Estudantes da turma de 1969 - IEP



FONTE: Acervo pessoal de Rose Anne Ribas

A fim de conhecer um pouco mais da materialidade dessa cultura escolar, abaixo pode-se visualizar o diploma da estudante Rose Anne Ribas (FIGURA 13) e uma fotografia da sua formatura (FIGURA 14):

FIGURA 7 – Diploma da ex-estudante Rose Anne Ribas



FONTE: Acervo pessoal de Rose Anne Ribas

FIGURA 8 – Formatura turma de 1969 - IEP



FONTE: Acervo pessoal de Rose Anne Ribas

Conforme comentado por uma das entrevistadas anteriormente, no currículo do IEP evidenciou-se que o sétimo período seria o de “regência de classe”, o estágio de seis meses mencionado pelas nossas entrevistadas, no qual haveria participação dos alunos em atividades de sala de aula, nas áreas administrativas e na atuação da comunidade. Assim, percebe-se um currículo com flexibilidade, que era uma das grandes frentes do Plano Experimental, e com atividades diversificadas, nomeadas pelo IEP como “técnicas modernas de ensino”.

No sentido de dar-se a ler, por meio de representação como instituição inovadora, ao analisar alguns jornais presentes no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, como “Diário do Paraná”, “Diário da tarde” e “A última hora”, encontrou-se menção ao Instituto de Educação do Paraná, nos quais se anunciavam os exames e seleções, as atividades cívicas e patrióticas bastante recorrentes, as festas realizadas pela instituição, e ao Plano Experimental.

Isso é interessante de se observar, pois o “jornal entendido como lugar de produção, veiculação e circulação de discurso assume uma função importante do processo de formação das representações sobre o mundo” (VIEIRA, 2007, p. 16). E o IEP buscava evidenciar seu lugar enquanto local de formação e irradiação de ideias novas. Justen (2019), ao falar da importância do Instituto, menciona: “essa era nossa vivência, de luta por aparecimento, de luta para mostrar o que nós sabíamos”.

Nesse sentido, como pode-se perceber na reportagem abaixo, o Plano Experimental não é somente citado, mas destacam-se as principais concepções que faziam parte da proposta:

Professores do IEP Elaboram Estudos para 67

Os professores do Instituto de Educação do Paraná estiveram reunidos, ontem, para apreciarem os novos métodos pedagógicos e elaborar as novas bases para a programação do currículo escolar do ano 1967. O Centro de Educação está aplicando um plano experimental que tem as seguintes características:

A)- Atendimento às diferenças individuais com especial orientação; b)- Atenção às aptidões dos alunos pelo oferecimento de escolha de infinidades de clubes; c)- avaliação em termos dos objetivos, que por sua vez visam o cultivo de ideais de atitudes e habilidades. Apreciaram também as características dos planos de curso que: Educação que não desperta disposição de servir a comunidade é fundamentalmente defeituosa; A renovação didática do ensino médio em face do progresso tecnológico das necessidades e características do estudante de Curitiba e os problemas atuais da educação.²⁴

²⁴ Fonte: Jornal Diário do Paraná, 1967, edição 03483, não p.

Novamente se afirma e se faz referência à reforma curricular como necessidade diante da realidade social, a “renovação em face do progresso”.

No sentido de dar-se a ler essas questões aos órgãos superiores, e seguindo as recomendações de enviar declarações sobre o desenvolvimento do Plano Experimental, em março de 1969 o IEP enviou ao Conselho Estadual de Educação um relatório²⁵ sobre as atividades desenvolvidas em relação ao Plano Experimental no ano de 1968, destacando que as características gerais do Plano eram:

- Atendimento às diferenças individuais;
- Integração da ação docente em função de objetivos comuns;
- Atitude de renovação da escola em face das mudanças da época.

É ressaltado, no documento, que para cumprir a questão da flexibilidade curricular proposta no Plano Experimental houve uma adequação na hora de estudos, colocando-as no mesmo horário para as três séries do curso Normal, ficando todos os professores presentes com os alunos. Sobre essa medida é relatado o seguinte:

Isto representou economia, nos casos dos professores que trabalham em séries diferentes e permitiu maior entrosamento entre as séries, como no caso das palestras. Palestras são atividades programadas para a área de estudos, e dirigidas às alunas que não tem recuperação parcelada ou total para desenvolver. Foi cumprido em 1968 um programa de palestras no Curso Normal. A recuperação parcelada desenvolveu-se no sentido de serem sistematicamente aconselhadas as alunas com conceito mensal insuficiente a se dirigirem aos professores das áreas correspondentes. A recuperação total funcionou como dependência. As alunas com conceito final insuficiente frequentaram a disciplina em questão durante o horário de estudos [...] o número de dependentes foi significativo no Curso Normal. Todos foram recuperados. (IEP, 1969, p. 2).

Quanto às Unidades de Ensino facultativas, que as alunas poderiam requerer para aprofundar os estudos, é afirmado que foram propostas sete para o Curso Normal no 1º semestre, mas pela pouca procura não foram ofertadas no 2º semestre. Esse trabalho foi feito durante a hora de estudos para estudantes indicadas pelo conselho de classe, e seriam atividades destinadas às alunas “bem-dotadas”, porém demonstra-se que não houve muita procura, por isso não foram ofertadas posteriormente. Essa questão de “bem-dotadas” também revela indícios do pensamento de Pilotto, segundo Miguel:

[...] aos considerados melhores alunos estava destinada a atenção especial de um cuidado individual pois, segundo Pilotto, era junto deles que se procurava exercer uma influência direta e pessoal, era deles que se estudava com maior atenção a ficha na sua totalidade, era a eles que se confiava as

²⁵ Como o foco deste trabalho é o curso Normal, não serão citadas as atividades do primário, ginásio e nem dos cursos de especialização e aperfeiçoamento do IEP.

tarefas de direção, ensinando-lhes a iniciativa, a capacidade de liderar. Era deles que esperavam o maior e efetivo aproveitamento quando faziam o ensino do método experimental; a eles eram atribuídas tarefas especiais, dispensando-os das comuns. Estavam, sempre atentissimamente voltados para os melhores dotados e procuravam destinar-lhes uma direção de trabalho de acordo com as suas possibilidades e as promessas de que deles podia-se esperar. (1997, p. 77).

Nesse sentido, havia no pensamento de Pilotto a ideia de que alguns alunos seriam preparados para liderança e de que se devia ter atenção especial a eles. Conforme Silva, para Pilotto deveria haver a “formação de dois tipos de professor: aqueles que estariam atuando diretamente na ‘rotina’, isto é, no que comumente se denomina o ‘chão da escola’, e aqueles responsáveis pela liderança pedagógica, envolvidos com a criação das pedagogias – a formação de uma elite de professores” (2014, p. 89).

A falta de procura ao atendimento individual, contudo, é um aspecto interessante de se sublinhar, pois demonstra a distância que acontece por vezes entre o que se almeja e o que se evidencia, pois foi algo pensado no plano que não demonstrou o resultado esperado na sua transposição prática.

O documento afirma que na Escolinha de Artes as alunas fizeram rodízio em três atividades: Técnicas de desenho e pintura, Educação Musical e Trabalhos manuais. “As turmas se dividiam em grupos e distribuíam-se pelos ambientes da escolinha” (IEP, 1969, p. 3). Além disso, as alunas do Curso Normal deveriam percorrer todas as atividades propostas e “organizar um álbum e material em função de seus futuros alunos” (IEP, 1969, p. 3). Esse ponto chamou a atenção, uma vez que, segundo Santini (2021), na Escolinha de Arte do Brasil, surgida em 1948 no Rio de Janeiro, o “conceito de arte na educação baseava-se na livre expressão das emoções, das intuições e da imaginação criadora infantil sem entraves. Visava, como sua própria denominação, a integração das atividades artísticas no processo educativo” (2021, p. 94).

Nesse sentido, se todas as estudantes deveriam passar em todas as atividades, isso acabava interferindo na livre expressão e na livre escolha delas, o que ia de encontro à concepção original da Escolinha de Artes. No estudo que Santini (2021) realizou no Colégio Estadual do Paraná, as expressões de livre escolha em participar e da livre escolha nas atividades eram recorrentes nos documentos da instituição, diferentemente da escrita do IEP ao se referir ao tema.

Nas atividades complementares eletivas são apontados que os critérios estabelecidos foram os seguintes:

1. Possibilidades de atividades práticas a serem projetadas e executadas pelas alunas, sob a orientação do professor;
2. Possibilidade de desenvolver o trabalho além de um horário semanal.

Segundo o relatório, as atividades desenvolvidas no Curso Normal, nesse quesito, foram:

- 1- Clube de Teatro, pela divisão de Línguas, bem como o grupo de Teatro jovem, como atividade complementar facultativa;
- 2- O Clube de Artes, pela divisão de Artes, bem como o coral, como atividade complementar facultativa;
- 3- O Clube Socorros de emergência, pela divisão das Ciências da Natureza;
- 4- O Clube Recreativo, pela divisão da Educação Física, bem como Esportes, como atividade complementar facultativa. (IEP, 1969, p. 4).

Quanto às atividades complementares eletivas, as alunas deveriam escolher obrigatoriamente uma, e na facultativa se inscreveria quem desejasse. Na atividade complementar facultativa de Esportes, é relatado no documento que participaram 24 alunas, subdividas nas modalidades de tênis de mesa e voleibol. O grupo de Teatro, por sua vez, apresentou-se “com 20 alunas que levou a peça ‘A bruxinha que era boa’, de Maria Clara Machado, apresentando-a na escola para os vários turnos e fora da escola se apresentaram no Grupo Escolar de Capivari-Cachoeira” (IEP, 1969, p. 4).

Nesse trecho sobre a peça de teatro percebe-se uma concepção atrelada ao aspecto moralizante da história a ser apresentada, algo que, no período, era ainda muito comum no que concerne à literatura.

Na questão do atendimento das diferenças individuais, articulado às técnicas modernas de ensino, segundo relatório, a instituição teve dificuldades materiais para a realização. É apontado que foi dado início aos laboratórios de classe no começo do ano letivo, mas em estado precário, sendo organizada a sala de Teoria e prática, segundo enfatizado, “de forma elementar”; A sala de artes, que devido a uma reforma feita pela Fundepar estava “em melhor condição”; Ambiente de Ciências da Natureza “precaríssimo”; e o ambiente de curso de Especialização era a biblioteca (IEP, 1969 p. 5).

Dessa forma, percebe-se outro ponto de certa frustração na aplicação do Plano, a falta de recursos, principalmente quando se tinha a pretensão de trabalhar com laboratórios e técnicas modernas de ensino, sendo um empecilho bastante

relevante que poderia provocar um certo distanciamento do que se almejava. Como salienta Sacristán:

Uma coisa é o currículo considerado como uma intenção um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas, e outra é o que existe nelas, o que realmente ocorre em seu interior. O currículo tem que ser entendido como cultura real, que surge de uma série de processos, mais que como objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar. (1995, p. 27).

Apresenta-se também no documento que o professor poderia levar as alunas do Curso Normal na sala de Teoria e prática sempre que desejasse, e que nesse espaço haveria uma pessoa responsável pela manutenção do material, que era constituído por livros de teoria e prática da escola primária e recursos audiovisuais utilizados no currículo primário. Sobre a organização dessa sala, são apontados alguns detalhes:

Na área de Teoria e prática da escola primária, foi tomada medida fundamental: unir a teoria à prática, tornando responsável pelas atividades práticas da aluna, a mesma professora que desenvolvia a teoria. Havia anteriormente, até 1967, um professor de prática, denominado assistente. Ao assistente cabia sempre 10 horas remuneradas para o atendimento da Prática de ensino. Acrescente-se que também o professor de teoria tinha na sua carga horária tantas horas de prática quanto tinha o aluno. A direção, houve por bem, de 1968 em diante, retirar o professor assistente, a bem da unificação de trabalho, e dar um acréscimo de 50% à carga horária total de prática para o professor único, diante do fato que a prática exige atendimento individualizado. (IEP, 1969, p. 5).

A organização de horas por área dispunha-se da seguinte forma:

QUADRO 10 – Organização de áreas de estudo por hora/aula

Carga horária do aluno	Prática da escola primária	Carga horária do professor
1ª série: 6 horas semanais	Área comunitária Pesquisa e planejamento	9 horas semanais
2ª série: 10 horas semanais	Área de Linguagem Área de Matemática	10 horas semanais
3ª série: 10 horas semanais	Área de Linguagem Área de Matemática Área de Estudos Sociais Área de Ciências da Natureza	15 horas semanais

FONTE: IEP (1969, p. 5).

Para as demais disciplinas, menciona-se que o professor poderia retirar o material da biblioteca e levar à sala de aula, porém é enfatizada novamente a falta de recursos e materiais que a instituição estava enfrentando. A área de Fundamentos de

Educação teria pedido para realizar as aulas na biblioteca central e teria sido autorizado. Na FIGURA 15 pode-se observar o espaço da biblioteca e sala de estudos:

FIGURA 9 – Biblioteca central do Instituto de Educação do Paraná década de 1960



FONTE: Acervo do museu do IEP

Pela imagem, nota-se que não era um espaço muito amplo, mas que permitia realizar atividades em pequenas equipes. Além disso, é possível perceber que as estudantes utilizavam o espaço como sala de estudo e leitura. As entrevistadas corroboram a biblioteca como local para estudo e pesquisa. Sueli Greser (2022) diz: “buscávamos livros que eles indicavam e outras vezes eles levavam os livros até a sala de aula, outras vezes íamos em grupo para estudar”. Rose Anne Ribas (2022), por sua vez, destaca: “Ah, como lembro da biblioteca, ela era bem acolhedora”.

A fim de conhecer um pouco mais da estrutura da biblioteca, visto que somente essa fotografia foi encontrada, foi localizado um documento, de 1966, em que se descreve o seguinte:

A biblioteca é de livro acesso, contando com um acervo especializado de acordo com os cursos em funcionamento, além de considerável coleção de obras de referência, gravuras, recortes, mapas etc. Atualmente conta com mais de 17.500 obras. Localização:

A biblioteca está localizada no 2º andar, ao lado direito do prédio. Suas dependências são precárias e seu mobiliário inadequado a uma biblioteca escolar moderna. Possui duas salas e um corredor. Na sala “A” estão localizadas, em estantes altas, de madeira bruta, as classes 100 (FILOSOFIA), 200 (RELIGIÃO), 300 (CIÊNCIAS SOCIAIS), 400 (FILOSOFIA E LINGUÍSTICA), 500 (CIÊNCIAS PURAS). Na sala “B” 600 (CIÊNCIAS APLICADAS), 700 (BELAS ARTES), 800 (LITERATURA), 900 (HISTÓRIA, GEOGRAFIA E BIOGRAFIA). Essa sala funciona também como sala de leitura, PERIÓDICOS, MAPAS E FOLHETOS. Arquivos e fichários. Esta funciona como sala de expediente, serviços técnicos e ainda como sala de leitura. No corredor está a seção de livros paranaenses. Aí funciona o balcão de empréstimos. (IEP, 1966, p. 1).

Pela descrição, nota-se que de fato o espaço era pequeno para comportar o próprio acervo e que faltavam melhores instalações para os estudantes. Todavia, mesmo com problemas de viabilidade prática, ao menos no relatório, a instituição apontava tentativas de trabalhar com os recursos disponíveis e não deixar de realizar o que havia proposto.

Quanto ao Conselho de Classe, segundo a instituição, era ativo e realizava estudos e decisões coletivas. Afirma-se que no início dos bimestres o encontro era descentralizado por divisões para que os chefes planejassem o trabalho por disciplinas.

A equipe de professores de Teoria e Prática, por exemplo, trabalhou durante o 2º semestre, com as turmas de 6º período, através de documentos na área de currículo e realidade educacional. Na área: “Problemáticas de aprendizagem”, antes de ser traçado o programa, foi feita uma sondagem com 555 professores primários da capital sobre os maiores problemas da aprendizagem, surgindo então nas unidades: Redação, problemas matemáticos e alunos com aprendizagem lenta. (IEP, 1969, p. 6).

Além disso, é destacado, no âmbito de preparação pessoal, a realização de estudo com os professores do Curso Normal e um curso de extensão para o 3º ano, sobre o tema: Psicologia da criança, em um total de dez aulas, resultando 74 certificados de aproveitamento. Dessa forma, percebe-se, ao menos no relatório, que houve a preocupação em realmente se efetivar o Conselho de Classe como um espaço de estudo e troca entre os professores. Também foram encontradas algumas atas desses encontros que demonstram que de fato eles eram realizados frequentemente. Porém, conforme observou-se, não eram todos os professores que compareciam, visto que ao final de cada reunião havia um quadro com os nomes e assinaturas dos professores e sempre havia faltas de alguns docentes.

Um aspecto importante do Plano Experimental era a proposta de um 7º período para as alunas do Curso Normal, que seria realizado em forma de um estágio

de treinamento, incorporando, assim, a ideia de experimentação. Sobre esse assunto, o relatório traz uma descrição bastante relevante:

A partir de 3 de outubro de 1968, foram suspensas todas as atividades de Prática da Escola Primária do 6º período, agrupando-se as alunas por preferência própria, por séries do curso primário em que fariam o estágio, ou 7º período, desenvolvendo um treinamento específico para 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª série primárias, foi um trabalho criterioso executado pela equipe de Teoria e Prática da Escola primária, e recebeu colaboração espontânea do professor Erasmo Pilotto. (IEP, 1969, p. 6).

Nesse ponto, evidencia-se, por meio desse relato, que de fato o professor Erasmo Pilotto continuava prestando apoio na organização da instituição, o que coaduna com o depoimento de Justen, que afirmava que as ideias dele permeavam as reformas. Assim, nota-se que advinham de Pilotto não só as ideias, mas também a colaboração pessoal com algumas ações do IEP.

É válido destacar que o emprego das palavras experimentação, estágio e laboratório não parecem, na concepção do IEP, ser algo para treinar métodos, mas sim para testar a ciência, e articular a teoria e a prática. Segundo Vieira, “Pilotto era um adepto incondicional da máxima de que a prova da qualidade da teoria é a prática” (2015, p. 111). O que, em certa medida, aproximava-se do pensamento de Dewey, de que o ensino sem experiência, sem relação com a vida cotidiana, seria uma “enciclopédia de informações inúteis” (1959, p. 71).

Ainda nessa linha de considerações, Vidal (2003), ao tratar da Escola Nova e do processo educativo, coloca que nessa perspectiva de educação

a concepção de ensino laboratorial avançava a atividade da escola e das pessoas que envolvia para além da mera observação. Experimentar era a nova meta do universo escolar. Tanto alunos quanto professores deveriam atuar como experimentadores na construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento. Uma outra dinâmica social, assim, impunha-se, às relações escolares. (2003, p. 503-504).

Entretanto, parece ter acontecido no estabelecimento certa tensão em relação à organização e execução do plano de estágio do IEP. Isso porque, demonstra-se que houve um planejamento dele em julho de 1968, e que em novembro teria acontecido um sorteio entre as alunas para indicar quem o realizaria no 1º semestre de 1969 e quem o realizaria no 2º semestre de 1969. Porém,

a partir do sorteio precipitaram-se os acontecimentos. As alunas que haviam sido indicadas para realização do estágio no 2º semestre de 69, inconformaram-se com a situação, agravando-a com problemas falsos ventilados na imprensa. Quando todas as alunas haviam reconhecido o estágio como medida de alto valor pedagógico e reconheciam ser de ordem pessoal todos os argumentos contra o estágio, não havendo contra ele um só

argumento de ordem pedagógica, elementos estranhos à Escola questionaram a legitimidade do Plano e muito difícil teria sido a solução, não fora o novo Secretário de Educação, ao assumir a pasta, pronunciar-se claramente e com entusiasmo a favor do estágio, solicitando ao Instituto de Educação, que liderasse um movimento de renovação de toda a Educação no Estado, sendo considerado o Estágio, ponto fundamental desse processo. Foram oferecidas ao instituto quantas salas de escola primária eram necessárias, para a realização do estágio no primeiro semestre de 69. (IEP, 1969, p. 7).

Pode-se aventar que talvez esse conflito seja pela insatisfação das alunas que ficaram para o segundo semestre demorarem mais para concluir o curso, mas isso configura somente uma suposição. Infelizmente, não foram localizados ainda esses “falsos ventilados na imprensa” sobre o caso.

Segundo o próprio relatório, por meio do apoio do Secretário da Educação a situação foi contornada e o IEP teria feito uma articulação do estágio com o curso de aperfeiçoamento, em que as professoras que recebessem as alunas do estágio ganhariam uma vaga para o curso de aperfeiçoamento do IEP posteriormente, assim a instituição pretendia que “se assegurasse à criança uma continuidade no trabalho” (IEP, 1969, p. 7). Nessa descrição, percebe-se que havia uma intenção de continuidade do processo pedagógico articulado à escola, de levar uma proposta de ensino do IEP, entendendo o estágio não como um fim em si mesmo, mas colaborando também para uma mudança real na escola primária. Por fim, o relatório afirma que tinha grandes expectativas de trabalho para o ano de 1969.

Um contraponto anterior, porém, foi evidenciado em um parecer emitido pelo Conselho Estadual de Educação n.º 63/68, no qual há uma orientação de que “não se recomenda a organização de 7º período concomitantemente com o 5º e 6º período do Curso Normal nas condições constantes da proposta do Instituto de Educação do Paraná”. Coloca-se, ainda, que “no caso do Instituto de Educação cujo número de alunos, candidatos ao 7º período atinge a 180 para 1969, perguntaremos: Como criar classes que correspondam às expectativas de regência em natureza temporária?” (IEP, 1968b, p. 2).

Dessa forma, parece de fato ter havido um problema de vagas e escolas para a realização do estágio, mas que com o auxílio do novo secretário da educação foi contornado posteriormente.

Maria Aparecida Granato (2022) pontua: “fizemos o estágio de seis meses, nem questionamos a parte financeira e nossas famílias bancavam tudo, hoje em dia seria inimaginável, o meu estágio foi na Escola Paula Gomes”. Não se sabe ao certo

o que a estudante afirmou, talvez o gasto com transporte e materiais que não deveriam ser muito acessíveis no período. Recorda, também, o seguinte:

Tínhamos aula de didática da matemática com blocos lógicos que era uma inovação para as séries iniciais. Estudos Sociais e alfabetização pelo método de silabação. Apresentávamos aulas em equipes para nossas colegas como se fossemos professoras e elas os alunos. Todos os planos de aulas deveriam ter introdução ao tema, desenvolvimento com métodos, recurso e por último a avaliação do tema. (GRANATO, 2022).

Sueli Graese (2022) relembra:

Primeiro fazíamos um pouco de observação e prática nas séries primárias do próprio IEP depois eramos distribuídas nas escolas do município, havia muita orientação por parte das professoras, do planejamento, dos materiais, tudo, com os grupos que fazíamos com as colegas já treinávamos também em sala antes de ir para a escola.

Rose Anne Ribas (2002), por sua vez, recorda:

Meus estágios aconteceram no colégio professor Cleto e no Conselheiro Zacarias. Tivemos vários trabalhos em equipe para realizar preparar as aulas, tive uma excelente professora de didática que era americana fazendo um trabalho experimental, se não me engano seu nome era Nancy, me ajudou muito. Participava das aulas nas escolas e nos orientava muito.

Com base nos documentos e nas entrevistas, portanto, as estudantes faziam três anos e meio de curso. Sendo o último semestre um intensivo somente de estágio que, segundo as entrevistadas, acontecia duas vezes na semana.

Porém, para além das intenções e realizações, evidenciou-se por meio das atas que alguns problemas internos se acentuaram e perduraram por mais tempo. Em reuniões do ano de 1970, por exemplo, a falta de recursos físicos e de pessoal era um assunto recorrente, principalmente na questão de números de salas, pois, segundo relatado nesses documentos, o ensino primário era grande e estava absorvendo muito da estrutura do IEP.

Além disso, outras tensões foram observadas. Em reunião que consta em ata, de 11 de novembro de 1970, o então diretor professor Ulysses de Mello²⁶ elenca vários problemas administrativos e pontua que “outro problema é a avaliação da aprendizagem, tenho sentido problemas entre professores e alunos”, e ainda enfatiza posteriormente: “outro problema a ser resolvido é o estágio. É preciso que a política seja a seguinte: aqueles que não queiram trabalhar em grupo, não poderão continuar no nosso regime de trabalho” (IEP, 1970, não p.). Novamente percebe-se a questão

²⁶ Foi diretor do Instituto de Educação do Paraná de 1967 a 1971 (IEP, 1975, p. 24).

da avaliação que ainda demonstrava problemas de apropriação e a articulação do estágio.

Em outra ata, de 15 de junho de 1971, o diretor professor Ulysses fez uma explanação sobre reunião em que havia participado junto com outros professores do IEP com o Conselho Estadual de Educação, no qual destacou o “problema no funcionamento do Plano Experimental, espaço, material, condições [...] fazer o que é fundamental no IEP” (IEP, 1971, p. 21).

Dessa forma, nota-se que o Plano Experimental foi elaborado com o intuito de lançar o IEP em um patamar de destaque, de propor uma organização inovadora no processo de ensino-aprendizagem, que acompanhasse demandas complexas da sociedade, do avanço tecnológico, do progresso, do desenvolvimento e do ser humano como ser ativo e útil nesse contexto, mas não deixou de encontrar problemas pelo caminho de ordem relacional, material e organizacional.

Ademais, entende-se que ao mesmo tempo em que são incorporadas representações advindas da sociedade mais ampla, inclusive que transpareciam em documentos oficiais e discursos governamentais, uma das questões relevantes desse Plano Experimental é que ele não foi imposto. Fazia parte também de uma abertura e possibilidade que a própria lei nº 4.024/61 trazia em relação ao currículo que, por sua vez, como comentado anteriormente, veio da discussão de um contexto político democrático.

Logo, por mais que em 1965 e 1966 o país já se encontrasse em um período de ditadura civil-militar, essa proposta ainda estava associada a um projeto educativo mais flexível e democrático, sendo elaborado e proposto pela própria instituição, trazendo as concepções e ideias que circulavam no momento. Contudo, não deixou de contemplar as suas marcas pedagógicas, seus modos de pensar e fazer, que também tinham raízes, em parte no pensamento escolanovista, principalmente nas ideias de Anísio Teixeira, que trazia as concepções de Dewey, e, além disso, no pensamento de Erasmo Pilotto, que parece ter sido parte considerável da cultura escolar da instituição.

Do mesmo modo, é importante destacar que mesmo que o Plano Experimental do IEP não fosse algo único e original da instituição, poucas experiências foram encontradas de uma mudança na forma como o currículo era organizado nas instituições. Pode-se aventar que nesse contexto há uma tentativa de

“quebra” da gramática da escola, que cultural e historicamente sofreu pouca alteração na maior parte dos estabelecimentos, pois

a gramática básica da escola, como o formato das salas de aula, tem permanecido surpreendentemente estável por décadas. Pouco tem mudado na maneira como a escola divide tempo e espaço, classifica alunos e os distribui por classes, separa o conhecimento por “matérias”, e concede bolsas e “créditos” como evidência de aprendizagem [...]. (TYACK; CUBAN, 1999, p. 85 *apud* VIDAL, 2005, p. 40).

Escolano e Viñao Frago (2001) estudam, da mesma maneira, em sua obra *Currículo, espaço e subjetividade a arquitetura como programa*, sobre as implicações da arquitetura, do lugar e das disposições espaciais das salas, pessoas e objetos, e suas relações com as concepções pedagógicas. A presente pesquisa, por sua vez, não trouxe esse objetivo a ser desenvolvido, de analisar todas essas configurações.

No entanto, não se pode deixar de destacar, principalmente no aspecto de tentativa de mudar as configurações do currículo, de como as áreas de conhecimento seriam agrupadas e dispostas, de tentar tornar o currículo mais flexível e dinâmico, e ofertar possibilidades de escolha aos estudantes dentro das unidades e estruturas, de sair à comunidade, trabalhar com grupos múltiplos, clubes de interesse, além da percepção da avaliação como um processo mais diagnóstico. Ou seja, o IEP trouxe uma quebra de padrão nessa “gramática básica da escola”, e é justamente essa “fuga das práticas costumeiras da escola que atrai atenção” (TYACK; CUBAN, 1999, p. 85 *apud* VIDAL, 2005, p. 40).

É válido lembrar, porém, que não se pode ter certeza se todas as atividades descritas nos relatórios e atas aconteceram de fato, pois “nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta” (POLLAK, 1992, p. 8). Além disso, as entrevistas envolvem a complexidade de se lidar com as memórias, que é individual de cada entrevistada, mas que sempre envolvem, igualmente, “importantes dimensões coletivas” (MOUSEION, 2009, p. 41).

Todas essas questões, entretanto, foram postas desta maneira, como uma descrição oral e escrita das atividades realizadas durante a vigência do Plano Experimental. Mesmo não havendo como averiguar se assim ocorreram, há nos relatos elementos que retomam pontualmente estratégias para execução das propostas elencadas no Plano Experimental, como o atendimento individual, a experimentação e a flexibilidade curricular, ou seja, “o poder depende do crédito concedido à representação” (CARVALHO, 2005, p. 150). Sendo assim, de certo modo

era necessário manter no documento escrito, principalmente quando encaminhado a órgãos superiores, a validade e o bom andamento de um Plano Experimental, até mesmo para a sua continuidade. Outro aspecto importante é que as entrevistas corroboram descrições presentes nos documentos.

No próximo capítulo será tratado de que maneira o IEP encaminhou as primeiras medidas frente à reforma pela lei n.º 5.692/71, que alteraria a dinâmica da instituição e não mais permitiria a vigência do Plano Experimental tal qual se dava até aquele momento.

3 O TREINAMENTO PERIÓDICO: PROJETO FORMATIVO DE 1972

“Nosso Instituto feliz e querido,
Onde aprendemos a agir e a pensar!
Em cada mestre, um mentor e um amigo,
Cada colega, um irmão singular.”

(Refrão do hino do IEP)

Neste capítulo abordam-se discussões no cenário federal e estadual, assim como no próprio IEP, acerca da lei n.º 5.692/71, percebendo fundamentos e concepções e a forma como foi encaminhado e organizado o processo de sua implantação. Além disso, analisa-se o Projeto Educativo: Plano de Implantação do IEP de 1972, suas bases, estrutura e composição, no aspecto pedagógico da formação de professores.

3.1 DESDOBRAMENTOS GERAIS A PARTIR DA CHEGADA DA LEI N.º 5.692/71: ORGANIZAÇÕES INICIAIS NOS SISTEMAS DE ENSINO E NO IEP

A lei n.º 5.692/71 foi promulgada em 11 de agosto de 1971, mas algumas ideias que perpassaram a reforma já faziam parte de discursos governamentais, assim como de agentes escolares, principalmente nos aspectos da articulação entre educação e desenvolvimento, progresso científico, racionalidade, eficiência e formação do cidadão útil de forma articulada ao mercado de trabalho.

Gonçalves (2012), ao analisar as mensagens dos governadores do Estado do Paraná nos anos 1960, ressalta que entre os discursos havia a afirmação de que a expansão do ensino era necessária para a formação de mão de obra, sendo que o papel da educação seria: “colaborar para o desenvolvimento do Estado e da sociedade, em especial nos aspectos econômico e social” (2012, p. 28).

Um Grupo de Trabalho²⁷ (GT) foi criado pelo decreto presidencial n.º 66.660, de 20 de maio de 1970, para estudar o contexto do até então ensino primário e médio.

²⁷ O Grupo de Trabalho era composto por: Pe. José de Vasconcellos, como presidente; Valnir Chagas, como relator; além de Aderbriel Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires (FRANKFURT, 2011, p. 80). Alguns desses membros tinham publicações recorrentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógico.

Segundo relatório desse GT, divulgado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, “a primeira providência consistiu no exame de dezenas de sugestões e documentos oriundos de todas as partes do país” (GT, 1971, p. 130). Essas sugestões vieram, conforme o relatório, de Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias de Educação, entidades representativas de professores e escolas, entre outros segmentos.

Uma das grandes frentes desse GT seria a “atualização e expansão do ensino”, pois isso implicaria em um “atributo da própria organização que se deve buscar para dar a escolas e sistemas escolares a capacidade de atualizar-se constantemente” (GT, 1971, p. 131).

Além da ampliação e junção do ensino primário ao ginásio, tornando o ensino de 1º grau de 8 anos, na questão curricular, segundo o GT, almejava-se uma parte de educação geral e outra de formação especial, com sondagem de aptidões ao final. Com isso, pretendia-se trabalhar o conhecimento por atividades, áreas de estudos e disciplinas, tornando-se mais complexas e abstratas ao longo da escolarização,

[...] por sua vez, a parte especial está mais dirigida à terminalidade, destinando-se de início a uma “sondagem de aptidões”, aproximadamente no último terço do 1º grau, em seguida a uma “iniciação para o trabalho”, ainda no 1º grau, e por fim à “habilitação profissional” ou ao “aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais, no 2º grau. A previsão e oferta das respectivas disciplinas e atividades, com vistas à “iniciação e habilitação profissional”, deve estar “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local e regional”. (GT, 1971, p. 141).

Percebe-se, nesse sentido, a preocupação com a formação mais profissional aliada ao mercado de trabalho, logo

[...] a preocupação com a oferta de habilitações que considerem as necessidades locais é explícita no Relatório, justificada pelo fundamento econômico-social, uma vez que desta forma, o círculo virtuoso desejável entre educação e desenvolvimento seria potencializado: a formação atenderia à demanda específica da economia local, e por sua vez, o emprego seria favorecido, contribuindo para melhores condições econômicas e sociais da população. (GONÇALVES, 2012, p. 23).

De acordo com Gonçalves, essas percepções perpassavam a Escola Superior de Guerra (ESG) que, a partir de 1964, “assume papel estratégico no governo, sendo possível identificar de forma mais explícita a presença de sua Doutrina na política de Estado” (2012, p. 18). No manual básico da ESG os objetivos gerais da educação seriam: “fazer do indivíduo um bom cidadão; fazer do indivíduo um trabalhador produtivo, dentro de uma sociedade aberta, acessível e fazer do indivíduo um bom membro da família e da comunidade” (2012, p. 21). Ou seja, “a educação era vista

como a mola propulsora para o desenvolvimento, pois se acreditava que, somente um povo educado poderia contribuir de maneira efetiva com o progresso da sociedade” (FACCHI, 2013, p. 65).

Os objetivos apresentados, como a formação de um bom cidadão, útil em sua comunidade e ao país, por sua vez, permeavam com ênfase os discursos governamentais do período, assim como também eram defendidos por grande parte da população. Essas ideias são encontradas em toda a reforma proposta pela lei n.º 5.692/71.

Esses objetivos também estão presentes em um documento publicado na revista Documenta, relativo à contribuição do Conselho Federal de Educação na formulação do Plano Setorial de Educação, sendo ao final incorporados no Plano Nacional de Desenvolvimento. No documento, o homem é colocado como sujeito e objeto da educação,

Como ser o Homem o agente e objeto do trabalho educativo, este deve responder à ânsia da criatura humana de realizar-se como pessoa, participante do processo social. O que significa permitir-lhe realizar o seu próprio enriquecimento e unidade interior, em comunicação com os outros homens e em consonância com o meio social que, em círculos concêntricos, se alarga da Família à Comunidade, à Nação e à Humanidade. Assim, a função una e indissociável da Educação é valorizar cada novo Homem, como indivíduo e como ser social, desenvolvendo ao máximo seus talentos e habilidades, aprimorando-lhe os atributos morais e orientando-lhe a conduta em benefício de cada um e do grupo social. (CFE, 1971, p. 1).

Havia, portanto, nesta perspectiva, o argumento de que seria uma via de mão dupla, uma educação que favorecesse o indivíduo, mas também contribuísse com o meio onde ele vivia, com a sociedade mais ampla.

[...] implica em um círculo virtuoso, da Educação contribuindo para o desenvolvimento, na medida em que torna acessíveis à população, a cultura e o trabalho, entre outros; e do desenvolvimento, compreendido como recursos e condições sociais e econômicas e o acesso à escola, elevando o nível da Educação da população; o que, em consequência, também favorece a Segurança Nacional. (GONÇALVES, 2011, p. 8).

Posteriormente, o discurso ressalta a aliança entre educação e desenvolvimento, escola democrática, questões morais, necessidade de formação para atender ao processo científico e tecnológico. Ademais, certo trecho merece atenção, em meio a essa exposição:

Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do

progresso social. O único bem que nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos. (CFE, 1971, p. 4).

Percebe-se, com essa afirmação, que havia certa concepção de exclusão e seleção entre as pessoas que comporiam o processo educativo, as aspirações e as expectativas para o progresso e desenvolvimento nacional. O que de certa maneira se articula ao objetivo de formação do cidadão útil e com uma perspectiva de ensino que separa capazes e incapazes, devendo-se investir em quem poderia contribuir com aspirações de interesse nacional, enquanto os demais ficariam à margem do processo.

Dessa forma, é importante perceber que “representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17). Ou seja, essa intenção de formação de um homem útil, ajustado aos anseios do Estado e representado como cidadão ideal por meio dos discursos governamentais, assim como a necessidade de um professor mais voltado à prática e ao avanço tecnológico, de algum modo, faziam parte dos ideais que o Estado almejava no período, de formação de mão de obra para o progresso do país. Por sua vez, aventa-se que esses valores também faziam parte do pensamento da sociedade civil-militar. Neste sentido, era uma retroalimentação e o governo tinha apoio de parte da população.

A questão da necessidade de preparar o homem para servir à nação também pode ser verificada na afirmação do Secretário de Educação e Cultura do Paraná, Roberto Linhares da Costa, na carta de Exposição de Motivos da lei n.º 5.692, de 30 de março de 1971:

Não se entende, evidentemente, desenvolvimento sem educação, pois que a **educação é o pressuposto e lídimo fundamento do progresso econômico, social, tecnológico e científico**. Por isso, os novos sistemas preconizam preparar o homem para as responsabilidades do cotidiano real, com educação geral e humanística de primeiro grau e técnica e profissionalizante no segundo grau, a fim de que o estudante brasileiro, mesmo sem alcançar a Universidade, possa desde logo afirmar-se como **elemento produtivo dentro da comunidade**, tão respeitado quanto útil no seio da família e da sociedade. (COSTA, 1971, p. 1, grifos nossos).

Essa fala, assim como de outros governadores, agentes ligados à Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação, demonstra consonância com as aspirações do governo federal. Segundo Valério, “o Estado do Paraná estava afinado com as diretrizes do governo militar, e na implementação da lei não houve grandes

divergências entre as partes envolvidas no processo entre a SEED, os diretores e professores” (2012, p. 63). Em reportagens encontradas em jornais do período, essas concepções eram endossadas, assim como o trabalho que o estado vinha desenvolvendo para implantação da reforma:

Partindo da máxima de que EDUCAÇÃO ainda é o melhor investimento de governo, com base que é de valorização do homem e pressuposto do progresso econômico, social, técnico e científico, o Executivo paranaense vem desenvolvendo gigantescos esforços para situação a educação estadual em nível cada vez mais alto, não só quantitativa, como qualitativamente. Dos recursos do Estado para o triênio de 1972/74, o Governo vem aplicando ou aplicará $\frac{1}{4}$ somente em Educação [...] para implantação da reforma do ensino, que é sem dúvida o trabalho de maior importância que se faz hoje na área de educação, inúmeras foram as providências já tomadas. Entre elas avulta, segundo o secretário Roberto Linhares da Costa, o treinamento de professores através de diversos cursos que permitiram a um elevado número de mestres ser orientado para as novas diretrizes de ensino (GAZETA DO POVO, 1973, p. 6).

Percebe-se o destaque da Educação para o progresso da sociedade e a questão do “treinamento” do professor para que se adequasse às novas diretrizes contidas na reforma. Ainda em relação ao papel do professor, em discurso de membro do Conselho Federal de Educação, o professor Benedito de Paula Bittencourt realça:

Na era da comunicação em massa, das microondas, dos satélites de comunicação, do vídeo-cassete, do computador, dos circuitos fechados de TV, o conceito da relação professor-aluno altera-se rapidamente ou, como diz Oliveira Lima, o professor informador e o aluno ouvinte serão substituídos pelo professor-animador e o aluno-pesquisador [...] isso leva a trocar a ênfase sobre os conteúdos por uma **ênfase sobre as técnicas, minimizando a ideia de currículos e programas** (BITTENCOURT, 1972, p. 398, grifos nossos).

Diante desse tipo de afirmação, que era recorrente por parte de membros do CFE, do CEE, de governadores e presidentes, pode-se observar um indício que revela um dos motivos da lei n.º 5.692/71 ter sido considerada “tecnicista”, sendo pelo destaque às técnicas em relação aos conteúdos. Como afirmado por Lemieckek, por exemplo, ao dizer que “principalmente com a promulgação da LDB nº 5.692/71, o Brasil viveu a era do Tecnicismo que trazia a concepção de que os processos e meios eram a parte mais importante da atividade pedagógica” (2014, p.186). Algo também destacado por Saviani:

[...] enquanto o liberalismo põe ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (SAVIANI, 1983, p. 148).

Contudo, esse conjunto de elementos de adaptação, ênfase no ensino profissional e em métodos de ensino, apesar de ter sido um discurso mais acentuado nessa época, não foi algo advindo unicamente da lei n.º 5.692/71 e nem do próprio contexto específico da ditadura civil-militar. Em outros períodos da história da educação brasileira essas mesmas ideias se faziam presentes nos mais variados discursos, como abordado no primeiro capítulo. No entanto, essa atribuição ao “tecnicismo” foi ligada a esse momento histórico em questão, como, por exemplo, nas obras de Saviani (1983) e Libâneo (1985), ao abordarem as concepções pedagógicas ao longo da história da educação brasileira, mais tarde também mencionada por Warde (1986).

Dessa forma, uma hipótese é que tenha sido utilizado esse termo para realçar o próprio período de ditadura civil-militar e a necessidade de caracterizá-lo na sua postura em relação à educação, pois endossava as questões mais técnicas, colocando-as na centralidade do processo educativo.

Outro aspecto importante a ser considerado é que havia, por um lado, um discurso realmente mais calcado na operacionalização tanto administrativa quanto na educação. Entretanto, parece já existir, naquele mesmo contexto, uma certa “defesa” de críticas à ênfase do aspecto técnico, como pode-se observar na afirmação de Newton Sucupira²⁸, na revista Documenta, ao comentar sobre a reforma de ensino da lei n.º 5.692/71:

[...] a palavra de ordem é a coordenação entre a política do ensino e a política econômica. Daí resulta a necessidade de se conferir à educação maior eficiência operativa que torne o homem, em virtude de sua própria formação, um agente produtivo dentro da sociedade. Por outras palavras, a educação deverá transmitir conhecimentos científicos e desenvolver habilitações técnicas, formando profissionais de diferentes níveis para as múltiplas tarefas da civilização tecnológica de nossos dias [...] convém, no entanto, deixar bem claro que a vinculação do processo educativo ao processo de desenvolvimento econômico ou a importância atribuída à profissionalização do ensino não significa que nossa política educacional deva ser concebida numa perspectiva tecnocrática. Nosso sentido de valores espirituais que conferem certa transcendência à pessoa humana nos interdiz de subordinar estritamente a escola às exigências do mercado de trabalho ou à demanda técnica, mesmo se isso fosse possível [...] no entanto, assegurar uma compatibilidade tão boa quanto possível entre os dois lados. (SUCUPIRA, 1973, p. 22).

Assim, havia no discurso o homem atrelado à produtividade e ao desenvolvimento, mas o argumento de que não seria totalmente submetido a esta

²⁸ Foi membro do Conselho Federal de Educação de 1962 a 1978.

lógica. É conveniente ressaltar, também, que “não se pode esquecer que as estratégias previstas e utilizadas pelos governos militares, contemplavam valores e aspirações da população, como forma de fortalecer sua legitimidade” (GONÇALVES, 2012, p. 32). Ou seja, muitas pessoas na época coadunavam com esse discurso, por serem valores que também possuíam e eram ratificados na esfera política mais ampla. Por outro lado, Sucupira, como membro do CFE, talvez estivesse querendo defender esses aspectos por críticas que a reforma já recebia no período, ou seja, deveria haver grupos de pessoas que se manifestavam contra essa nova organização da educação.

Em relação ao contexto paranaense, destacam-se algumas questões, entre elas, a realização do Simpósio de Ensino do Paraná (Senpar), em 1969, e a instituição de um Grupo de Assessoramento e Planejamento (GAP), que desenvolveu um planejamento de implementação da reforma no estado.

O Simpósio de Ensino do Paraná foi criado em 5 de novembro de 1969, por meio do Decreto Estadual n.º 17.145, e tinha perspectiva de ser realizado anualmente, a fim de discutir

[...] os resultados obtidos nas atividades educacionais desenvolvidas, conscientizar professores para as reformulações de ensino que se fizessem necessárias e recomendar as medidas para sua implantação, o 1º Senpar realizou o debate final do Plano Estadual de Educação [...] foi analisado e debatido sob todos os aspectos para que não fosse um plano imposto e sim, o resultado de um ato de opção coletiva, com a participação de toda a comunidade. (KNECHTEL, 1970, p. 94).

O I Senpar, conforme relatório do evento, foi realizado em Curitiba, de 13 a 20 de dezembro de 1969, e reuniu cerca de seis mil participantes, que por uma semana discutiram temas diversos sobre cada nível de ensino, além de assuntos como administração e financiamento da educação, educação e construções escolares, inspetoria de ensino, entre outros (SEC, 1969, p. 1). A professora Knechtel (2019), em entrevista, afirmou que esse evento aconteceu por alguns anos, em que “muitos professores vinham do interior com ônibus disponibilizados pelo Estado e ficavam aqui por uma semana para as discussões”.

Segundo Costa:

Ocorreu a II segunda edição do Seminário de Ensino do Paraná- II Senpar, entre 16 e 22 de dezembro, com a participação de aproximadamente 8 mil professores. Além de divulgar as ações e os resultados obtidos pelas ações educacionais, o SENPAR, tencionava a “alimentação” do processo de motivação do professor paranaense. Os temas [...] eram pertinentes ao processo de reformulação do ensino paranaense: currículo de 1º e currículo de 2º grau, currículo de ensino supletivo, estrutura e funcionamento de

ensino, formação no magistério e cultura do processo de desenvolvimento. (2013, p. 52).

O fato de o evento ser proposto é interessante na perspectiva de participação dos agentes educativos, porém o que viria por meio da reforma era algo bastante complexo, que exigiria investimentos, recursos e formação, e muitas vezes as sugestões dadas pelos professores acabavam barradas nessas questões. O que se percebe no próprio IEP, na falta de recursos físicos e humanos tanto para execução de seu Plano Experimental quanto nas mudanças que viriam pela lei n.º 5.692/71.

O Grupo de Acesso de Planejamento do Estado, por sua vez, foi instituído na Secretaria de Educação do Estado para planejar e implantar a reforma de ensino. Esse grupo elaborou projetos nos quais “foi adotada uma política baseada na Expansão e no Treinamento de Recursos Humanos (professores), balizada na administração racional” (VALERIO, 2012, p. 59). Ainda segundo Valério (2012), foram realizadas etapas para implementação da reforma no Estado, projetos-pilotos, sempre no sentido de racionalizar recursos humanos e equipamentos.

O CEE, pelo parecer n.º 106/71, aprecia e faz algumas ressalvas quanto ao Planejamento prévio do Plano Estadual de Implantação da reforma de ensino no Estado, questionando as escolhas iniciais dos municípios pilotos²⁹, reforçando que: “também não é evidenciado no plano apresentado a situação física da rede e os recursos humanos disponíveis nos 9 municípios nem justificada a escolha dos mesmos como polos irradiadores da atualização e aperfeiçoamento de ensino” (CEE, 1971, p. 398).

O Conselho elenca, na adequação do sistema administrativo aos princípios e exigências da Nova Organização no Ensino de I e II graus, como prioridades:

- a) Dotar o sistema com melhores padrões de administração e orientação;
- b) Descentralizar as atividades de administração e de orientação técnico-pedagógicas de modo a alcançar uma participação mais ativa dos elementos regionais e locais na organização do sistema;
- c) Ampliar o sistema de comunicação entre a administração central e as unidades de ensino;
- d) Estudar e pesquisar novos métodos, técnicas e processos de administração de estabelecimentos de ensino, visando adequar este setor às exigências de um sistema educacional mais eficiente e complexo. (CEE, 1971, p. 406).

²⁹ Foram escolhidos nove municípios pilotos, em 1972: Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Jacarezinho, Londrina, Maringá, Campo Mourão, Guarapuava e União da Vitória.

Nota-se, nesse trecho, ideias de eficiência e racionalização, uma questão que seria reforçada em vários documentos e que era articulada ao próprio contexto de âmbito federal. Gonçalves (2012) menciona que esse aspecto se destacava em fontes de âmbito estadual e federal do período:

A ênfase ao desenvolvimento, à modernização, à racionalização e ao planejamento do Estado, como elementos constantes, não somente se referindo à educação, mas também a ela. Esse tipo de discurso permeia as mensagens dos governadores paranaenses no período, e contribui para a legitimação das ações dos governos e das reformas administrativas, com grande ênfase no planejamento, entendido como elemento decisivo na eficácia da ação do Estado. (2012, p. 32).

Mais tarde, o Plano Estadual de Educação do Paraná (1972-1976)³⁰ é aprovado pela deliberação n.º 40/72 do CEE. Salienta-se que “o plano não desdenhou as recomendações então feitas, antes agasalhou-se total e habilmente, associadas as próprias convicções” (CEE, 1972, p. 3). Alguns dos objetivos do Plano Estadual de Educação eram:

- Acelerar a produtividade do sistema com o aperfeiçoamento dos serviços educacionais;
- Ampliar, adaptar e equiparar a rede já existente em atendimento às exigências da nova metodologia de ensino;
- Reordenar a rede educacional de 1º e 2º graus;
- Construir e equipar novas unidades escolares para o ensino de 1º e 2º graus;
- Reconstruir o currículo, adequando-as às atuais imposições socioeconômicos-culturais;
- Oferecer maior diversificação de opções profissionalizante no preparo do jovem para a vida econômica. (PARANÁ, 1972, p. 3).

Depreende-se desses objetivos a questão que suscitava atenção para a reforma, a reorganização humana e física para adaptação às novas exigências, principalmente na questão profissionalizante. Segundo Costa, “a fundamentação do Plano Estadual de Educação era baseada no binômio planejamento e implantação, que como instrumento técnico, estabelecia previsões e ordenava recursos físicos e humanos” (2013, p. 69).

Em relação à discussão do Plano Estadual, entre outros aspectos, houve o Seminário de Estruturação Curricular do Ensino de 2º grau, organizado pela Secretaria

³⁰ O Plano Estadual de Educação foi aprovado em 1972. Porém, devido à escolha do Paraná para participar do II Acordo MEC /USAID, este Plano foi levado a efeito pelo Grupo de Planejamento Setorial (GPS), não sendo efetuadas mudanças de conteúdo e de essência, apenas algumas complementações e atualizações que se fizeram necessárias.

de Educação e Cultura do Paraná, Departamento de 2º grau, que teria ocorrido de 16 a 20 de outubro de 1972. Como objetivos gerais do Seminário foram destacados:

1. Conhecer as premissas do Plano Estadual de Educação relativas ao Ensino de 2º grau; face aos objetivos da lei nº 5692.
2. Estabelecer os critérios do processo de implantação do ensino de 2º Grau no Paraná a fim de que, orientadas e treinadas, as lideranças dos estabelecimentos possam participar das decisões maiores e exercerem efeito multiplicador nas unidades escolares que integram.

O objetivo dois chama a atenção, pois tem uma conotação de que haveria apenas um direcionamento do que já estava posto e não de fato uma discussão mais participativa. Nesse evento deveriam participar três representantes de cada unidade escolar de ensino de 2º grau de Curitiba. Entre o roteiro de estudos preliminares que os participantes deveriam organizar estava: o levantamento de como entendiam a reforma educacional; as principais dificuldades nas interpretações do texto legal; como compreendiam a questão da formação profissional a nível de 2º grau; viabilidade de ofertas de habilitações profissionais pela unidade escolar; e sugestões que deveriam ser levadas em relação à elaboração dos novos currículos do 2º grau.

No então finalizado Plano Estadual de Educação (1973-1976) foram construídos quadros com base em pesquisas realizadas, tendo em vista a realidade do estado, que elencaram alguns assuntos prioritários, problemas-chave e sugestões apresentadas. Entre os problemas-chave aparecem elementos que já haviam sido anunciados anteriormente, como a inadequação dos currículos e programas às necessidades regionais; falta de racionalização da prática de ensino; além da insuficiência de formação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de docentes necessários à expansão da escolarização (PARANÁ, 1973, p. 60).

Aqui novamente são citados aspectos que retomam a eterna necessidade de reforma, dos recursos e, por fim, a questão do professor e sua formação, como elementos fundamentais para a efetivação do processo. Porém, como enfatiza Goodson:

Muitas reformas escolares e mudanças teóricas partem da seguinte suposição: como nem tudo está bem com as escolas (verdadeiro), a reforma e mudança podem somente ajudar a situação (falso). A suposição é a de que a clara explicitação de objetivos, sustentada por uma bateria de testes, acompanhada por estratégias de verificação, e confirmada por uma gama de incentivos financeiros e compensações por resultados, elevará inevitavelmente os padrões da escola. O professor é posicionado como uma parte chave deste sistema de distribuição, mas são enfatizados os aspectos técnicos do profissionalismo do professor e não a sua biografia profissional – os ideais e compromissos pessoais que alicerçam o sentido de vocação e profissionalismo diligente. (2007, p. 25-26).

Ou seja, a trajetória e os saberes docentes e a análise do contexto cultural da sua formação são ignorados. É como se os agentes das instituições tivessem um nível de neutralidade e simplesmente fossem se apropriar dos pressupostos conforme os programas e encaminhamentos os descrevem.

Um elemento importante, que faz parte das frentes de ação do Plano Estadual de Educação e é citado no documento pelo então Secretário da Educação e Cultura, Cândido Manuel Martins de Oliveira, é o convênio celebrado entre a União e o estado do Paraná para aplicação dos recursos na Expansão e Melhoria do Ensino³¹, que “torna obrigatória a atualização do Plano Estadual de Educação, com periodicidade de doze meses, a partir da primeira reformulação, até o final do Convênio” (PARANÁ, 1973, p. 3).

Esses acordos, já vigentes no país desde 1964, tiveram maior força e implementação no estado do Paraná depois no início da década de 1970, com análise dos projetos presentes na organização do Plano Estadual que seriam compatíveis com a filosofia do programa e, portanto, financiados parcial ou totalmente. Com esse acordo, criavam-se programas, como o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem), que, segundo Valério,

[...] se estendeu ao longo de toda a década de 1970, dividido da seguinte forma:

1974 – Etapa de Expansão I – em 11 municípios-sedes de microrregiões homogêneas.

1975 – Etapa de Expansão II – em 11 municípios-sedes de microrregiões homogêneas.

1976 – Etapa de Expansão III – em 20 municípios com população superior a 10.000 habitantes.

1977 – Etapa de Expansão IV – em 37 municípios com população superior a 8.000 habitantes. (2007, p. 54).

Os municípios participantes da primeira etapa foram: Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Jacarezinho, Campo Mourão, Guarapuava, União da Vitória e Paranaguá.

Quanto à formação de professores, bastante enfatizada no documento e nos projetos propostos para os municípios pilotos, e implementação da lei, foi criado o Centro de Seleção, Treinamento e Aperfeiçoamento Pessoal da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (CETEPAR), em 1971. Ele mantinha convênio com Universidades e outras instituições e promoveu vários cursos, palestras, seminários,

³¹ II Acordo – MEC-USAID- L.512 – 081 - período 1973/76.

elaboração de material didático, encontros e reuniões, a fim de esclarecer o porquê da lei, quais eram seus objetivos, mudanças no currículo e sugestões de como trabalhá-las em sala de aula, em consonância com suas diretrizes.

Quanto ao CETEPAR, as entrevistadas Justen (2019) e Knechtel (2019) disseram ter participado como formadoras. Knechtel (2019) afirma que “muitos professores do IEP, da Universidade Federal e até de outros estados atuaram na elaboração dos módulos que compunham o curso”. A professora atuou nos módulos de Sociologia e Filosofia da Educação, e, segundo seu relato, o programa teria durado cinco ou seis anos, trazendo bons resultados.

De acordo com Costa (2012, p. 79), o número de participantes das capacitações do CETEPAR, entre os anos de 1971 até 1976, foi de mais de 43 mil pessoas em nível de 1º grau, e aproximadamente 3 mil em nível de 2º grau. A isso deve-se a escolha do título deste capítulo, pois percebe-se que nesse período o treinamento era uma constante, um elemento sempre presente nos discursos e nos encaminhamentos das políticas de estado.

Os materiais do CETEPAR tinham como característica uma explicação bastante simples e prática, trazendo vários exemplos e estudos de caso da sala de aula, além de ser todo fundamentado na teoria de Piaget, pontuando as etapas de desenvolvimento da criança. Como em um material oriundo do Encontro sobre a fundamentação legal da Reforma do Ensino:

Em estudos anteriores, você professor, pode observar que as nossas Diretrizes de Ensino estão baseadas na “Psicologia Evolutiva de Jean Piaget” um dos maiores pesquisadores da época no campo de Desenvolvimento mental da criança e do pré-adolescente, o chamado conhecimento cognitivo. (CETEPAR, 1975, p. 18).

Posteriormente, o documento aborda as etapas de desenvolvimento postuladas por Piaget e quais atividades podem ser feitas com cada faixa etária e a proposta de análise de estudos de caso, conforme pode-se observar abaixo (FIGURAS 16 e 17):

FIGURA 10 – Atividades propostas pelo CETEPAR

1. Promover atividades práticas, sob a forma de situações que oportunizem ao educando realizar experiências variadas. Utilização da manipulação de objetos, da exploração dos sentidos, da ação concreta. Aprende agindo. Pensando agindo.

Ex.: - Ao iniciarmos na primeira série, noções de dobro, como proceder?

1º passo - utilizar material concreto - tampinhas, palitos, etc.

2º passo - o professor formará 1 conjunto com um palito.

3º passo - os alunos devem formar em seguida um conjunto igual ao do professor.

4º passo - os alunos devem juntar ao conjunto a mesma quantidade de palito para formar o dobro.

O professor deve explicar aos alunos que o conjunto que eles formaram tem o dobro de elementos do conjunto do professor.

2. Estimular as brincadeiras em grupo, trabalhos em grupo, a cooperação e o respeito mútuo. A vida em grupo é necessidade fundamental da idade.

Ex.: - Executando o planejamento cooperativo de uma festa junina, cada grupo terá uma tarefa; ao cumprir todas as tarefas, os grupos atingirão o objetivo (realização da festa - socialização).



FONTE: CETEPAR (1975, p. 21).

FIGURA 11 – Estudo de caso e dinâmica propostas pelo CETEPAR

ESTUDO DE CASO

1. José, professor de uma turma de 35 alunos, bastante heterogênea quanto ao aproveitamento escolar, não sabe o que fazer.

Dos 35 alunos, apenas 7 atingem os objetivos propostos da série, 10 razoavelmente e os outros apresentam dificuldades diversas.

José está transtornado porque considera que tem um programa a vencer. Não sabe como trabalhar com os seus alunos a fim de atender o programa pré-estabelecido. Assim concluiu: vou dar o programa e pronto, quem aprendeu, aprendeu e quem não aprendeu que se dane.

- Que sugestões você daria para o desenvolvimento de um trabalho eficiente numa turma heterogênea como a de José?

DINÂMICA

1ª. Etapa - Leitura e debate em grupos. Cada grupo deverá ter 5 elementos, - (30 min.) sendo um deles escolhido para relator.

2ª. Etapa - Painel aberto. Cada relator irá a frente e apresentará as conclusões que seu grupo chegou sobre o tema proposto. (15 min.)

3ª. Etapa - Debates pelo grande grupo, sobre as conclusões apresentadas, elaborando uma síntese, a qual deve ser registrada no quadro de giz. (20 min.)

FONTE: CETEPAR (1975, p. 27).

A fundamentação em Piaget, por sua vez, apropriada pelo estado e pelo IEP, também era citada na esfera federal, como pode-se observar em discurso pronunciado pelo professor Benedito de Paula Bittencour, membro do Conselho Federal de Educação, ao assumir suas funções no órgão:

[...] no instante, em que educadores de renome se reúnem nesta assembleia ilustre na tentativa em responder à indagação kantiana: como é possível conhecer? E procuram fazê-lo, não através de rebuscados raciocínios filosóficos ou metafísicos dentro do problemático capítulo da epistemologia [...] mas seguindo o pensamento moderno do notável educador Jean Piaget [...]. (CFE, 1972, p. 397).

Desse modo, essa referência não era só citada, mas posteriormente associada à própria lei n.º 5.692/71, de maneira mais implícita por parte do CFE, ao mencionar que a legislação em questão corresponderia “mais precisamente aos ditames da psicologia evolutiva” (CFE, 1973, p. 45), e no contexto paranaense de forma mais explícita, como pode-se observar no documento do CETEPAR anteriormente citado.

Quanto às mudanças no ensino de 2º grau, a formação de professores não seria mais responsabilidade das Escolas Normais, mas da habilitação específica para o Magistério de 2º grau.

O parecer n.º 45/72, do Conselho Federal de Educação, coloca entre as habilitações do 2º grau a formação para o magistério e define os objetivos a ela reservados:

- Oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;
- Promover a relação e a convergência das disciplinas;
- Assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-pedagógico;
- Despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento (CFE, 1972, não p.).

Cursos com duração de três anos habilitariam até a 4ª série de 1º grau, e de quatro anos até a 6ª série de 1º grau. Dessa maneira, conforme Frankfurt (2011), havia, por um lado, uma exigência de formação no âmbito de segundo grau para atuação nas primeiras quatro séries, sendo o ginásio normal, previsto com a lei n.º 4.024/61, extinto; mas, por outro lado, se o estudante fizesse mais um ano adicional na habilitação poderia atuar com alunos de 5ª e 6ª série, e, visto que essas duas séries pertenciam ao ginásio na lei anterior, haveria uma redução de exigência de formação

do professor para atuar nesse nível de ensino. Porém, esse ano de formação adicional não foi implementado no IEP, ao menos no período de recorte desta pesquisa.

Quanto à lei, havia, por parte dos legisladores, a justificativa de que esta seria uma habilitação provisória, pois o intuito maior seria a formação docente do magistério em nível superior. Entretanto, para muitos a lei foi responsável pelo esvaziamento do Curso Normal, fazendo com que se perdesse a especificidade da formação do magistério, como apontado por Warde (1986, p.77), a qual destaca que a habilitação de magistério não corrigiu a “mentalidade escolanovista” das escolas e ainda criou outras distorções.

Nesse sentido, a autora tece uma crítica não só à lei n.º 5.692/71, mas, da mesma forma, à concepção escolanovista que ainda se fazia bastante presente na formação de professores e que, como abordado, foi parte constituinte das bases da Escola Normal.

Lellis (1989), igualmente, atribui à mudança da Escola Normal para habilitação de magistério um problema de descaracterização do curso, assim como um ensino “mecanicista”, e afirma que “dado o caráter do curso, o qual não exigia instalação e equipamentos complexos e vultosos, ele passou a ser uma habilitação ‘fácil’ de ser oferecida, tanto nas escolas da rede pública como particular” (LELLIS, 1989, p. 12). Esse caráter mecanicista, mencionado pela autora, pode ser a percepção de que no período havia uma dissociação entre teoria e prática na educação, que dava ênfase somente ao saber fazer, e, dessa forma, seria algo mecânico e não de formação integral.

Adentrando no contexto do IEP, os desdobramentos da lei não pareceram tão simples e de fácil aplicação, percebe-se em atas algumas tensões entre os agentes da escola no processo de entendimento e de implantação da lei n.º 5.692/71. Uma nova direção indicada assume em 21 de fevereiro de 1972. Sobre essa transição, nas atas de reuniões não há menções de que o professor Ulysses de Melo e Silva, o então diretor, tivesse interesse de sair do cargo, apesar das dificuldades com que estava se deparando, apontadas no tópico anterior. Encontrou-se um ofício, n.º 108/72, encaminhado ao Secretário da Educação pela nova diretora, no qual é afirmado que ela assumiu a direção por solicitação expressa da Secretaria de Educação e Cultura para prestar apoio em um período de transição (IEP, 1972b, não p.).

Na primeira reunião da diretora Maria Irene Minini, os principais assuntos foram a unificação da escola, a necessidade de objetivos claros e de um esquema

curricular coeso (IEP, 1972c, p. 23). Em encontro realizado em 29 de fevereiro de 1972, a então coordenadora pedagógica Onilza Borges³² sugere que deveria haver um único modelo de planejamento do primário até os cursos especiais. Além disso, teria proposto uma “reciclagem dos professores” do estabelecimento a respeito da Lei n.º 5.692/71. É válido destacar que esse termo “reciclagem” foi utilizado dessa forma, o que vem ao encontro de outras fontes do período que colocam a questão de se reciclar, se atualizar, como pontos importantes para os professores no momento, sugerem algo rápido, pontual e prático e não uma formação profunda e contextualizada aos docentes. Foram elencados, pela diretora Maria Irene, itens para o planejamento das atividades a serem realizadas:

Propósitos para 1972

I - Tarefas a realizar: planejamento para 1972; planejamento para 1973 a ser apreciado pelo Conselho Estadual de Educação. Como fazer a compatibilização das duas tarefas.

II - Sequência das atividades do planejamento:

1. Diagnóstico das necessidades educacionais
2. Determinação dos objetivos
3. Seleção do conteúdo
4. Organização do conteúdo
5. Seleção das atividades
6. Organização das atividades
7. Currículo - Seleção (materiais, formas, avaliação)

III - Planejamento da primeira atividade com o corpo docente

IV - Planejamento de atividades para as primeiras semanas de trabalho com os alunos. (IEP, 1972c, p. 25).

Posteriormente, foi elaborado um anteprojeto para as atividades a serem implantadas no 1º semestre de 1972, conforme se observa abaixo:

ANTE PROJETO PARA AS ATIVIDADES DE 1972

JUSTIFICATIVA - O Conselho Diretor que compõe o grupo de trabalho do Instituto de Educação revendo o Plano Experimental existente neste estabelecimento de ensino desde 1966, analisou os seguintes aspectos:

- Da necessidade de como adequar o plano de trabalho já existente neste Instituto conforme a Lei 5692 que está abrindo perspectivas de atualização e expansão de ensino.
- Da necessidade de dar continuidade às tarefas, **introduzindo algumas mudanças.**

Em função disto, assume a seguinte posição no trabalho:

Inicialmente, o grupo levantou alguns problemas cujo atendimento deve ser prioritário visando atingir as metas propostas.

Pode-se depreender que o acúmulo de informações existentes não puderam [sic] ser transformados ainda em dados concretos que possibilitassem um envolvimento nesta etapa de trabalhos.

É possível, no entanto, dar continuidade, estabelecendo condições essenciais como:

- Partir da reflexão e análise das informações e propor uma **sistemática operacional**, que nos dê condições de maior objetividade de resultados, os

³² Foi coordenadora pedagógica do IEP e articulou, junto aos demais participantes do Grupo de Trabalho, a implantação da Lei n.º 5.692/71 e os respectivos currículos de 1º e 2º graus.

quais terão implicitamente as sugestões das mudanças. Face a esta posição, o grupo definiu os seguintes objetivos gerais e específicos do trabalho:

- promover o crescimento das pessoas envolvidas no processo educacional do Instituto de Educação do Paraná, oferecendo em todos os momentos uma diretriz unificadora;
- entrosar o pessoal envolvido no processo de mudanças por meio de cursos, debates, seminários e estudos;
- afetar o quadro de referências do professor sob o ponto de vista filosófico e científico interferindo na sua metodologia operacional dentro da escola
- utilizar técnicas modernas de trabalho
- unificar os objetivos e ideias em torno de um pensamento comum entre os professores da atual Escola de Aplicação obtendo como resultado o ensino de 1º grau;
- ação - utilizar a ação para avaliar, confrontar e reformular; “adequar os instrumentos do trabalho que propiciem objetividade de dados estabelecendo-se desta forma, o controle indispensável à avaliação das tarefas”. (IEP, 1972c, p. 1-3, grifos nossos).

A partir da leitura desse documento, nota-se, por um lado, que há uma ênfase maior no aspecto prático, no sentido de objetividade para realização de ações. É possível perceber apropriação do contexto de linguagem das esferas estaduais e federais, como a expressão “sistemática operacional” que não havia sido encontrada nas fontes anteriores à lei n.º 5.692/71. Por outro lado, traz alguns questionamentos, como, por exemplo: quais seriam essas novas técnicas modernas de trabalho? As técnicas modernas de antes já não eram modernas ou não foram efetivamente implementadas? E quanto ao quadro de referências, em que sentido queriam afetá-lo?

Em relação às técnicas modernas, nesse trecho parece estar presente essa necessidade de adequação e de se lançar à frente, em outros momentos aparece a valorização dos modos de fazer já estabelecidos na instituição. Dessa forma, há por um lado a necessidade constante de ser moderno, e por outro de uma manutenção do “antigo”. A modernidade, pois, “equilibra-se diante da relação moderno/antigo. Assume frente a essa questão uma posição, digamos, dialética [...]”, ou seja, “recusa do passado, sim. Mas, esquecer o passado, como?” (TEIXEIRA NETTO, 1995, p. 52).

Por sua vez, essas representações de mudança citadas nos documentos do IEP vinham ao encontro dos pressupostos presentes para implantação da lei n.º 5.692/71 no estado do Paraná, quanto à mudança de metodologia, à modernização do trabalho e ao novo pensamento pedagógico, como exposto na Sugestão de Diretrizes Curriculares do CETEPAR:

A educação contemporânea, formando indivíduos para viverem em uma sociedade mutável, **requer a revisão constante dos objetivos**

educacionais, a utilização de métodos novos e novas feições curriculares, com opções variadas e enriquecimento de conteúdos [...]. (PARANÁ, 1975, p. 15, grifos nossos).

Outra vez a questão do novo, da constante atualização, é colocada. Em uma publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos há, entre outros elementos, essa prerrogativa em destaque:

A habilitação profissional do magistério impõe-se [...] à seleção psicológica e intelectual para composição dos quadros docentes, **à reciclagem periódica** para atualização científica e metodológica, ao ajustamento emocional na profissão, vulnerável às imprevisões do cotidiano, peculiares à humana condição, e requerendo continuamente um esforço de reeducação, que resulte em atitudes maduras, adequadas às situações dinâmicas da relação pedagógica. (ROSAS, 1971, p. 268, grifos nossos).

Dessa forma, a própria imposição dessa reciclagem, da revisão constante em face a uma sociedade mutável, constitui uma representação de que tudo precisa ser constantemente reciclado e impõe ao professor, de certa forma, essa tarefa de se autoeducar. Nesse contexto, “tornar-se moderno constituiu um problema de convivência com a contradição, a indeterminação, as incertezas” (NUNES, 2003, p. 395).

Destaca-se, também, na citação das Diretrizes Curriculares do CETEPAR, um trecho que menciona que “a descentralização de ensino libera a Educação de rígidos currículos e desperta à criação de currículos adaptáveis aos meios socioeconômicos de sua clientela” (PARANÁ, 1975, p. 15). Nessa perspectiva, se antes a ênfase nos encaminhamentos do estado era no sentido de um currículo mais flexível, adaptado aos alunos e às suas diferenças individuais, agora é mencionada a necessidade de um currículo adaptável aos “meios socioeconômicos de sua clientela”, mesmo que no artigo 8º da lei o currículo tenha sido colocado em relação às diferenças individuais.

Essa diferença parece sutil, mas revela um certo deslocamento, se antes em primeiro lugar eram levadas em consideração as necessidades específicas do estudante, agora o currículo deve se adaptar aos meios socioeconômicos da clientela. Ou seja, o contexto social e econômico dos estudantes parece definir qual tipo de educação será a eles direcionada, logo, esses meios se sobrepõem à integralidade do estudante. Além disso, tratar o aluno como cliente revela, de certa maneira, uma perda no processo de humanização da tarefa educativa.

Quanto ao planejamento dos objetivos do IEP, algumas metas foram estabelecidas para cada bimestre do ano letivo de 1972 e foi adotada a sistemática

de formação e subgrupos de trabalho. Entre essas metas estavam: fundamentação científica, redefinição de valores, consciência do papel do professor na escola, nova visão curricular, metodologia - aprender técnicas novas. Para o embasamento científico e filosófico haveria cursos de psicologia genética - psicologia do desenvolvimento; a criança, o currículo e o professor, posição da criança, posição do currículo; e escola, métodos e técnicas (IEP, 1972d, p. 5). Elementos que estavam em consonância com as orientações estaduais e federais, como mencionado anteriormente.

Além disso, segundo Alves (2014), visando ao preparo para a organização do currículo haveria estudos em grupo sobre método experimental; comportamento do professor, objetividade e subjetividade; conceituação de educação, de criança e de disciplina; algumas técnicas de trabalho: sondagem, trabalho em grupo, leitura da Lei n.º 5.692/71 e estudo dos objetivos (IEP, 1972d, p. 10).

Em março de 1972, por meio de uma reunião, foi apresentado o Grupo de Trabalho do Conselho Diretor, que atuaria na articulação da reforma de ensino junto aos professores e nos encaminhamentos da Lei n.º 5.692/71 no planejamento da instituição. A diretora geral Maria Irene Minini era a presidente do grupo e os professores que o compunham eram: Onilza Borges Martins³³, Janete Nunes, Maria do Rosário Knetchel, Ivete Mendes Amorim, Leonor Grassi, Lygia Santos Weiss e Lea Silvia Lemos Pinto. O Grupo de Trabalho foi encarregado de realizar

[...] uma análise da estrutura pedagógica do IEP, envolvendo os aspectos: filosóficos e metodológicos, especificamente o currículo, sua metodologia e os objetivos, apresentando sugestões para reformular a partir da ação; utilizar os recursos educacionais do Instituto de Educação estabelecendo intercâmbio entre a escola e a comunidade; evidenciando o trabalho dos cursos especiais, daí então partir para os procedimentos metodológicos. (IEP, 1972c, p. 30).

Nesse documento é enfatizada a necessidade de uma nova visão filosófica e científica, pois é preciso “dar ao elemento humano uma dinâmica de desenvolvimento, por meio de uma análise, reflexão, valores da própria escola, bem como os que se expressam nas leis que fundamentam a reforma” (IEP, 1972c, p. 27). Esse trecho revela a importância de se considerar a cultura escolar já constituída com o que a

³³ Não se tem indicação da maneira como foram escolhidos os professores que formariam esse GT, a maior parte deles aparece nos documentos como professores do Curso Normal, nas áreas de Fundamentos da Educação e Didática e Prática de ensino.

reforma propunha, trazendo essas questões para a reflexão coletiva por parte dos agentes.

Em reunião registrada em ata de 21 de março de 1972, a diretora, reunida com o GT, afirmou que esperava que fosse um GT que propusesse

uma análise da estrutura pedagógica do IEP, envolvendo os aspectos filosóficos e metodológicos, especificamente o currículo, sua metodologia e os objetivos apresentando sugestões para reformular a partir da ação, utilizar recursos educacionais do Instituto de Educação do Paraná estabelecendo intercâmbio entre a escola e a comunidade. (IEP, 1972e, não p.).

Dessa forma, percebe-se que a instituição passava por um processo de análise e estudo, de perceber sua cultura escolar e as mudanças que chegavam e precisavam ser implementadas.

No que concerne aos fatores de dificuldades na implementação da Lei n.º 5.692/71, encontravam-se a falta de recursos humanos, contradições e divergências no grupo, falta de recursos físicos e de articulação para montar o Plano de Implantação. Em Ofício n.º 108/72 encaminhado ao Secretário de Educação pela diretora Maria Irene Minini, do IEP, notam-se algumas dessas situações:

Sirvo-me do presente para expor e solicitar a V. Ex^a. O que segue:

Por solicitação expressa da S.E.C., em termos de apoio para um período de transição, assumi a Direção Geral do Instituto de Educação do Paraná, mesmo considerando as difíceis condições do processo educacional neste Estabelecimento, dentro de uma apreciação objetiva:

- **precaridade de condições físicas e materiais**
- **ausência de planejamento de implantação da reforma**
- **relacionamento intergrupar desarticulado**
- **problemas funcionais não solucionados e que se acumulam durante anos.**

Por considerar as necessidades emergentes, aceitei condicionalmente a tarefa, ou seja, no sentido exato da transitoriedade. Com esta disposição os objetivos foram os seguintes:

- adequar os empenhos e a energia que afluem ao I.E.P.
- logicizar a administração e o processo pedagógico
- elaborar projeto preliminar de articulação para implantação da reforma de 1º grau.

No decorrer do período de 22-02-72 a 30-05-72, em regime de tempo integral, logrei alcançar os objetivos a que me propus, com a eficiente colaboração de uma equipe especialmente montada. (IEP, 1972b, grifos nossos).

No mesmo ofício a diretora pede liberação de sua função e ressalta que entrega o IEP com alguns indicadores que necessitavam de continuidade, entre eles metas a curto prazo para 1972 e processo administrativo pedagógico com abertura de

perspectiva para o Planejamento de 1973, compatibilizado com a Lei n.º 5.692/71. Após a saída da então diretora quem assume é o professor Sebastião Ferrarini³⁴.

Em dezembro de 1972 houve a construção do plano de implantação do Magistério. Foram realizadas dezessete reuniões pedagógicas durante o ano para a discussão do currículo, da falta de pessoal e da sobrecarga de tarefas de alguns setores, perante a elaboração do plano de implantação, e para discutir os encaminhamentos pedagógicos da escola.

Em ata de reunião do Departamento de orientação pedagógica de 30 de junho de 1972, a prof.^a Ligia Weiss coloca algumas dificuldades, entre elas, a “falta material didático, sendo que não havia nem papel para fazer gráficos, falta de recursos humanos, pelo fato da equipe do normal contar com os melhores elementos em licença, 27% dos recursos humanos estão licenciados” (IEP, 1972e, p. 14). Por outro lado, no aspecto de planejamento quanto à lei, a professora Janete coloca que as “metas previstas foram todas atingidas, incluindo a reciclagem da lei 5.692” (IEP, 1972e, p. 14).

Em atas posteriores sempre são mencionados os grupos de estudo da lei para finalização do anteprojeto do 2º grau. Em uma das reuniões é citado que os objetivos do currículo precisavam ser categorizados, seguindo “os pressupostos de Bruner e Bloom” (IEP, 1973, p. 31). Quanto a Bruner, acredita-se que a referência seja de Jerome Bruner, sua teoria salienta que

[...] o que é relevante em uma matéria de ensino é sua estrutura, suas ideias e relações fundamentais. Para haver fidelidade à estrutura básica da matéria tratada, pensadores e cientistas mais capazes em cada disciplina particular devem ser mobilizados. Quanto à questão de como ensinar, Bruner destaca o processo da descoberta, através da exploração de alternativas e o currículo em espiral. O método da descoberta consiste de [sic] conteúdos de ensino percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher, a fim de que a aprendizagem seja considerada significativa e relevante. Com isso, o ambiente para a aprendizagem por descoberta deve proporcionar alternativas, resultando no aparecimento de relações e similaridades. Segundo Bruner, a descoberta de um princípio ou de uma relação, pelo aprendiz, é essencialmente idêntica à descoberta que um cientista faz em seu laboratório. (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 31-32).

Na edição n.º 123 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, de 1971, há uma publicação sobre Jerome Bruner, destacando suas ideias presentes no livro

³⁴ Não se tem maiores informações sobre o professor Sebastião Ferrarini e por quem ele foi indicado. Não foram encontradas informações sobre isso nas fontes analisadas.

“Toward a theory of instruction”, de 1966. Entre os conteúdos abordados, o autor lista cinco metas para um curso ser bem-sucedido:

- Dar aos alunos respeito e confiança nas próprias forças mentais;
- Estender essa confiança ao poder de meditar sobre as condições humanas e sociais;
- Proporcionar um quadro de modelos que facilitem a análise da natureza do mundo social e as condições em que o homem se encontra;
- Transmitir o sentimento de respeito pela capacidade e humanismo da espécie humana. (BRASIL, INEP, 1971, p. 211).

Quanto à Taxonomia de Bloom, em 1956 esse teórico sistematizou uma categorização de objetivos dos processos educacionais, dividindo o trabalho em domínios específicos de desenvolvimento: cognitivo, afetivo e psicomotor. Além disso, de acordo com Ferraz e Belhot:

A Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo é estruturada em níveis de complexidade crescente do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Só após conhecer um determinado assunto alguém poderá compreendê-lo e aplicá-lo. Nesse sentido, a taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado. (2010, p. 423-424).

Corroborando esse aspecto, Galhardi e Azevedo salientam que em relação às categorias “a cada um dos níveis foi associado um conjunto de ações (verbos) que auxiliam na classificação de uma questão de avaliação em um dos níveis da taxonomia (2013, p. 239).

A fim de entender melhor a estruturação da taxionomia, no pode-se observar um quadro a respeito do domínio cognitivo (QUADRO 11):

QUADRO 11 – Estruturação da taxionomia de Bloom domínio cognitivo

Categoria	Descrição
1. Conhecimento	Definição: Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos. Subcategorias: 1.1 Conhecimento específico: Conhecimento de terminologia; Conhecimento de tendências e sequências; 1.2 Conhecimento de formas e significados relacionados às especificidades do conteúdo: Conhecimento de convenção; Conhecimento de tendência e sequência; Conhecimento de classificação e categoria; Conhecimento de critério; Conhecimento de metodologia; e 1.3 Conhecimento universal e abstração relacionado a um determinado campo de conhecimento: Conhecimento de princípios e generalizações; Conhecimento de teorias e estruturas. Verbos: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.
2. Compreensão	Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes. Subcategorias: 2.1 Translação; 2.2 Interpretação e 2.3 Extrapolação. Verbos: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.
3. Aplicação	Definição: Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias. Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.
4. Análise	Definição: Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo. Subcategorias: Análise de elementos; Análise de relacionamentos; e Análise de princípios organizacionais.
4. Análise	Verbos: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.
5. Síntese	Definição: Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”. Subcategorias: 5.1 Produção de uma comunicação original; 5.2 Produção de um plano ou propostas de um conjunto de operações; e 5.3 Derivação de um conjunto de relacionamentos abstratos. Verbos: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.
6. Avaliação	Definição: Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento. Subcategorias: 6.1 Avaliação em termos de evidências internas; e 6.2 Julgamento em termos de critérios externos. Verbos: Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um <i>review</i> sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.

FONTE: Ferraz e Belhot (2010, p. 426).

Dessa forma, são novas referências que começam a adentrar a perspectiva do currículo na instituição. A incorporação delas será analisada no próximo tópico, quando abordado o Plano de Implantação do IEP de 1972.

O projeto de Reorganização do IEP para implantação gradativa do 2º grau previsto pela lei n.º 5.692/71 foi aprovado pelo parecer n.º 065/73 do CEE, para início em 1973, com implantação da 1ª série da Habilitação Específica para o Magistério para formação de professores de 1ª a 4ª séries. É destacado no documento que:

Os princípios que servirão de apoio à organização dinâmica do currículo sob os pontos de vista pedagógicos, didáticos e psicológicos, vivificando todo o processo de aprendizagem, alinham-se no sentido de proporcionar a meta direcional do trabalho a ser realizado pelo Corpo Docente do Instituto, tratando: das necessidades das diferenças individuais, da motivação, da situação problema, da ação, da experiência anterior, da integração, da socialização, dos resultados imediatos e da transferência em situações novas. (CEE, 1973, p.192).

Na conclusão do parecer é colocado que:

Na sua caminhada de glórias pelo ensino paranaense, mais uma vez cabe ao Instituto de Educação do Paraná, posição de relevo no contexto educacional do Estado, pois as atenções dos educadores estão voltadas para os estabelecimentos de ensino que têm sabido marcar a sua presença no panorama educacional, paranaense, em busca de exemplos e orientações que poderão clarear para muitos o caminho para outras importantes jornadas na preparação da mocidade estudiosa, respondendo ao chamamento dos novos ideais que vivificam e engrandecem a nação brasileira [...] os ideais que até agora se consagravam na preparação do professor da escola paranaense, devem continuar inspirando com o mesmo valor as novas atividades do Instituto de Educação do Paraná, mas sem perder de vista a tradição de tantos anos na formação de professores. (CEE, 1973, p. 196-197).

Interessante observar nesse trecho a representação de vanguarda e a valorização da tradição da instituição. Nesse contexto tradição não se opõe ao moderno que era suscitado, mas tinha um caráter de preservar a história de formação de professores construída pelo IEP e, de certa maneira, o compromisso de continuar sendo um lugar de referência e qualidade de ensino.

Outro aspecto válido de se destacar é que, ao passo que o IEP tentou se organizar rapidamente para a aprovação do seu plano de implantação da reforma de 2º grau, outros estabelecimentos demoraram mais para extinguir o Curso Normal. Santos (2017), por exemplo, indica que no Colégio Martinus, uma instituição confessional de Curitiba, somente em 1978 houve a adequação curricular segundo as diretrizes da lei n.º 5.692/71. Pode-se aventar que o IEP, por ser considerado modelo

de instituição pública na formação de professores, tenha sofrido pressões, internas e externas, que contribuíram para um rápido processo de adequação à lei.

No entanto, mesmo tentando se organizar, estudar e se adequar às especificidades da lei, logo no início de sua vigência percebem-se algumas dificuldades na trajetória de sua implantação no estabelecimento, o que teve impacto na discussão curricular e, por sua vez, na *cultura escolar* da instituição.

3.2 PLANO DE IMPLANTAÇÃO DO IEP DE 1972

FIGURA 12 – Capa do Projeto de Implantação da Reforma IEP



FONTE: IEP (1972a).

Sobre a materialidade do Projeto de Implantação da Reforma de 1972, este foi encontrado em sua íntegra no Arquivo Público do Paraná. São 2 volumes em folhas amareladas, um pouco maiores que o tamanho A4, e datilografadas. Vale destacar que a capa deste documento chama a atenção, pois essa imagem de uma menina com expressão de alegria em frente à uma máquina de escrever parece remeter à

ideia da tecnologia, de um novo momento que estaria chegando no contexto educacional, dando a ler à associação com as ideias de progresso que estavam no bojo de discussão do contexto de década de 1970.

O Plano de implantação da reforma de Segundo Grau do IEP, conforme o próprio documento, foi construído na perspectiva de continuidade da implantação que vinha acontecendo na instituição no ensino de 1º grau, que teria como pressuposto inicial os aspectos da educação, humanismo e tecnologia, que são traduzidos na Lei por “educação geral” e “formação especial” (IEP, 1972a, p. 2).

É salientado no documento que o currículo deveria ser flexível e atender às “mutações que ocorrem na ciência e na educação”, sendo desenvolvido, neste sentido, em subsistemas abertos “para que toda disciplina desenvolvida esteja afim com a necessidade do aluno servindo como instrumental ou como domínio de suas competências profissionais” (IEP, 1972a, p. 2).

Dessa forma, entende-se que o currículo se constrói socialmente, na e para uma determinada sociedade que suscita demandas diferenciadas em cada momento histórico, ou seja, expressa intenções educacionais constituídas “social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 43).

É expresso no documento que também haveria intenção de ter variedades de habilitações, que se desdobrariam em novos módulos anexos ao currículo pleno da Escola. Porém, é pontuado que para que se efetivassem esses aspectos, alguns pré-requisitos seriam necessários, como:

- a) Unificação dos princípios, filosóficos, psico-pedagógicos e metodológicos já observáveis no Ensino de 1º grau;
- b) Utilização imediata de modelos de referência e de estratégias metodológicas adequadas às novas estruturas educacionais;
- c) Análise profunda das competências dos professores (recursos/ humanos) e da profissionalização dos adolescentes;
- d) Critérios organizacionais desejáveis ao funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, integrados numa filosofia de ação coerente às exigências de nossa realidade e aos dispositivos legais da Lei nº 5692. (IEP, 1972, p. 2-3).

Quanto aos princípios filosóficos, a instituição destaca que elaborou o currículo de 1º Grau aliando uma filosofia de ideia a uma filosofia de ação, que da mesma forma se desdobraria no ensino de 2º grau. A filosofia da ideia traria uma reflexão pautada no presente, além de antecipar situações que poderiam vir a ocorrer, “sendo que a reflexão crítica não só pensa a partir da ação e dos resultados atingidos,

mas é uma reflexão ciente de possíveis desenvolvimentos, isto é, abrangendo o que é, o que já foi feito e o que ainda não é” (IEP, 1972a, p. 3).

De acordo com Corrêa, “o entendimento desse tipo de filosofia se vincula a uma prática precisa previamente definida e organizada. Indica rigor técnico apontando para a concepção tecnicista” (2012, p. 92). Segundo o documento do IEP, porém, a função da filosofia na lei n.º 5692/71 seria a articulação entre teoria e prática, unidade atendida pelo princípio de integração vertical e horizontal, permitindo ao currículo modificações e adaptações às diferentes demandas da sociedade em mudança. É destacado que a lei ainda permitiria uma descentralização, possibilitando que as partes diversificadas do currículo atendessem especificidades regionais e locais.

Há menção na racionalização para adequação às necessidades e realidades:

Enfocamos o aspecto concentração dos meios-medida esta que procura racionalizar os recursos disponíveis de cada comunidade e de cada escola em particular diminuindo as grandes carências de recursos físicos e humanos que dispersam os planejamentos elaborados ou previstos nas escolas. (IEP, 1972a, p. 3-4).

Aspectos que estão em consonância com o CFE ao destacar que:

A aplicação dos princípios de descentralização, integração, continuidade e terminalidade coexistindo de forma integrada, racionalização, obrigatoriedade e gratuidade darão à nova estrutura de ensino de 1º e 2º graus uma grande riqueza de possibilidades. (CFE, 1973, p. 44).

Portanto, como enfatiza Frankfurt, “a voz oficial, ao passo que previa, verticalmente a formação profissional capaz de conferir uma terminalidade, defendia a integração horizontal entre os conteúdos” (2011, p. 127). Da mesma maneira, a lógica de racionalização do processo educativo continuava presente, tanto na legislação mais ampla, como no currículo da instituição.

Quanto à filosofia da ação, é anunciado que ela pressupõe o binômio: Escola – Comunidade, pois “é evidente que só poderemos exercer uma influência integradora na ação educativa, quando sentimos ao nosso lado a presença do país” (IEP, 1972a, p. 4). Percebe-se essa questão da comunidade como um elemento que já estava bastante presente no currículo da instituição, como se observa no Plano Experimental de 1966. Esse aspecto, por sua vez, tem suas bases na Escola Nova, como enfatiza Cunha:

O binômio “indivíduo – grupo” - ou indivíduo- sociedade” - torna-se tema constante nas reflexões dos autores da época. Ele aparece, via de regra, sugerindo que a escola, norteada por princípios de respeito à vida social, não pode prescindir da compreensão dos atributos individuais do educando. Esse mesmo binômio também é enunciado de modo alternativo, sugerindo que a

educação, embora voltada para o aluno, como ser peculiar, não pode fugir às suas responsabilidades quanto à organização social. (CUNHA, 1995, p. 48).

Os objetivos gerais da instituição visariam ter o aluno enquanto foco do processo de aprendizagem, sendo que o professor deveria possuir formação “psico-sócio pedagógica adequada”. Questões também pautadas nos materiais do estado sobre a reforma, que sempre enfatizavam a necessidade de conhecer os processos e fases de desenvolvimento dos alunos, assim como o seu papel social. Nesse sentido, a apropriação desse termo vem ao encontro do que Cunha afirma, na perspectiva de que “tais conhecimentos devem ser ministrados de maneira a consolidar uma visão integrada do educando compreendido [...] em suas dimensões biológicas, psicológica e social” (1995, p. 77-78).

Os fins educacionais na habilitação profissional de 2º grau deveriam oferecer ao aluno:

- Oportunidades permanentes para a sua afirmação individual, através do aproveitamento de suas potencialidades, a fim de que possa cada vez mais expressar o seu poder criador e refletir sobre os aspectos/relevantes da cultura humanística e científica;
- Uma educação geral que permita a sua autorrealização pela compreensão de conceitos principais e pela aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e que ofereça condições para estudos posteriores mais complexos;
- Possibilidades contínuas para uma ação produtiva em educação mediante o domínio e a perícia no uso dos instrumentos e das técnicas pedagógicas que permitam uma profissionalização adequada às mudanças do sistema educacional. (IEP, 1972a, p. 4-5).

Diante dos fins educacionais postos, percebe-se, por um lado, a questão do indivíduo, na sua expressão e na estimulação de seu potencial, e, por outro, a questão do seu exercício enquanto ser produtivo da sociedade, com domínio técnico e profissional.

A questão biopsicossocial novamente aparece no documento ao abordar os princípios pedagógicos, didáticos e psicológicos que constituem o currículo. Elementos como atendimento às diferenças individuais e autoaprendizagem (aprender a aprender) são pontos em destaque. Aspectos estes que são recorrentemente citados nos materiais de apoio para elaboração do currículo por parte do estado do Paraná, que afirmava que o “desenvolvimento humano é um desenvolvimento bio-psicossocial” (PARANÁ, 1973, p. 25).

No que concerne às teorias de aprendizagem que alicerçariam o currículo, consta no projeto que o ponto de referência da instituição seria uma posição eclética

em relação às várias teorias da aprendizagem, destacando, em seguida, os princípios que serviriam de apoio para a organização do currículo:

- 1) Das necessidades e das diferenças, que teria a atenção em focar nas diferentes aptidões e particularidades dos alunos;
- 2) Da motivação, ou seja, tornar a aprendizagem significativa ao aluno;
- 3) Da situação-problema, pautando a educação por meio de desafios, hipóteses e situações que levassem o aluno a pensar;
- 4) Da ação, que seria uma articulação entre as atividades emocionais e intelectuais a uma atividade motora;
- 5) Da experiência anterior, que se pode inferir que seja um princípio pautado na teoria piagetiana, pois “aprender é, portanto, para o aluno combinar esquemas onde cada experiência anterior é pré-requisito para a ulterior (reelaboração do aprendido)” (IEP, 1972a, p. 6);
- 6) Da integração, que é destacado levando em conta que “toda aprendizagem melhor se efetiva quando envolve tanto diferenciação como integração” (IEP, 1972a, p. 6);
- 7) Da socialização, pois a aprendizagem se efetiva melhor na relação com o ambiente social;
- 8) Dos resultados imediatos, que teria por base que a aprendizagem melhor se constrói quando o aluno pode verificar o resultado de imediato, sendo que “este tipo de aprendizagem mantém o nível de motivação e permite a fixação da resposta certa (feedback realimentação do sistema ensino aprendizagem)” (IEP, 1972a, p. 6);
- 9) Da transferência em situações novas, partindo da perspectiva de que a aprendizagem se efetiva melhor quando há repetição do conteúdo em diferentes momentos e em situações novas.

Alguns dos elementos postos, principalmente a questão da transferência em situações novas, assemelham-se ao entendimento de Bloom:

O processo se inicia com a evocação e o reconhecimento do conhecimento pelo aluno, prolonga-se pela compreensão do conhecimento e na habilidade de aplicação deste conhecimento. A partir de então, parte-se para a habilidade do indivíduo na análise de situações que envolvem o conhecimento e na síntese deste conhecimento em novas organizações. (MONTEIRO; TEIXEIRA; PORTO, 2012, p. 3).

Importante mencionar que esses mesmos princípios foram encontrados em uma publicação da Revista Currículo (ano 1, n.º 2, 1973, p. 39-42) e estariam pautados

nas teorias educacionais modernas. No material são citados ainda outros princípios, mas os elencados pelo IEP estão entre eles. Além disso, no referencial teórico da revista currículo encontram-se Bloom, John Dewey e Piaget. O que demonstra, mais uma vez, que o IEP acompanhava o contexto teórico e as diretrizes estaduais, incorporando-os em sua proposta de reforma.

Quanto à questão de se autodeclarar eclética, pode-se perceber que não é no sentido de ser aleatório, pois sabe-se que alguns preceitos da Escola Nova e de Piaget já estavam presentes na cultura escolar, porém começa a ser evidenciada uma necessidade maior de categorização e controle do processo educativo. Há alguns elementos que apontam para Bloom e também para o behaviorismo. Outra questão válida de se destacar é que, por vezes, essas teorias vislumbram interesses distintos, o que em determinados contextos pode gerar inclusive contradições, como, por exemplo, as diferenças entre a teoria construtivista de Piaget e a comportamentalista de Skinner, que conceitualmente entendem de diferentes formas como se dá a construção do conhecimento, em que uma coloca mais luz nos processos interativos e outra foca nos reforços a fim de moldar comportamentos.

Em relação ao currículo Pleno do 2º grau, o núcleo comum obrigatório estaria em consonância com o parecer n.º 853/71 do CFE, sendo que a educação geral envolveria as matérias de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências Matemáticas, Físicas e Biológicas. A formação especial, por sua vez, seria formada pelas disciplinas de Fundamentos da Educação, Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau e Didática, incluindo prática de Ensino.

É válido destacar que ao final da 2ª série do curso o aluno poderia preparar-se de maneira mais intensa para duas alternativas: o ensino de 1ª e 2ª séries ou de 3ª e 4ª séries. Em relação à primeira opção, é descrito que:

O professorando que fizer a 1ª opção centrará seus estudos na orientação, princípios e métodos do ensino de leitura e escrita. O domínio da leitura e o desenvolvimento do gosto por ler, constituem, sem dúvida os principais objetivos do professor de 1ª e 2ª séries. A forma como se processa a iniciação da criança na aprendizagem da leitura, tem grande importância [...]. Na habilitação para 3ª e 4ª séries o professor-aluno deverá preocupar-se com o desenvolvimento das estruturas mentais da criança sob o ponto de vista das operações concretas, aprofundando-se no conhecimento de tais estruturas e suas necessidades básicas... (IEP, 1972a, p. 7-8).

O que vai ao encontro do que se indica no parecer n.º 45/72 do CFE:

A organização dos currículos plenos deverá fazer-se com a necessária flexibilidade para que, além da habilitação genérica para o magistério, possa o aluno, sem prejuízo de outras soluções adotadas pelos sistemas:

a) Quando os estudos tiverem a duração correspondente a 3 anos letivos, preparar-se com maior intensidade para uma de duas opções: o ensino de 1ª e 2ª séries ou de 3ª e 4ª séries. (CFE, 1972a, p. 23).

O curso de formação e habilitação para o magistério em nível de 2º grau do IEP teria o total de 2.700 horas-aula durante os 3 anos profissionalizantes, sendo distribuídos da seguinte forma:

Núcleo Comum: 1.320 horas – incluindo:

Educação Física: 270 horas-aula

Educação Religiosa: 30 horas-aula

Programa de Saúde: 30 horas-aula

Subtotal: 330 horas-aula do total do Núcleo Comum – Educação Geral.

A parte diversificada teria 690 horas-aula em disciplinas instrumentais e 690 horas em disciplinas profissionalizantes, totalizando 1.380 em Formação Especial (IEP, 1972a, p. 9).

Segundo o projeto de implantação, o total de horas do curso seria desenvolvido em cinco horas-aula por dia, de segunda a sábado, totalizando 30 horas-aula semanais.

No documento é expresso que:

A preocupação da equipe técnico pedagógica do currículo de habilitação ao magistério em nível de 2º grau é manter, em todos os momentos, uma coerência diacrônica (ordenação vertical) e sincrônica (ordenação horizontal) nas atividades desenvolvidas nas disciplinas instrumentais e profissionais, a fim de que o professorando possa realizar a sua autoaprendizagem, numa autointegração progressiva de sua personalidade aos valores e competências da profissão. Esta sistemática oferecerá possibilidades de aluno e professor trabalharem juntos num processo de integração face a face, cuja exigência essencial será a autoavaliação de cada um perante o papel que desempenha ou irá desempenhar no trabalho. (IEP, 1972a, p. 9).

Nessa perspectiva, havia a intenção de manter um equilíbrio entre as disciplinas. Entretanto, segundo Yacy Moura (2021), então professora da instituição, as disciplinas de caráter mais instrumental ocuparam um espaço muito grande no currículo. O que, segundo ela, trouxe uma perda para os conteúdos mais voltados à profissionalização. Já a ex-aluna Lilliam Martinelli (2021) destacou que “a formação profissional era muito boa, mas também extremamente prática, mais centrada no domínio das técnicas do que do conteúdo em si que iriam ensinar, o conteúdo você já deveria dominar”.

Assim sendo, pode-se considerar que havia um foco maior nas técnicas, ou seja, na parte mais prática, por acreditarem que a parte destinada à formação profissional havia ficado reduzida no currículo. Algo similar foi levantado por Lupetina (2015) em estudo sobre a formação docente e a mudança do perfil do alunado do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970, no qual afirma que:

Percebemos nas grades curriculares, após a promulgação da lei nº. 5692/71, a eliminação ou redução de algumas disciplinas, como por exemplo, as chamadas "didáticas", e a introdução de novas, como Educação Moral e Cívica, OSPB e EFE (Estrutura e Funcionamento de Ensino), entre outras. (2015, p. 124).

Essas questões demonstram, de certa maneira, porque a ênfase nas questões mais práticas das disciplinas voltadas à profissionalização se deu no IEP, por essa percepção de redução no currículo e que de alguma forma era necessário, então, ter foco nas técnicas de ensino.

As matérias e disciplinas foram organizadas da seguinte forma:

QUADRO 12 – Grade curricular IEP 1972 - Magistério

Educação Geral Total: 1320 horas - 44 créditos Disc. Instrumentais 5692/71 e Decreto Lei 369 12/09/69 Artigo 7	Núcleo Comum			Parte Diversificada			
	Matérias	Disciplinas	H/C	Matérias	Disciplinas	H/C	
	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literat. Brasileira	270/9				
		Inglês ou Francês	-				
	Estudos Sociais	Geografia	90/3				
		História	90/3				
		O.S.P.B.	60/2				
	Ciências Exatas e Biológicas	Matemática	180/6				
		Física	30/1				
Química		30/1					
Biologia		90/3					
Ed. Moral e Cívica	Ed. Moral e Cívica	90/3					
Ed. Artística	Ed. Artística	60/2					
Ed. Física	Ed. Física	270/9					
Programa de Saúde	Programa de Saúde	30/1					
Ed. Religiosa	Ed. Religiosa	30/1					
Soma da Parte de Educação Geral: 1320 horas - 44 créditos			Soma da Parte de Educação Geral: horas - créditos				
Formação Especial Total: 1380 horas - 46 créditos Disciplinas Profissionalizantes	Matérias	Disciplinas	H/C	Matérias	Disciplinas	H/C	
	Fund. Educação	Fund. Hist. e Filosóficos	120/4			Estatística	90/3
		Fund. Psicológicos	210/7				
		Fund. Sociológicos	120/4				
		Fund. Biológicos	60/2				
	Estrutura e Func. do 1º Grau	Estrutura e Func. da Escola de 1º Grau	90/3				
	Didática	Didática Geral	90/3				
		Didática da Comunicação e Expressão	90/3				
		Did. de Artes em Educação	60/2				
Didática dos Est. Sociais		30/3					
Didática das Ciências		30/3					
Did. da Matemática		60/3					
Planejamento da Ação Did.		180/6					
Soma da Parte de Formação Especial: 1290 horas - 43 créditos			Soma da Parte de Formação Especial: 90 horas - 3 créditos				

FONTE: IEP (1972a, p. 10).

Percebe-se na grade curricular o quanto a disciplina de Fundamentos Psicológicos tinha uma carga horária maior que as demais, o que vem ao encontro da ênfase que a Psicologia de Educação tinha naquele contexto, de que era necessário entender o desenvolvimento cognitivo da criança e seus desdobramentos. Nota-se que essa ênfase, que já transparecia nos documentos federais, estaduais e do IEP, estendeu-se também na organização do currículo. Na imagem abaixo, de um histórico escolar de uma das ex-estudantes entrevistadas, é possível perceber a distribuição das disciplinas nos anos do curso:

FIGURA 19 - Histórico Escolar Projeto de Implantação

NOME DO ALUNO: <u>Liliana Maria Barni</u>		CURSO ANTERIOR: <u>Ginasial</u> CONCLUÍDO EM: <u>1973</u>		NA ESCOLA: <u>Colégio Estadual Tiradentes</u>		COM SEDE EM: <u>Curitiba</u> ESTADO: <u>Paraná</u>	
HISTÓRICO ESCOLAR							
EDUCAÇÃO GERAL	Nº DE HORAS	1ª SER. 1974	2ª SER. 1975	3ª SER. 1976			
Língua e Literatura Nacional	270	A	A	A			
Educação Artística	60	A	-	-			
Geografia	90	A	-	-			
História	90	A	-	-			
Organização Social e Política do Brasil	60	A	-	-			
Educação Moral e Cívica	90	-	A	A			
Matemática	180	A	A	-			
Física	30	A	-	-			
Química	30	-	A	-			
Biologia	90	A	-	-			
Educação Física	270	A	A	A			
Programa de Saúde	30	-	A	-			
Educação Religiosa	30	-	A	-			
MTF (Módulo de Trabalho)	1.220	-	-	-			
FORMAÇÃO ESPECIAL							
Fundamentos Históricos e Filosóficos	120	A	-	A			
Fundamentos Psicológicos	210	A	A	A			
Fundamentos Sociológicos	120	-	A	A			
Fundamentos Biológicos	60	-	A	-			
Estatística	90	-	A	-			
Estatística e Funcionamento na Escola de M.T. Grau	90	-	-	A			
Aprendendo a Aprender (Didática Geral)	90	A	-	-			
Didática da Comunicação e Expressão	90	-	-	A			
Ativ. na Educação	60	-	-	A			
Didática dos Estudos Sociais	90	-	A	-			
Didática das Ciências	90	-	-	A			
Didática da Matemática	90	-	-	A			
Planejamento da Ação Didática	180	-	B	A			
Calculadora	220	-	-	A-João			

ESPAÇO RESERVADO AO ÓRGÃO DA S.E.E.C.
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
COORDENAÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO EDUCACIONAL

O presente Diploma é autêntico e a
Vida Escolar do diplomado está em ordem.

Curitiba, 27.1.07, 1976

[Assinatura]
Coordenador

ESPAÇO RESERVADO AO ÓRGÃO DO MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA D. ADOZ. ADMINISTRAT. (S.A.)
COM - Registro Federal de Pessoas - 38.16

Nome: Liliana Maria Barni
Diploma Registrado sob nº: 24.2.44
Linha: 78 - Data: 04 - Hora: 30 - nº: 11625
Curso: 15 - S. - 1976

Registrado em: [Assinatura]
Visto: [Assinatura]
Chefe do Serviço de Registro

ESPAÇO RESERVADO AO ÓRGÃO FISCALIZADOR DA PROFISSÃO

OBSERVAÇÕES

Estágio Supervisionado
Total: 220 horas

[Assinatura]

Fonte: Acervo pessoal de Lilian Martinelli

Ao observar alguns outros trabalhos de instituições diferentes, percebe-se que a disciplina de Psicologia no currículo do Colégio Martinus, por exemplo, abordado por Santos (2012, p. 45), estava presente apenas no segundo e terceiro ano, diferentemente do IEP que desde o primeiro ano trabalhava com a disciplina. Na tese de Frankfurt (2011), no contexto dos colégios analisados, nos quais o magistério tinha duração de quatro anos, indica-se que no colégio Padre Anchieta a disciplina de

Psicologia ficou dividida entre Psicologia no 1º ano e Psicologia aplicada à Educação no 3º e 4º anos; e que no Colégio Santa Inês Psicologia aplicada à Educação estava presente no currículo nos três primeiros anos de curso e no último havia a disciplina de Psicologia do desenvolvimento do pré-escolar.

A estrutura curricular do IEP, por sua vez, assemelha-se ao proposto para os cursos com duração de três anos pelo parecer do Conselho Federal de Educação, n.º 349/72, no qual a habilitação de magistério teria uma educação geral e uma formação especial a partir do 2º ano, sendo a formação especial composta de Fundamentos da Educação, Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau e Didática, incluindo Prática de Ensino. As divisões básicas das disciplinas se dariam da seguinte forma:

QUADRO 13 – Habilitação Específica para o Magistério - 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau

2.200 horas correspondente a 3 séries

Núcleo Comum	Formação Geral	Formação Especial
Comunicação e Expressão H C 300 20	. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira . Educação Artística . Educação Física	Fundamentos da Educação H C 510 34
Estudos Sociais H C 240 16	. Geografia . História . Educação Moral e Cívica . OSPB	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau H C105 7
Ciências H C 300 20	. Matemática . Ciências Físicas e Biológicas . Programas de Saúde	Didática H* C 405 27 *As horas restantes serão destinadas ao estágio prático supervisionado.

FONTE: CFE (1972, p. 65).

LEGENDA: H refere-se a horas, e C a créditos.

Na comparação das duas grades, notam-se diferenças quanto às disciplinas, entre elas, que o IEP inseriu uma disciplina de Língua Estrangeira no núcleo comum de Comunicação e Expressão, e optou pela permanência da Educação Religiosa em seu currículo, além da carga horária de Didática ser maior que a prevista pelo CFE. Nesse aspecto, pode-se aventar como hipótese que esses elementos demonstram uma tentativa de permanência ao que já vinha sendo desenvolvido na instituição, algo já imerso na cultura escolar. Entre alguns elementos, destacam-se: a preocupação com a formação de valores e com a preparação das alunas para o contexto da sala

de aula, no planejamento e no fazer didático, talvez também manter um diferencial de seu curso, oferecendo mais que o mínimo previsto pelo CFE.

QUADRO 14 – Resumo total de aulas IEP no Curso de Habilitação de Magistério 1972

AULAS	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
NÚCLEO COMUM	23	14	7
PARTE DIVERSIFICADA	4	10	9
FORMAÇÃO ESPECIAL	3	6	14
SOMA DAS AULAS SEMANAIS	30	30	30

DISCIPLINAS	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
NÚCLEO COMUM	9	6	3
PARTE DIVERSIFICADA	2	4	4
FORMAÇÃO ESPECIAL	1	2	5
SOMA DAS DISCIPLINAS SEMANAIS	12	12	12

FONTE: IEP (1972a, p. 11).

Ao observar o quadro de resumo de aulas e disciplinas do IEP (QUADRO 14), de fato a formação especial do currículo, principalmente no primeiro e no segundo ano, era bem menor que do núcleo comum, justamente por ser um curso integrado. Contudo, esse ponto foi o que mais se criticou na lei, pois, segundo alguns pesquisadores, houve uma perda significativa para o Curso Normal e sua descaracterização. De acordo com Rodrigues, o currículo imposto pela Reforma Educacional “não atendia a formação geral e nem a formação profissional, já que não focava em nenhuma das duas formações, tornou-se um currículo híbrido, sem definição” (2011, p. 116).

No próximo capítulo da tese serão abordadas, de maneira mais aprofundada, as disciplinas que compunham a formação especial do currículo no IEP. De maneira geral, pode-se dizer que no Plano de Implantação as disciplinas foram organizadas levando em consideração o levantamento das necessidades observadas nos estudantes, e em todas as áreas os objetivos seguiram a proposta de Bloom, sendo divididos no domínio cognitivo, motor e afetivo, e os conteúdos categorizados por unidades e assuntos específicos.

No aspecto avaliativo, ao expor o encaminhamento que seria realizado, é elucidado no documento que em todos os momentos deveria ser “integral, progressivo, qualitativo e contínuo” (IEP, 1972a, p. 150). A avaliação é entendida como uma validação, uma constatação se os procedimentos pedagógicos foram válidos para atingir os comportamentos desejados, ou seja, de como o aluno entraria até sua saída, “a realização de mudanças comportamentais constituiria os objetivos da ação pedagógica” (IEP, 1972a, p. 150). Porém, é enfatizado que:

Não se trata de verificar o sucesso ou o fracasso do aluno em tal ou qual atividade, mas de examinar se as atividades de ensino aprendizagem foram adequadas o suficiente a fim de permitir ao aluno passar para novos níveis de dificuldades. Pela avaliação, verifica-se a atuação do aluno, a do professor e a proficiência do plano de ensino. Os dados obtidos são essenciais ao replanejamento contínuo, a fim de verificar se as técnicas didáticas foram adequadas para exprimir o aproveitamento dos alunos em termos de mudanças comportamentais (feedback). (IEP, 1972a, p. 150).

Essa questão de mudança comportamental também estava exposta na edição número 2 da revista Currículo de 1973, a qual afirma que: “podemos dizer que houve aprendizagem quando houve mudança de comportamento, isto é, quando o aprendiz evidencia novas formas de pensar, sentir e agir” (PARANÁ, 1973, p. 39).

O que vem ao encontro dos pressupostos da taxionomia de Bloom, que

foi concebida de maneira hierárquica e unidimensional e relacionava a aquisição de conhecimento com a **mudança de comportamento observável** relacionada ao objetivo previamente proposto e essas mudanças podem ser medidas em termos de atos e pensamentos. (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 425, grifo nosso).

O processo avaliativo deveria demonstrar se os objetivos instrucionais foram atingidos, logo, o planejamento deveria expor uma relação clara entre os objetivos e a avaliação. Nesse ínterim, segundo o projeto de implantação, na perspectiva de “aprender a aprender”, o serviço de orientação educacional teria elaborado uma ficha individual para cada aluno a fim de registrar os atendimentos, entrevistas com eles, professores e familiares. A ficha deveria conter:

[...] informações sobre a vida pregressa e vida atual do aluno, suas aspirações e expectativas, dificuldades e facilidades no processo de ensino aprendizagem e na vida familiar e social, suas atitudes e seus valores sociais, culturais e profissionais, na escola, fora da mesma etc. (IEP, 1972a, p. 151).

Aspectos esses que, segundo pesquisa de Silva (2008a), estavam presentes no serviço de Orientação Educacional do Colégio Estadual do Paraná, nesse mesmo período, que tinha, entre as estratégias de ação, a questão do fichário, sondagem de

interesse e acompanhamento. Em questionários aplicados aos estudantes, “as indagações presentes envolviam questões socioeconômicas sobre preferências de disciplinas e hábitos de estudo” (SILVA, 2008a, p.56).

Em consonância com os objetivos instrucionais e educacionais dos currículos do IEP, foram elencados os seguintes critérios na perspectiva avaliativa:

- 1) A aprendizagem na escola deve ser bem-sucedida e gratificante, com base para assegurar que a aprendizagem pode continuar/durante toda a vida do indivíduo, conforme seja necessário;
- 2) Se a escola se propõe a prever experiências de aprendizagem bem-sucedidas, mudanças maiores devem ser realizadas nas atitudes dos estudantes, professores e administradores;
- 3) Mudanças devem ser realizadas também nas estratégias de ensino e no papel da avaliação: nossa tarefa básica em educação é a de descobrir estratégias que levem em consideração as diferenças individuais de nossos alunos, mas que façam no sentido de promover o máximo desenvolvimento do indivíduo. (IEP, 1972a, p. 152).

Os objetivos destacados no currículo do IEP seguiam os domínios cognitivo, motor e afetivo, “procurando rigorosa profundidade, atender às seis grandes categorias propostas por Bloom (Taxionomia dos objetivos educacionais)” (IEP, 1972a, p. 152).

A taxionomia de Bloom parece ter tido grande influência na instituição no período, tanto na organização dos currículos e planos de aula quanto no trabalho com os próprios alunos. Martinelli (2021), aluna do IEP de 1973 a 1976, comenta que “fazer objetivos foi uma das coisas que mais os professores buscaram desenvolver, nós virávamos do avesso esses objetivos de Bloom³⁵”.

No currículo do IEP, dentro da taxionomia, foram mencionadas algumas subcategorias, como conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. No domínio afetivo foram consideradas no documento: a recepção, respostas, valorização, organização, caracterização por um valor ou um complexo de valores.

Em relação às variáveis para atingir os objetivos postos, o documento cita embasamento nos autores: Carroll (1963), Morrison (1926), Bruner (1966), Godland e Anderson (1959), Skinner (1954), Suppes (1966) e Glaser (1968). As variáveis citadas foram: aptidão do aluno; tempo que o aluno dispõe para realizar seus estudos; qualidade da instrução; habilidade do aluno, perseverança (IEP, 1972a, p. 153).

³⁵ É válido destacar que entre as teses e dissertações escolhidas para dialogar com este trabalho não se encontrou menção à taxionomia de Bloom. Porém, pretende-se pesquisar outros trabalhos para ver se é possível encontrar alguma relação dessa referência nesse período.

No que tange à menção a esses autores, já se comentou sobre Bruner, porém, entre eles, chama a atenção também Skinner, justamente porque em vários momentos é afirmado pelo IEP a questão da mudança de comportamento que visava-se gerar no estudante, pois “os homens agem sobre o mundo, modificam-no, e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação” (SKINNER, 1978, p. 15).

Quanto às etapas da avaliação, destacou-se a avaliação formativa, trazendo como base o autor Scriven (1967), que propôs

[...] a avaliação formativa como um instrumento no qual o professor estaria altamente engajado na melhoria do seu material [...] desta forma aplicando testes e validando o andamento de suas aprendizagens durante o desenrolar do curso poderia escolher subsídios para sua melhoria (DUTRA; TAROUCO; PASSERINO, 2008, p.3).

A avaliação somativa, por sua vez, aconteceria por meio de testes aplicados ao final, face aos objetivos inicialmente elencados. Os “modos operacionais” para que essas avaliações fossem efetivadas seriam:

- 1) Avaliação diária do professor frente às atividades realizadas pelo professorando.
- 2) Autoavaliação diária, semanal e mensal do aluno.
- 3) Avaliação do professor pelos trabalhos realizados em grupo.
- 4) Conselhos de Classe mensais reunindo os regentes de disciplina por áreas de estudo onde serão levantados os problemas e as diferenças individuais dos alunos, frente a consecução dos objetivos instrucionais inseridos nas unidades de trabalho dos planejamentos.
- 5) Conselhos de Classe bimestrais com os professores de todas as disciplinas relativas às matérias do Núcleo comum e da parte diversificada (em Educação Geral e Educação Especial) para que os alunos possam emitir os autoconceitos e os professores, conceitos sobre os mesmos, visando o conteúdo e a atitude que os mesmos assumem na Escola e na profissionalização profissional. (IEP, 1972a, p. 155).

Percebe-se, dessa maneira, que a avaliação deveria ser um instrumento de constante análise e reflexão, tanto por parte dos professores quanto do estudante que faria também sua autoavaliação. Os Conselhos de Classe continuariam ativos e com o intuito de pensar estratégias possíveis para vencer os problemas encontrados, assim como a efetividade dos objetivos propostos nas unidades de trabalho.

Parecer A: 80% de aproveitamento ou mais

Parecer B: 50% até 79%

Parecer C: abaixo de 50%

Codificação: Parecer A: acima de satisfatório

Parecer B: Satisfatório

Parecer C: Recuperável

Observa-se, a seguir, um exemplo de um boletim do 1º ano do curso de Magistério (FIGURA 20):

FIGURA 20 – Boletim Escolar do Curso de Magistério (1977) - IEP

OBSERVAÇÕES:

OBSERVAÇÕES:

1 - Este boletim tem o objetivo geral de fornecer ao educador, aos pais e interessados da comunidade, dados sobre o desempenho do aluno, permitindo-lhes, ao mesmo tempo, a avaliação do trabalho realizado pelo aluno e a orientação para o próximo ano.

2 - As observações são feitas, sempre, antes da entrega do boletim.

3 - Os dados são coletados pelo aluno, pelo professor e pelo pai/mãe.

4 - Os dados são coletados pelo aluno, pelo professor e pelo pai/mãe.

5 - Os dados são coletados pelo aluno, pelo professor e pelo pai/mãe.

Avaliação Final:

1 - A recuperação por falta será realizada em forma de trabalho individualizado pelo aluno, sob a orientação do professor, durante o período de recuperação.

2 - A recuperação por falta será realizada em forma de trabalho individualizado pelo aluno, sob a orientação do professor, durante o período de recuperação.

3 - A recuperação por falta será realizada em forma de trabalho individualizado pelo aluno, sob a orientação do professor, durante o período de recuperação.

BOLETIM ESCOLAR
CURSO MAGISTÉRIO

Aluno(a): _____

Série: _____ Turma: _____

DISCIPLINAS	1.º BIM.		2.º BIM.		3.º BIM.		4.º BIM.		PARECER FINAL	OBSERVAÇÕES
	Prova	Faltas	Prova	Faltas	Prova	Faltas	Prova	Faltas		
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira										O CONSELHO DE CLASSE RECOMENDA AO ALUNO: 1 - Continuar apresentando um bom desempenho. 2 - Participar da Recuperação de: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Geografia Matemática Química Biotécia Educação Artística Programa de Saúde Ensino Religioso Educação Física Educação Moral e Cívica Fundamentos Psicológicos Aspectos Legais e Normativos do Ensino de 1.º Grau Estatística Aplicada à Educação Didática Geral Artes em Educação
Geografia										
Matemática										
Biotécia										
Química										
Educação Artística										
Programa de Saúde										
Ensino Religioso										
Educação Física										
Educação Moral e Cívica										
Fundamentos Psicológicos										
Aspectos Legais e Normativos do Ensino de 1.º Grau										
Estatística Aplicada à Educação										
Didática Geral										
Artes em Educação										
OBS: A letra R no lugar da nota significa em recuperação.										
ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL										
1.º BIM. _____ / _____ / 1976										
2.º BIM. _____ / _____ / 1976										
3.º BIM. _____ / _____ / 1976										
4.º BIM. _____ / _____ / 1976										
3 - Entrevista com o S. O. E. no horário:										
1.º Semestre _____										
2.º Semestre _____										
3.º Semestre _____										
4.º Semestre _____										
AVALIAÇÃO FINAL: _____										
DIRETOR (A) _____										
SECRETÁRIO (A) _____										

FONTE: Acervo Arquivo Público do Paraná.

Interessante observar no Boletim a questão do Conselho Escolar e suas recomendações, reforçando a percepção evidenciada de que foi um órgão de grande peso na organização pedagógica do IEP. Além disso, nota-se toda a explicação sobre o sistema avaliativo da instituição e as entrevistas que teriam sido realizadas com o Serviço de Orientação Educacional, associando como uma estratégia de acompanhamento, citada por Silva (2008a), que se comentou anteriormente.

Além disso, seria necessária a participação do aluno em no mínimo 75% do total de aulas dadas pelos professores para sua promoção à série seguinte.

Esse aspecto da avaliação traz uma mudança em relação aos conceitos utilizados no Plano Experimental de 1966, o qual trazia:

E- excelente - 90 a 100%
 B- bom - 70 a 89%
 S- satisfatório- 50 a 69%
 I- insatisfatório- 0% a 49% (IEP, 1966).

Sobre o desempenho avaliativo dos estudantes, vale frisar que o IEP dispunha de um Departamento de Avaliação que, entre outras atribuições, compilava dados de rendimento dos estudantes e realizava exposições periódicas sobre eles. Nos Boletins Informativos da Instituição encontram-se relatos dessas atividades, como, por exemplo, um evento realizado em setembro de 1974 em que houve 356 visitantes.

Ainda no âmbito da avaliação, em uma ata de reunião pedagógica de 1973 com os professores, é enfatizado que para a implantação era necessária “atualização pedagógica – trabalho com objetivo” (IEP, 1973, não p.) e estudo sobre a avaliação “diagnóstica, formativa, somativa, linha do tempo, diferenças individuais, alternativas do planejamento de avaliação, atendimento às características da avaliação: input, contexto, processo e produto” (IEP, 1973, não p.).

Ao pesquisar sobre esses últimos elementos citados, evidenciou-se que eles se referem à concepção de avaliação proposta por Stufflebeam (1971) que, em linhas gerais, centra a avaliação como um processo para tomada de decisões, o modelo teria sido chamado de CIPP (contexto, input, processo e produto). Um dos pontos centrais defendidos pelo autor seria o entendimento da avaliação “como um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas” (VIANNA, 1999, p.78). Abaixo seguem perguntas que norteariam cada um desses pontos:

Avaliação do contexto:

- 1- Quais as necessidades não concretizadas que existem no contexto e que não são atendidas por uma determinada instituição?
- 2- Quais os objetivos que devem ser alcançados para atender essas necessidades?
- 3- Quais os objetivos que devem receber apoio específico da comunidade?
- 4- Qual o conjunto de objetivos com maiores possibilidades de concretização?

Avaliação de input:

- 1- A estratégia do projeto possibilita uma resposta lógica a um conjunto de objetivos específicos?
- 2- Uma determinada estratégia obedece a todos os requisitos legais?
- 3- Quais as estratégias já existentes e que são potencialmente importantes para realizar os objetivos pré-determinados?
- 4- Quais os procedimentos específicos e o tempo (cronograma) necessários para implementar uma certa estratégia?
- 5- Quais as características operacionais e os efeitos das diferentes estratégias que estão sendo consideradas?

Avaliação de processo:

- 1- O projeto está seguindo um cronograma?
- 2- O staff precisa ser retreinado ou reorientado antes do término da presente fase do projeto?
- 3- As instalações e os materiais estão sendo usados adequada e apropriadamente?
- 4- Quais os principais obstáculos a serem vencidos na atual fase do projeto?

Avaliação do produto:

- 1- Identificar consequências e discrepâncias entre os objetivos pretendidos e os que foram realmente alcançados
- 2- Identificar os resultados não pretendidos, mas desejáveis, e outros que ocorram;
- 3- Reciclar o programa para poder concretizar os objetivos que não foram alcançados;
- 4- Dar informações ao responsável pela tomada de decisão, quanto ao futuro do programa, sua continuação, término, modificações na estrutura, etc. (VIANNA, 1999, p. 81-84).

Muitos desses elementos apareceram em documentos e atas no processo de implantação da lei, como a questão de organização de subgrupos para estudo da reforma, de avaliação do contexto, dos recursos, de como o processo estava sendo encaminhado e se os objetivos foram ou não atingidos, o que demonstra que de fato essa concepção de avaliação como tomada de decisão estava sendo trabalhada na instituição. Encontrou-se, entre as referências bibliográficas, o nome desse autor nos documentos de avaliação da implantação da reforma durante as expansões de ensino no estado do Paraná, o que demonstra outra referência que já circulava nesse período.

Nesse aspecto avaliativo, portanto, nota-se diferenças em relação ao Plano Experimental, que tinha uma avaliação mais aberta que visava entender as

dificuldades individuais do estudante e, a partir da análise delas, elaborar um plano de orientação de estudo e de recuperação caso fosse necessário. Percebe-se, com a lei n.º 5.692/71, uma necessidade maior de controlar objetivamente o processo.

Referente às reuniões pedagógicas, outro aspecto interessante mencionado no Plano de Implantação do IEP é sobre o Regimento Escolar, o qual não teria mudanças significativas, continuando em vigor o Regimento de 1966. Apenas há um adendo: para 1973 seria avaliada a inclusão de um artigo em que seriam descontadas as faltas dos professores às reuniões pedagógicas, previstas pela Lei n.º 5.692/71, no item referente às sanções disciplinares.

Havia uma ênfase nas atas da Coordenação Pedagógica e do Conselho Diretor do IEP de que todos os professores participassem das reciclagens e cursos para estudo da lei n.º 5.692/71. Em ata de 31 de outubro de 1972 é citado: “deverão solicitar que a participação dos professores seja total nos cursos de retreinamento e no planejamento, esta solicitação condicionada com a prioridade para a obtenção de aulas suplementares no ano de 1973” (IEP, 1972a, p. 24). Esse aspecto demonstra que não havia adesão total dos professores nos cursos, que poderia ser por diversos motivos. Entretanto, nota-se um caráter coercitivo na postura do IEP para os que não participassem, já que nas reuniões durante a vigência do Plano Experimental também havia faltas e essa postura de certa punição nunca foi mencionada nas atas analisadas.

No projeto de implantação, antes de descrever pesquisas realizadas sobre o projeto em questão e recursos humanos e físicos, foi destacado que o IEP consideraria viável a realização da proposta, justificando, entre outros elementos: necessidades do mercado do trabalho e precariedade dos recursos humanos qualificados na especialização do trabalho em educação. Por fim, elucida que:

O Instituto de Educação do Paraná, no sentido de engajar às mudanças previstas para as habilitações profissionais no Ensino de 2º grau considera viável e bastante exequível o presente projeto, sobretudo pela disponibilidade dos recursos humanos do Instituto de Educação do Paraná, que desde 1966 desenvolvem o currículo atual Escola Normal, sob regime de plano experimental, com resultados significativos. (IEP, 1972a, p. 158).

É importante balizar essas afirmações presentes nos documentos oficiais do IEP quando pontuam que o projeto está de acordo com o que já estava sendo desenvolvido, entre outras menções, pois como instituição pública e de renome não descreveria nos documentos algo que pudesse ir de encontro com o que estava sendo

exigido. Não se pode deixar de refletir que houve toda uma organização, estudo e pesquisa para o Plano Experimental de 1966 que, em tão poucos anos, teve que ser reorganizado para atender às demandas da lei n.º 5.692/71.

Outro aspecto que se destaca é que esse Projeto Educativo, proposto por meio do Plano de Implantação de 1972, demarcava um outro contexto político, uma vez que se o de 1966 ainda estava pautado e trazia as discussões de um período democrático, com maior liberdade por parte das escolas e descentralização curricular, o que se exigia por meio da lei n.º 5.692/71 era racionalização e centralização. São projetos formativos de momentos e concepções distintas. É claro que, no modo de fazer da escola, no jeito de encaminhar os processos, as marcas da cultura escolar são mais propensas a uma perspectiva de continuidade do que de ruptura. Dessa forma, o projeto poderia até não estar de acordo com o que era desenvolvido, mas o currículo enquanto prática trazia em seu bojo a cultura escolar já constituída.\

É válido mencionar que houve uma pesquisa por parte do Setor de Avaliação da instituição com as 4ª séries do curso ginásial diurno sobre as habilitações que o IEP deveria ofertar, sendo preenchidos 81 questionários. No que diz respeito ao magistério, 23,5% optaram pelo magistério de três anos e 16% assinalaram o magistério com duração de quatro anos (IEP, 1972a, p. 159). No documento não há a descrição do questionário aplicado, mas talvez o aspecto de poder finalizar o curso em menos tempo tenha pesado nesta escolha.

Quanto à previsão de estudantes para 1973, primeiro ano de implantação da reforma de 2º grau, haveria cinco turmas com 37 alunos cada.

No que se refere aos recursos humanos, além de Direção, Assessoria Pedagógica por área de conhecimento e equipe administrativa para a Educação Geral, o IEP dispunha de uma equipe de 31 professores para formação geral e 43 para a educação especial. Na lista desses nomes da Educação Especial, as qualificações variam entre licenciados em Pedagogia, Normalistas, Técnicos em Educação e formandos na Faculdade de Educação³⁶. Em resumo, os recursos físicos estavam distribuídos da seguinte forma:

³⁶ Na fonte está descrito, na parte da qualificação, ao lado dos nomes dos professores: Licenciatura em Pedagogia, Normalista ou 4º ano Faculdade de Educação, por isso a expressão formandos no texto.

QUADRO 15 – Salas especiais³⁷

Bibliotecas	2
Laboratório de Ciências	1
Laboratório de Artes	3
Laboratório de Recursos áudio-visuais	1
Pavilhão de Educação Física	1
Setor de avaliação	1
Gabinete do Serviço de Orientação Educativa	1
Gabinete de orientação pedagógica geral	1
Gabinete médico	1
Gabinete de direção geral	1
Gabinete da direção do ensino de 2º grau	1
Gabinete da Secretaria	1
Setor de pessoal	1
Tesouraria	1
Salão Nobre	1
Cantina	1

FONTE: IEP (1972a, não p.).

Em relação às salas de aula, percebe-se pela leitura dos documentos que eram dez disponíveis, sendo que de manhã todas eram de uso do curso de Magistério, e à noite somente cinco delas eram utilizadas.

Quanto à questão dos recursos físicos, algo descoberto durante a pesquisa vale ser mencionado. Uma das estudantes da época, Lilian Martinelli, em entrevista, mencionou que entrou no IEP em 1974 pelo interesse de que seria perto da sua casa, pois havia um prédio destinado ao IEP que estava sendo construído próximo ao Centro Cívico. Sobre o fato, foram encontradas algumas reportagens na Hemeroteca Digital. Aliás, desde 1970 a obra teria sido prometida e seria de grande porte, o que gerou uma expectativa tanto interna quanto à comunidade externa:

Em 1971 Instituto de Educação terá mais de cinco mil vagas

O novo Instituto de Educação do Paraná, com capacidade para aproximadamente 5.000 alunos, desde o jardim da infância até o curso secundário, deverá ter sua estrutura ainda em dezembro deste ano e, possivelmente, já poderá funcionar no próximo ano letivo. O projeto de Oscar Niemeyer prevê uma aplicação de 18 milhões de cruzeiros nesta obra – a maior do Paraná no setor educacional. Até agora, mediante convênio com a Fundepar, já foram aplicados 10 milhões de cruzeiros.

O prédio do novo Instituto de Educação do Paraná, que terá mais de 100 salas de aula, está sendo construído atrás do Palácio Iguazu, na confluência

³⁷ Contabilizavam 19 salas, que se acredita serem denominadas como especiais por serem locais diferentes do ambiente da sala de aula.

das ruas Marechal Hermes, Manoel Eufrásio e Rocha Pombo no Centro Cívico. A construção segundo informação da Secretaria de Obras Públicas, está se desenvolvendo em ritmo acelerado, porque o governador Paulo Pimentel, sentindo a necessidade do Instituto, pretende entregá-lo ainda em sua gestão, dando a Curitiba a maior realização no setor educacional.

O INSTITUTO

A obra está sendo executada em estrutura de concreto armado aparente. Algumas paredes internas serão em alvenaria de tijolos. As outras removíveis, de chapas “duraplac”. A construção abrangerá uma área total de 25.384,82 metros quadrados.

O bloco principal do prédio sediará o IEP propriamente dito. Terá três pavimentos, compreendendo uma área de 22.561,40 metros quadrados. O primeiro pavimento – com área de 4.388,00 metros quadrados de construção – comportará quatro salas para áudio-visual, dez salas para escola de artes, residência do zelador, nove apartamentos para hóspedes, duas salas de serviço, quatro salas para orientação educacional, sete salas para médicos e dentistas, bibliotecas, um auditório com 450 lugares, vestiários e sanitários.

O segundo pavimento – com área construída de 8.57,08 metros quadrados – abrangerá o núcleo administrativo, com 14 salas, a cantina, os sanitários e um pátio coberto. Já o terceiro pavimento com área de 9.316,00 m² de construção – compreenderá três setores: escola de aplicação com vinte salas e sanitários, cursos com trinta e sete salas e sanitários e departamentos com vinte e quatro salas e sanitários.

JARDIM DA INFÂNCIA

O jardim da infância funcionará em prédio à parte. Sua área de construção será de 760,90 m², com as seguintes dependências: seis salas, refeitório, cozinha, lactário, salas de administração, salas dos professores, ambulatório, biblioteca, vestiários e sanitários. A sede do grêmio dos alunos do IEP será em prédio com 262,50 m² de área de construção, constando de sala de estar, cozinha, sanitários e pátio. O ginásio, finalmente, ficará no bloco de 1.800,00 metros quadrados de área construída, constando de quadra de esportes, arquibancadas e piscinas.³⁸

Ao observar a reportagem, percebe-se que era importante para o IEP ter uma estrutura com salas equipadas, escola de aplicação e jardim de infância anexos. Porém, depois de anos de promessa, o prédio seria destinado para outro fim:

O Instituto não vai receber logo a sede

O Instituto de Educação do Paraná não vai receber, logo, sua sede nova. Mas, o antigo prédio será reformulado e vai receber obras adicionais que deverão permitir a ampliação da capacidade real do estabelecimento em mais mil vagas. Atualmente, existem cerca de três mil alunos matriculados.

Nesta manhã, em solenidade que faz parte da programação especial dos cem anos da escola, houve a assinatura de contrato para a realização dessas obras. O governador Jayme Canet Júnior esteve presente ao ato e o ministro Ney Braga foi representado pelo Secretário-Geral do Ministério da Educação e Cultura, professor Euro Brandão.

À noite, haverá jantar no Clube Curitibano e depois será realizado o baile do centenário, reunindo ex-alunos, ex-professores e os atuais integrantes dos corpos docentes e discente. As novas obras, ontem anunciadas, deverão ficar prontas em 380 dias e vão permitir que o IEP absorva as turmas que possuem aulas no prédio do Colégio Iguaçu.

Os investimentos, calculados em torno de seis milhões de cruzeiros, irão cancelar por longo período as tentativas de construção de uma sede própria adequada a entidade escolar. O prédio instalado atrás do Palácio Iguaçu,

³⁸ Fonte: Diário da Tarde, ano 1970, edição 21438.

considerado anti-pedagógico, será utilizado para abrigar a Secretaria do Interior.³⁹

A ex-estudante Lilian Martinelli, em entrevista, comentou que o fato gerou grandes frustrações em todos, pois a turma dela tinha esperança de mudar-se para o novo prédio antes do término do curso. Prof.^a Chloris Justén, quando entrevistada, também comentou que foi necessário muito esforço de todos para tentar realizar o que previam em seus planejamentos, porque o IEP já não tinha estrutura física suficiente para atender suas demandas. A partir dessa não realização de mudança de sede, ele passou por uma reforma que somente foi concluída no final de 1976.

Um outro desafio que o IEP enfrentou se deu a partir da criação da Escola Integrada, por meio da resolução n.º 3.601/74, que vinha para atender às perspectivas do Estado no intuito de racionalização de recursos, que, como abordado anteriormente, era uma das máximas do plano de governo, juntamente com a eficiência e eficácia, e reverberou na educação, da mesma forma. Entre as considerações da resolução, estavam:

1ª a exigência de racionalização dos recursos físicos e humanos para o desenvolvimento do ensino de 1º e 2º graus de acordo com a Lei federal nº 5692/71;

2ª a necessidade de operacionalizar o modelo de integração de estabelecimentos estaduais já definido por esta Secretaria. (PARANÁ, 1974, não p.).

Dentro dessa lógica, alguns estabelecimentos foram, então, agrupados e o IEP passou a fazer parte da “Escola Integrada Estadual de Ensino de 1º e 2º grau - centro 02”. No que concerne à habilitação de magistério de 2º grau, isso implicou em absorver mais duas Escolas Normais em seu estabelecimento: A Escola Normal João Macedo Filho e a Escola Normal Isolda Schmit⁴⁰. Uma das entrevistadas dessa pesquisa, Miriam Quaesner, era estudante da João Macedo Filho e foi em 1974 para o IEP, onde se formou em 1975, mas relatou que no começo “havia um certo preconceito conosco que viemos de outra escola com quem já estudava lá desde o início”.

Segundo um documento do IEP, a Secretaria de Educação teria alugado as dependências do Colégio Iguaçu para resolver a questão do espaço. Por isso, aventa-se que as estudantes da Escola Normal Isolda Schmit tenham ido para lá, porque

³⁹ Fonte, Diário da Tarde, ano 1976, edição 22989, p. 2.

⁴⁰ É interessante observar que, mesmo com três anos da implementação da lei n.º 5.692/71, as referidas escolas ainda se denominavam Escolas Normais, não tendo alterado suas nomenclaturas.

nenhuma das entrevistadas se lembra de alguma aluna vindo dessa instituição para o prédio do IEP.

Em um documento propondo uma reorganização do regimento interno para essa Unidade integrada é citado que: “As unidades concedentes permanecerão com sua organização administrativa própria, integrando-se progressivamente, na totalidade do complexo de ensino” (IEP, 1974, não p.) No entanto, parece que a organização por complexos de estabelecimentos não trouxe muitos benefícios, pois logo em 1976 a resolução foi extinta. Nesse mesmo documento há o seguinte trecho, referindo-se às especificidades do IEP:

Tendo já vivenciado muitas reformas, foi sempre vanguardeiro na tarefa de inovar a técnica dentro de fundamentos científicos. Assim é que a Reforma de 1938, da qual surgiu a Escola de professores, já dinamizava os princípios que norteiam a atual lei 5692/71. Era então Anísio Teixeira, com suas experiências de Escolas de trabalho e aprendizagem significativa, quem dialogava com Erasmo Pilotto, na problemática da formação do professor para uma sociedade em mudança. Já naquela época, com o Centro Superior de Pedagogia e o Centro Júlia Wanderley, se atendiam as diferenças individuais e a educação do bem-dotado, e, também naquela época, os estudos de Piaget eram comentados como básicos na formação pedagógica. (IEP, 1974, não p.).

Nesse escopo, nota-se o aparente esforço para encontrar na lei elementos que já pertenciam à cultura escolar do estabelecimento. Contudo, as proposições eram de contextos diferentes, em situações distintas. Por isso, tanto a aprendizagem significativa e ativa, no sentido proposto por Anísio Teixeira, quanto, principalmente, a questão do magistério ligado a uma perspectiva de escola serena⁴¹ de Erasmo Pilotto, divergem de elementos da filosofia da lei n.º 5.692/71, especialmente na questão do aspecto técnico se sobrepor na relação de ensino-aprendizagem. Em um dos boletins informativos do IEP há uma mensagem que se refere a essa mudança do Centro 02 e aos desafios que a lei n.º 5.692/71 trazia consigo:

Todos nós (os a favor, os contra e até aqueles do “muito pelo contrário” da Lei 5692) estamos sofrendo com a implantação da reforma de ensino. Esta lei é uma iniciação porque trouxe consigo mudanças radicais de estrutura. Propôs tantas situações novas e até inesperadas e nós temos que nos posicionar diante desse desafio [...] E o professor de hoje, além de todas aquelas qualidades tão insistentemente atribuídas aos venerandos mestres e que todos conhecem tem que ser um lutador de fibra. Se quiser sobreviver.

⁴¹ A escola serena tinha uma perspectiva do entendimento da criança como uma artista espontânea, valorizando atividades menos rígidas e mais serenas, equilibradas, ressaltando a arte e a autoeducação. “Educação para a ação, para a coparticipação e para a vida criadora. Toda a educação que eleve o espírito humano em sua capacidade analítica tende a conduzi-lo ao vácuo, se conduz simultaneamente apenas a uma atitude egocêntrica e puramente receptiva, como se vê, tantas vezes, no caso das aristocracias [...]. A educação deve conduzir à autoeducação ou terá falhado ao fundamental (PILOTTO, 1973, p. 158)”.

E só vale sobreviver para uma vida melhor! Somos nós que damos essa vida melhor, com a união de esforços, com a concretização de valores autênticos, fazendo de cada erro um trampolim para um acerto maior [...] Se cada um conseguir vivificar o seu cantinho de trabalho “numa melhor”, “com um alto astral” como diz a linguagem jovem de nossos dias, quem sabe estaremos “numa boa”. Quem escreve este artigo está também numa iniciação dolorosa dentro do Instituto de Educação do Paraná: a responsabilidade de montar o Regimento Escolar Único da nova unidade integrada que somos. Não é uma tarefa fácil, pois este Regimento será a espinha dorsal que manterá unificado e legalizado o novo Instituto de Educação do Paraná – Escola de ensino regular e supletivo de 1º e 2º graus.

Profª Elóia Rodrigues Teixeira

Assessoria de Documentação, Legislação e Normas (TEIXEIRA, IEP, BI nº1, 1975)

Acredita-se que de fato essa questão de racionalização de recursos humanos e físicos de instituições diferentes não tenha sido tarefa fácil na dinâmica organizacional e na própria cultura do estabelecimento, que recebeu escolas com talvez outros pensamentos e maneiras de encaminhar os processos. Todavia, o que chama a atenção nesse artigo é o posicionamento mais “real” fora dos documentos oficiais, que, por sua vez, atribuíam qualidades à reforma e que o IEP já teria todas as condições necessárias para o seu desenvolvimento, ao passo que em um boletim interno haveria, por assim dizer, um pouco mais de “liberdade” ao se posicionar, apresentando as dificuldades e complexidades derivadas da legislação. Há uma certa distância, nesse caso da representação, do que a instituição “dava a ler” externamente, do que realmente, ao menos para parte dos agentes escolares, enxergavam do processo de reforma internamente.

A questão do lugar dos Institutos de Educação também era uma situação de desafio perante a nova legislação, pois o que diferenciava uma Escola Normal de um Instituto era a oferta de cursos de especialização e aperfeiçoamento que, conforme a lei 5.692/71, não eram mais permitidos. O IEP, diante desse impasse, propôs os seus cursos adicionais. Foi encontrado, entre as fontes, um Relatório do I Simpósio Nacional dos Institutos de Educação do Brasil, que teria ocorrido na sede do CETEPAR em 1975. Os principais aspectos discutidos no Simpósio foram divulgados no Boletim Informativo do IEP. Entre as considerações, destacam-se:

[...] Dentro do metabolismo da evolução cultural os responsáveis pelos sistemas educacionais estão à procura de comportamentos que excluam os três vícios fundamentais:

1º o vício do **apriorismo** através do qual grandes decisões são tomadas fora do convívio da realidade ou dos problemas;

2º o vício do **empirismo** que adotam soluções que levam os sistemas escolares a processos anti-econômicos de ensaio e erro;

3º o vício do **academicismo** que modela comportamentos irreais.

[...] Os Institutos de Educação, segundo consenso nacional em todos os níveis do seu sistema escolar interno, especialmente no preparo de professores tem propiciado formação humana de primeira qualidade, exercendo inegavelmente superiores comportamentos pedagógicos impregnando as comunidades a que servem de uma verdadeira purificação cultural, sendo a excelência de seu ensino, produto do espírito de “missão pedagógica” da qual está impregnado e que dá corpo à instituição. (IEP, 1975, p. 24, grifos originais).

Há aspectos que demonstram nesse trecho uma certa crítica a decisões que promovem grandes mudanças sem o entendimento da realidade dos estabelecimentos, e de que muitas vezes essas decisões levam até a prejuízos econômicos, nesse sentido, “as reformas curriculares vão ligadas a mudanças na estrutura do sistema mais que a um debate permanente sobre as necessidades do sistema educativo” (SACRISTÁN, 2000, p. 20). Após essas afirmações há a defesa dos Institutos enquanto lugares primordiais na esfera educativa, principalmente no que se refere à formação de professores, a qual consideram no documento que “não deve ficar apenas como uma simples habilitação profissional no ensino de 2º grau”. Outra afirmação que tem relação com o sentimento de desvalorização e perda que a lei trouxe para formação de professores ao colocá-la entre as habilitações.

Por fim, entre as proposições feitas no Seminário encontram-se elementos defendidos pela Escola Nova, na perspectiva de Anísio Teixeira, com a necessidade de centros de experimentação pedagógica e pesquisa:

[...] que os Institutos de Educação sejam dotados de condições que lhes permitam instalar em sua estrutura centros de pesquisa regional e experimentação pedagógica a Serviço do Sistema estadual do ensino; que os Institutos sejam reestruturados para que possam ter autonomia administrativa e pedagógica com vinculação direta ao Secretário de Educação. (IEP, 1975, p. 25).

Dessa maneira, percebe-se essa luta pelo lugar e pelo poder de decidir e encaminhar o processo de acordo com o contexto de cada instituição.

Diante de tantos desafios, nota-se que no IEP tanto o Plano Experimental de 1966, quanto nas propostas da reforma por meio da lei n.º 5.692/71 apresentou diversos impasses no processo de implementação. Entre eles, a questão dos recursos físicos, que sempre foi algo delicado. Porém, é importante refletir que:

A estrutura da escola, as relações internas, as formas de organização dos professores, sua coordenação, as atividades culturais realizadas, a disposição do espaço, a ordenação do tempo, etc. determinam um contexto organizativo que dá significado particular ao projeto concreto que uma escola tem para seus professores e alunos. (SACRISTÁN, 1998, p. 30).

Além disso, alguns elementos desse projeto que o IEP tinha para seus professores e alunos, que se pode perceber que permaneceram no currículo de implantação da lei n.º 5.692/71, já presentes no Plano Experimental de 1966, são: a ênfase no aprender a aprender, pautada numa concepção de estudante enquanto centro de aprendizagem, na perspectiva da Escola Nova, defendida por Anísio Teixeira; assim como alguns pressupostos da teoria de Piaget, que continuaram na instituição. Algumas mudanças que podem ser destacadas se referem à avaliação, como mencionado anteriormente, na qual há uma mudança nos critérios, revelando uma menor exigência de nota, por exemplo no conceito E de excelente, que antes iria de 90 a 100, e que com a nova proposta tornou-se conceito A com média de 80 a 100.

No entanto, a preocupação com aspectos de revisão de conteúdos em serviço da aprendizagem, e não somente de nota ou aprovação, e com a diversificação da avaliação para atender às diferenças individuais permaneceu, mas percebe-se que novos referenciais começam a emergir no currículo, como a taxionomia de Bloom e o embasamento na teoria de Jerome Bruner, que, por sua vez, também circulava nos documentos estaduais referentes à lei. Além disso, há uma referência maior na necessidade de controle dos processos e mensuração dos objetivos educacionais, elementos também destacados por Silva (2008a) ao analisar os processos do Serviço da Orientação Educacional no Colégio Estadual do Paraná, no que tange a esse período.

Segundo Yaci Moura (2021), professora de Educação Física no IEP desde 1966, que atuou posteriormente como coordenadora pedagógica e diretora de planejamento na instituição, a lei n.º 5.692/71 “prejudicou um pouco a questão pedagógica do curso”, pois inseriu mais disciplinas no núcleo comum, o que segundo ela “fez penar a parte pedagógica”, apesar de o IEP continuar sendo uma referência na formação de professores. Aponta, inclusive, que o Plano Experimental foi uma marca para a instituição, e lamenta que ele tenha ficado impossibilitado de continuar da maneira como foi planejado.

Para Knechtel (2019), o IEP continuou com a mesma qualidade após a reforma, mantendo “sua tradição de grande casa de educação”. Contudo, em um contexto geral, ao tornar-se habilitação para o magistério, “as escolas normais perderam um pouco a qualidade e o interesse na formação de professores”. De acordo com Mattei (2021), “continuamos trabalhando com a estrutura e recursos disponíveis

e cada professora procurava o melhor para desempenhar sua prática na disciplina que trabalhava”.

Na pesquisa de Lupetina (2015), que analisou as mudanças curriculares do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, é evidenciado, por meio de documentos e de entrevistas realizadas, que as disciplinas específicas como a Didática nas diferentes áreas de conhecimento foram paulatinamente diminuindo do currículo. Os entrevistados relataram que o currículo havia ficado fragmentado e não atendia bem nem a formação geral e nem a especial. Já Frankfurt (2011), ao analisar duas Escolas Normais de perfis diferentes após a implantação da habilitação do magistério, diz que referente ao currículo em si não houve grandes modificações ao que já havia sido desenvolvido nas instituições.

Desse modo, como afirma Sacristán, “[...] o currículo não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não as únicas possíveis” (1998, p. 23).

Ademais, dentre essa margem de escolhas e opções, no IEP as didáticas específicas permaneceram no currículo. Segundo Knechtel (2019), “a instituição fez um grande esforço para equilibrar as demandas novas no currículo, sem perder a singularidade da formação de professores nas disciplinas pedagógicas”.

Ao ver de Justen (2019), a instituição, mesmo com todas as suas dificuldades, manteve o “encantamento” pela educação, inspirada no legado dos grandes mestres que por ali passaram. Mas, será que todos mantiveram esse encantamento? Ou será que somente “encantamento” seria suficiente para que o processo de ensino-aprendizagem se desse com qualidade? Alguns desdobramentos e análises no que se refere à organização da parte especial do currículo na instituição serão abordados no próximo capítulo, no qual pretende-se perceber como se desdobrou o encaminhamento dessas disciplinas, citando algumas permanências e mudanças na dinâmica da cultura escolar no que tange às disciplinas específicas da formação profissional.

Contudo, é importante frisar que o Projeto Educativo por meio do Plano de Implantação da reforma, a partir da lei n.º 5.692/71, mesmo o IEP tentando, de certa maneira, apreender elementos que considerava semelhantes aos que já faziam parte de sua cultura escolar, difere-se do Plano Experimental de 1966, principalmente pelo fato de que a Reforma por meio da lei foi uma obrigatoriedade, ao contrário do Plano

Experimental, em que a organização e a proposição partiram da própria instituição. Outro aspecto importante de se destacar é que a lei n.º 5.692/71 advém de um contexto de ditadura civil-militar, e parte de uma perspectiva de racionalização e centralização do processo de ensino, diferentemente do Projeto de 1966 do IEP, que trazia em sua essência a perspectiva de uma discussão anterior pautada na descentralização e democratização educacional.

4 IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: A FORMAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO

“Não se pode ter o coração vazio dentro do Magistério”

Erasmus Pilotto

O objetivo deste capítulo é analisar como se deu a organização pedagógica das disciplinas que compunham a parte especial do currículo de formação de professores no IEP, as chamadas disciplinas pedagógicas, que, de certa maneira, eram as que caracterizariam o curso de Magistério como profissionalizante. Para tanto, serão analisadas as grades curriculares dessas disciplinas, suas concepções, matrizes de referência e organização, assim como documentos da época que subsidiavam suas propostas de ensino e aprendizagem. Ademais, são evidenciados elementos presentes nos livros de chamada, nos depoimentos das entrevistadas e nos boletins informativos da instituição, que descrevem um pouco das vivências em relação ao Curso de Magistério, e busca-se, em alguns momentos, fazer relação com o que já era proposto no âmbito dessas disciplinas no Plano Experimental de 1966.

Refletindo e adentrando no contexto do Projeto de Implantação de 1972, imagina-se como se davam as práticas pedagógicas do dia a dia do IEP: os professores chegando com a bolsa que utilizavam na época, representada na FIGURA 21 (um vestígio dessa cultura escolar, encontrada no Centro de Memória do estabelecimento):

FIGURA 21 – Bolsa de professor do IEP da década de 1970



Fonte: Centro de memória do IEP.

As estudantes chegando com seu uniforme, com expectativas em relação ao que estava por vir:

FIGURA 22 – Uniforme do IEP 1970



FONTE: Centro de memória IEP.⁴²

⁴² Modelo de uniforme utilizado na década de 1970. A peça de baixo foi adaptada, pois no período se utilizava uma camisa branca. Porém, ao que parece, existiram outros modelos de uniforme também, visto que em algumas fotos as estudantes entrevistadas apresentam-se de calça e camisa, e no dia da formatura com a gravata, que parece ter sido reservada para datas especiais depois da metade da década de 1960.

Talvez antes de irem para suas salas eram acolhidas no salão nobre⁴³:

FIGURA 23 – Salão Nobre do IEP 2020



FONTE: Acervo de Rodrigo Souza.

E, depois, as estudantes em suas salas de aula ainda por descobrir o que aprenderiam, o que encontrariam nessa formação no Magistério, o que aprenderiam, quais laços realizariam com colegas, com professores, e seria o Magistério somente um curso que fizeram ou seria uma profissão?

⁴³ Segundo as funcionárias do IEP, o salão não passou por nenhuma reforma, apenas as cadeiras não são iguais às originais.

FIGURA 24 – Estudantes da turma de 1975 - IEP



FONTE: Acervo pessoal de Katia Walger (estudante da turma de 1973 a 1975).

Ao olhar esses vestígios, que são importantes elos com o passado, é possível fazer várias perguntas. Eles permitem aguçar uma certa “curiosidade” de como se davam os encaminhamentos pedagógicos nesse lugar. Portanto, o leitor é convidado, a partir dessas primeiras impressões, a conhecer um pouco mais da proposta do currículo da instituição.

Além dessas matrizes curriculares, e outras fontes já mencionadas, um outro documento material que veio a acrescentar nesse esforço de entendimento do que se encaminhava foi o caderno de uma estudante que se formou em 1975 e que contém vários elementos que permitem o cotejamento com outras fontes encontradas nesta pesquisa. É claro que nesses artefatos não existem verdades absolutas, “não há histórias reais, há representações das vivências, das experiências, dos acontecimentos sociais e culturais” (SOUZA; PERES, 2011, p. 52). E tendo em vista essa concepção de representação, é válido destacar que na fotografia acima (FIGURA 24), que é da primeira turma do Projeto de Implantação (1973 – 1975), nota-se que as carteiras não estavam alinhadas em fileiras, mas as estudantes estavam próximas

umas das outras, o que nos permite aventar que como destacado nas entrevistas, havia uma questão de pertencimento e união das estudantes, algo que já era presente no período do Plano Experimental e que parece ter sido um aspecto de continuidade nos anos seguintes.

4.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

As disciplinas que compunham os Fundamentos da Educação, à época, eram os Fundamentos Históricos e Filosóficos, Fundamentos Psicológicos, Fundamentos Sociológicos e Fundamentos Biológicos. Segundo o parecer n.º 349/72, do Conselho Federal de Educação (CFE):

Os Fundamentos da Educação, abrangerão os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação. Os aspectos históricos e sociológicos deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros. Os aspectos biológicos serão estudados quer nas Ciências Físicas e Biológicas – encaradas como instrumentais, dando-se ênfase aos problemas de saúde – quer conjuntamente com os aspectos psicológicos (CFE, 1972,p.159).

Os professores responsáveis especificamente por esse núcleo no IEP eram 25, entre eles estava a prof.^a Maria do Rosário Knechtel, que foi uma das entrevistadas desta pesquisa.

Segundo a proposta de Implantação para o ensino de 2º grau do IEP de 1972, os Fundamentos da Educação deveriam dar “à professoranda que vive o plano de implantação” algumas respostas e noções importantes do campo da Educação, como:

Resposta sobre a natureza do fenômeno educativo, noções relativas aos problemas e fins a serem atingidos no desenvolvimento de um plano educativo. Tais respostas e noções farão sentir, imediatamente, a necessidade do conhecimento da natureza do educando, um ser total, singular, que cresce e se diferencia sob influências diversas e decisivas, de origem interna e externa. Assim o estudo da criança abordará o conhecimento dessas influências enfatizando sua estrutura de natureza bio-psico-social. A professoranda deverá também observar e compreender o desenvolvimento como resultado de fenômeno de maturação e aprendizagem. (IEP, 1972a, p. 77).

Algo interessante, nesse aspecto, é que em um documento da Secretaria de Educação do Paraná, “Sugestões de Diretrizes Curriculares para os cursos de Habilitação ao Magistério – 2º grau”, de 1975, que dá sugestões de diretrizes curriculares para os cursos de Habilitação ao Magistério, sobre segmentos do currículo de Fundamentos da Educação, há exatamente o mesmo trecho com as

mesmas palavras nas considerações gerais. Contudo, no documento da SEC está escrito dar à “estudante em treinamento” (PARANÁ, 1975, p. 35), enquanto no IEP está dar “à professoranda que vive o plano de implantação”.

Essa mudança de palavras parece algo sutil, mas de certo modo revela o caráter de formação mais técnica no documento de 1975. Uma linguagem que foi aos poucos adentrando os discursos de agentes de Estado e que, de certa forma, foi sendo apropriada por outros agentes, como o próprio professorado, ao invés de formação, treinamento. Assim, a ênfase nos aspectos mais práticos da tarefa educativa aos poucos toma o espaço da centralidade humana na educação. E é esse o ponto que levou muitos estudiosos a entenderem o período e a própria lei n.º 5.692/71 como “tecnicista”, sendo que “do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 1983, p. 18).

Nesse sentido, entende-se que a questão central da construção da crítica não está no problema do “saber fazer”, mas que, aos poucos, as técnicas, ao invés de meios, vão se tornando o fim da formação docente. Logo, o problema não está nelas em si, mas no lugar, na dimensão que vão ocupando no trabalho pedagógico. Pois, “em nome de uma metodologia didática, que se pretende eficaz, perdem-se os objetivos da ação do professor e, ainda mais do que isso, perde-se o próprio sentido de sua prática” (LELLIS, 1996, p. 55).

Outrossim, o cotejamento entre esses dois documentos (da Secretaria de Estado do Paraná e o Projeto de Implantação do IEP) levou ao questionamento: teria o IEP adaptado esse plano da SEC ou o contrário? No entanto, ao observar a contracapa do documento, que é do CETEPAR do ano de 1975, nota-se que ele foi elaborado, no que diz respeito aos Fundamentos da Educação, pelas professoras Maria do Rosário Knechtel e Honorata Setubal, duas docentes do IEP. Percebe-se, nesse sentido, que como os professores do IEP frequentemente ministravam cursos do CETEPAR e inclusive, como nesse caso, escreviam e elaboravam materiais para a SEC, suas ideias e concepções também circulavam e poderiam ser apropriadas em diferentes contextos do estado do Paraná, o que reforça a ideia anteriormente abordada sobre a instituição ser escola-modelo, referência para a formação de professores.

Nas considerações gerais acerca dos Fundamentos da Educação foi enfatizado, no documento do IEP, que “os Fundamentos Históricos e Filosóficos e os problemas da educação deverão dar-lhes uma visão mais ampla da realidade de nossos dias, em especial da realidade brasileira, levando-a a pensar e refletir sobre a tarefa da educação na realidade” (IEP, 1972a, p. 77).

O que estava em consonância com o parecer n.º 349/72 do CFE, que destacava que “o aspecto histórico visará ao conhecimento do papel da Educação na mudança das estruturas sociais e dos sistemas educacionais com ênfase para o caso brasileiro” (CFE, 1972a, p. 161). No QUADRO 16 pode-se visualizar a proposta dessa disciplina do Projeto de implantação do IEP de 1972:

QUADRO 16 – Disciplina de Fundamentos Históricos e Filosóficos

MATÉRIA E SUAS ABRANGÊNCIAS: Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação
OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS: a) Domínio cognitivo: - Identificar posições filosóficas do mundo contemporâneo; - Comparar a educação tradicional e a atual, ressaltando aspectos positivos e negativos da educação brasileira; b) Domínio motor: - Expressar com clareza duas ideias e conclusões a respeito de posições filosóficas; - Elaborar princípios filosóficos dentro da lei nº 5692/71; c) Domínio afetivo: - Atingir reflexivamente os valores fundamentais da educação
ASSUNTOS PROGRAMADOS: a) Posições filosóficas contemporâneas voltadas para a Educação: Marx, Sartre, Marcuse, Nietzsche, Russell, Dewey, From, Maritain, etc.; b) Histórico da educação brasileira; c) Importância da Filosofia para a Educação: educação tradicionalista e educação atual; bases filosóficas da Lei 5.692 (Wilhelm, Dilthey, Henri Bergson e Edmond Husserl); d) Os valores da educação: a educação, o educador, etc; e) Conceito de educação

FONTE: IEP (1972a, não p.).

Nota-se como realmente o currículo estava organizado conforme os pressupostos de Bloom, fazendo as divisões entre os objetivos e seguindo os domínios cognitivo, motor e afetivo. Porém, algo que chamou a atenção na escrita do texto foi a menção de “elaborar princípios filosóficos dentro da lei”. O termo “elaborar”

não foi a melhor escolha, contudo, percebe-se que se refere a estar de acordo com ela, estudá-la – percepção da entrevistada ex-aluna Lilian Martinelli (2021), que havia afirmado que “professores e alunos estudavam juntos os princípios e fundamentos da lei”, e que a legislação havia sido inserida como conteúdo no currículo. Outro aspecto é que a questão da História da Educação foi deixada de lado no contexto dos objetivos, a ênfase maior era nos aspectos filosóficos.

Alguns desses tópicos de estudo foram encontrados, por exemplo, no livro de chamada da 1ª série de 1973 (FIGURAS 24 e 25):

FIGURA 13 – Livro de Chamada Fundamentos Históricos e Filosóficos

Disciplina <i>Filos. e Filosóficos da Ed.</i>		Mês <i>novembro</i>	RUBRICA
Prof. <i>Naura Coriada Silva</i>			
DIA	ASSUNTO		
6	Aula de recuperação: Temporalidade e sociedade		Naura
7	Educação em mudança - Planyamin		Naura
8	Temporalidade e educação e vida atual		Naura
14	Continuação da aula anterior		Naura
15	Estudo de documento: "Genomimologia da educação"		Naura
21	Continuação		Naura
22	Palavra sobre vocação		
28	Feste sumativo		Naura
29			

FONTE: IEP (1973, não p.).

FIGURA 25 – Livro de Chamada Fundamentos Históricos e Filosóficos

Disciplina Fund Hist e Filosóficos
Prof. Laura Coriada Silos

DATA	ASSUNTO	RUBRICA
30	Surge sua vida e obra	Laura
31	Resumo de conteúdos	Laura
12	Atividade de recuperação de H. 10h. conti- nuação da aula anterior	Laura
13	Pesquisa de campo	Laura
18	Platão sua vida e filosofia - in- terlocutor	Laura
24	Tentativa de conceitualizar educação como fenômeno circunstancial	Laura
30	Diálogo, conceito e fenômeno Educação	Laura
31	Continuação da aula anterior	Laura
31	Locos de temporalidade em educação Educação e reflexão fenomenológica na educação	Laura

9/11

FONTE: IEP (1973, não p.).

Nota-se, pela descrição dos assuntos abordados em sala, novamente a ênfase na Filosofia em detrimento da História; estudo de filósofos, quanto à metodologia; encaminhamentos por meio de pesquisa, pesquisa de campo, palestras. Na questão dos conteúdos, percebe-se que havia bastante ênfase na fenomenologia, e, de acordo com as bases filosóficas elencadas para o currículo, pode-se aventar que o estudo de Husserl fez parte desse processo. Segundo Nantes, esse filósofo foi

[...] o grande precursor da fenomenologia propondo o retorno às coisas mesmas, o encontro da sua essência, a dinâmica relacional da consciência e as vivências do fenômeno como marcas profundas de sua pesquisa [...] o grande esforço da fenomenologia reside na tentativa de um retorno às coisas mesmas, apreender o mundo tal qual este sempre se apresenta para nós enquanto fenômeno, pois podemos captar as coisas através de um olhar ingênuo, na expressão do próprio Husserl, olhar e ver e não simplesmente olhar e achar algo. (2020, p. 53).

Outro aspecto importante de se destacar, no que diz respeito a essa disciplina, é que foi justamente na década de 1970 que os estudos concernentes à Filosofia da Educação começaram a ter mais presença no Brasil. Segundo Gallo (2007, p. 262), foi com a abertura dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação que ela se tornou uma das mais importantes áreas de concentração de pesquisa e produção. Tanto é que em matéria presente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos há sugestões para o desenvolvimento de programas de Filosofia da Educação com base

no que estava se desenvolvendo nos cursos de Mestrado de algumas faculdades, sendo pontuado que: “Uma das funções essenciais da Filosofia é a análise crítica das condições de possibilidade do saber em geral e de cada uma das suas formas especiais. Sendo assim, constitui uma das tarefas básicas da Filosofia da Educação definir a natureza do saber pedagógico” (RBEP, 1974, p. 244).

Nesse sentido, havia a proposição de estudos de métodos de análise da educação, no contexto da Filosofia, como a fenomenologia e a dialética, por exemplo, para depois haver um exame de constituição de uma teoria “pedagógica autônoma e suas relações com a Filosofia”.

No material da CETEPAR, mencionado anteriormente, as sugestões postas também remetem a um espaço maior da Filosofia em detrimento da História. Há menção de que as diretrizes curriculares seguiam a “influência dos catorze Sistemas Sociais Específicos da Teoria da Organização Humana de A R Müller” (PARANÁ, 1975, p. 35). Segundo Fernandes (2016), essa teoria foi formulada pelo antropólogo Antônio Rubbo Muller em 1958, sendo que “os subsistemas operam como quadro de referência, trazendo à tona a estrutura natural para qualquer sistema, revelando-se como um esquema classificatório, taxionômico, incorporado a uma cosmovisão” (2016, p. 63). Os subsistemas seriam de: Parentesco; Sanitário; Manutenção (alimentação e vestuário); Lealdade; Lazer; Viário (comunicação e transporte); Pedagógico; Patrimonial; Produção; Religioso; Segurança; Político-Administrativo; Jurídico e Precedência. Ainda de acordo com Fernandes:

Os 14 subsistemas sociais possibilitam uma visão global do homem, da sociedade, da empresa, da escola, do bairro, de instituições sem que lacunas sejam deixadas, caracterizando-se como estudo das diversas expressões de uma realidade, ou formando cenários com intersecção de múltiplas realidades, sistematizadas em 14 sub-realidades, abrangendo o conjunto de manifestações essenciais básicas para qualquer sistema social, institucional, comunitário, grupal, organizacional, e outros. (2016, p. 65).

A utilização desse referencial tinha como justificativa o argumento de que “a criança não se desenvolve no vácuo, mas na cultura fonte propiciadora da personalidade humana” (PARANÁ, 1975, p. 27). Percebe-se que há uma tentativa de se entender o homem em suas múltiplas dimensões, e dos espaços e instituições que o constituem. Entretanto, nota-se que essa categorização é mais no sentido de entender o quanto o desequilíbrio, em um desses subsistemas, afeta o organismo social, do que de pensar em uma questão mais crítica e reflexiva dos diferentes pontos de partida das pessoas dentro desses subsistemas, ou seja, as desigualdades sociais.

Há, também, a menção em se “interiorizar valores indispensáveis à qualificação profissional”. E quais seriam esses valores? Os já expostos no período, de cidadão útil, em consonância com os avanços científicos e tecnológicos do seu tempo? Que melhor sirva o seu país para o seu pleno desenvolvimento?

Ainda nos princípios filosóficos, o currículo teria o intuito de, “quer no setor de suas qualificações profissionais, quer no setor de relacionamento humano”, oferecer “melhor ajustamento profissional, [...] atingindo mudanças desejáveis de atitudes dentro de um espírito consciente de equipe” (PARANÁ, 1975, p. 30). Nesse sentido, caberia ao discente estudar para entender a necessidade do equilíbrio social e do ajustamento necessário para o bem funcionamento da sociedade.

Nos conteúdos mínimos para a 2ª série da disciplina estavam:

- Origem da Filosofia, conceito etnologia. Divisão. Método
- O “desejo de saber” - origem do conhecimento. Tipos e funções-
- Evolução da Filosofia. Ciências e Filosofia;
- Relações entre a Filosofia e a Educação
- Evolução do pensamento pedagógico. Características dos principais sistemas e educadores. (PARANÁ, 1975, p. 36).

Da mesma maneira, para a 3ª série os conteúdos mínimos estavam mais pautados na Filosofia:

- O mundo precisa da Filosofia
- Ideias e posições de Filósofos contemporâneos
- Noções de Axiologia⁴⁴, axiologia Pedagógica
- Evolução da educação brasileira, seus princípios e valores.
- Problemas da educação atual
- O papel da Filosofia do planejamento educacional e na ação pedagógica, a partir dos problemas levantados por outras disciplinas numa perspectiva global. (PARANÁ, 1975, p. 37).

É válido destacar que, apesar da concepção de que haveria uma “evolução nas ideias pedagógicas, princípios e valores”, na organização dos conteúdos há um esforço em relacionar a Filosofia com a ação pedagógica, buscando a partir das teorias filosóficas pensar nos problemas da educação do momento.

Percebe-se nos trechos presentes nas sugestões do material do CETEPAR que nos momentos em que a História da educação brasileira foi, de certa forma, mencionada, ela expressa uma concepção de um processo de evolução e não de construção histórica e do entendimento mais crítico em relação às permanências e

⁴⁴ “A etimologia de axiologia nos leva à palavra francesa “axiologie”, que por sua vez está ligada ao termo grego “áxios” (cujo significado se refere ao que “tem valor”). A axiologia é uma teoria ou uma especialidade da filosofia que se concentra na análise de valores”. Fonte: <https://conceito.de/axiologia>. Acesso em: 11 jan. 2023.

mudanças entre os diferentes períodos estudados. Essa presença positivista no ensino da História, por muitos anos, desde a construção dos ideais republicanos, permaneceu no encaminhamento da disciplina no Brasil. Nessa concepção “a história sempre estaria propensa à evolução e ao progresso, assim, o processo histórico se inclinaria constantemente para melhorar de forma gradativa e linear a humanidade” (SVIECH, 2021, p. 21).

A trajetória da disciplina de História de Educação no Brasil, segundo Lima e Gatti Júnior (2011), só começou a tomar forma como tal, em currículo de formação de professores, em 1928 com a Reforma Francisco Campos no Rio de Janeiro, sendo que no programa das disciplinas das Escolas Normais:

A disciplina seria ministrada em dois anos (respectivamente sob a forma de História da Civilização e História da Educação), sendo que, no primeiro ano, os conteúdos estão mais voltados para um panorama histórico desde as primeiras civilizações até os fatos contemporâneos à Reforma Francisco Campos. Nota-se uma visão linear e sucessiva dos fatos, com citações dos eventos considerados mais importantes para a civilização humana em todos os tempos históricos. No segundo ano, os conteúdos programáticos estão mais voltados especificamente para a História da Educação propriamente dita, buscando explicitar as vinculações consideradas significantes para a consecução das instituições, métodos e processos educativos. (LIMA; GATTI JÚNIOR, 2011, p. 774).

De acordo ainda com os autores, que analisaram a questão da disciplina no estado de Minas Gerais, na década de 1960 houve instabilidade de sua presença no currículo oficial. No estado do Paraná, segundo a resolução n.º 25/65 do Conselho Estadual de Educação, já se estabelecia a questão dos Fundamentos da Educação, aglutinando História e Filosofia, e direcionava-se de certa maneira o conteúdo programático. Conforme a resolução:

As disciplinas de Fundamentos da Educação e de Teoria e Prática da Escola Primária, entendidas como núcleos dinâmicos, inovação, aliás, na organização curricular do sistema de formação do magistério do Estado do Paraná, comportam: 1ª O estudo da criança, desenvolvimento do ser em correlação com um sistema dos valores (psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem), a introdução aos estudos pedagógicos, a Filosofia de educação, e a problemática da educação brasileira e paranaense; e a 2ª – O estudo da escola primária face aos reclames da sociedade moderna fundamentos, organização, áreas e avaliação curricular e prática de ensino). (PARANÁ, 1965, p. XV).

Nota-se que o direcionamento já estava na ênfase das disciplinas de Psicologia e da Filosofia, estando a História de Educação, propriamente dita, às margens do processo. O IEP, por sua vez, apropriou-se dessas orientações, pois é

justamente nesses aspectos que o currículo desde o Plano Experimental estava pautado. Nesse sentido,

a disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim uma estrutura para a ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidade sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso retórico, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social. (GOODSON, 1997, p. 31).

Nesse percurso, portanto, a área de Fundamentos de Educação já trazia esse direcionamento na esfera mais ampla, o que refletiu na organização do currículo, tornando-se parte dessa dimensão da cultura escolar. De acordo com Lima e Gatti Júnior, na década de 1970, com a lei n.º 5.692/71,

[...] a disciplina História da Educação é conjugada com outras áreas do saber pedagógico, de uma forma condensada e diminuta. Por isso, as ditas disciplinas de fundamentação teórica do saber pedagógico perdem significativa carga horária, assim como a autonomia diante das metodologias e práticas de ensino, evidenciando a centralidade da execução no trabalho docente, como manifestação das tendências educacionais em voga no período da Ditadura Militar. (2011, p. 786).

Outra questão importante de se destacar é que na construção das ementas das outras disciplinas no plano do IEP há um desenvolvimento maior dos objetivos por categorização de Bloom, e um detalhamento dos conteúdos que seriam abordados, ficando, assim, a ementa da disciplina de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação bem resumida. Aventa-se que cada equipe de professores responsáveis fez o seu programa da disciplina, mas não houve uma determinação específica, ou seja, um modelo certo a ser seguido por todos. No contexto do Plano Experimental de 1966, História da Educação também não aparecia como disciplina separada, mas a temática estava envolvida dentro da divisão de Estudos Sociais, principalmente no Estudo dos Problemas Brasileiros e na realidade do Estado.

A respeito da disciplina de Fundamentos Biológicos da Educação, é possível perceber sua aproximação às Ciências Biológicas, principalmente nos conteúdos relacionados à genética humana.

No QUADRO 17 é possível observar os conteúdos que seriam abordados na disciplina:

QUADRO 17 – Disciplina de Fundamentos Biológicos da educação

LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES: 1- Ausência de base científica da parte discente 2- Ausência de comportamento científico na execução de suas atividades 3- Necessidade de aprender a analisar e sintetizar
MATÉRIA E SUAS ABRANGÊNCIAS: Fundamentos Biológicos da Educação
OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS: Tornar o aluno capaz de: • Estabelecer e justificar a origem do embrião humano; • Identificar as diversas etapas do crescimento intra-uterino e acompanhar a progressão do mesmo; • Diferenciar as causas genéticas que identificam a pessoa como indivíduo; • Reconhecer os caracteres genéticos mais elementares; • Comparar as crianças nas suas diversas faixas etárias; • Diferenciar as estruturas que estas crianças apresentam; • Utilizar subsídios conseguidos em Fundamentos da Educação- para observar e avaliar as diferenças individuais e comportamentais das crianças de 0 a 12 anos.
ASSUNTOS PROGRAMADOS: 1.Origem e formação do ser humano 1.1 Estudo da célula 1.2 Reprodução celular 1.3 Genitália, masculina e feminina, humana 1.4 Ovulação; formação do espermatozoide 1.5 Fecundação humana 2.Embriologia 2.1 Desenvolvimento gradativo do embrião humano 2.2 Nascimento 3.Genética 3.1 Caracteres hereditários 3.2 Mecanismo da hereditariedade 3.3 Dominância, hibridismo, polimeria 3.4 Herança ligada ao sexo 3.5 Doenças hereditárias 4.Sistema endócrino 4.1 Localização e funcionamento das glândulas endócrinas e mistas 4.2 Importância dos hormônios no desenvolvimento e equilíbrio humanos 5.Desenvolvimento pós-natal 5.1 Estudo das faixas etárias e suas características de 0 a 12 anos 6.Perspectivas do desenvolvimento humano após o nascimento

FONTE: IEP (1972a, p. 80).

A análise do programa dessa disciplina permite entender a influência que as questões genéticas tinham no período em relação ao desenvolvimento das crianças, e que a professora em formação deveria dominar esses conceitos para perceber e

avaliar as características nos estudantes com os quais iriam trabalhar. Nota-se, no último objetivo posto, a menção às diferenças individuais, algo que a lei n.º 5.692/71 traz com ênfase nos artigos 4º e 8º, quando destaca que os currículos deveriam atender às diferenças individuais dos alunos. Essa questão, inclusive, foi uma das justificativas presentes nos documentos do IEP, ao dizer que a lei reforçou um elemento que já era trabalhado na instituição.

Outro aspecto, no que diz respeito às diferenças individuais, associadas à genética, foi a questão psicológica, que desde a década de 1930 estava em evidência no país, com a criação de testes para uso com estudantes, e que na década de 1950 teve grande impulso:

Nesta época, foram criados testes brasileiros na área da inteligência, interesses e aptidões, tais como: Inteligência Verbal de Jacyr Maia, em 1950, Bateria de Aptidões-DAT, em 1953, Inteligência Não-Verbal -INV de Pierre Weill em 1955, Inteligência Geral -AG3 do SENAI (Santos, 2003). Algumas baterias de aptidões continuaram a ser utilizadas por várias décadas sem nenhuma preocupação com atualização de normas, tais como a Bateria Fatorial do SENAC, e a Bateria Fatorial do CEPA. Assim se refletem as tendências próprias deste período com a preocupação pelas **diferenças individuais**, motivação, aptidão e vocação, sobretudo relacionadas à orientação educacional/profissional e à valorização dos testes psicológicos. (WECHSLER; HUTZ; PRIMI, 2019, p. 123, grifos nossos).

Assim, desde a década de 1950 havia o entendimento da necessidade de se demarcar diferenças. Posteriormente, na década de 1970, esse conhecimento era necessário para uma certa adaptação do currículo, todavia ainda não era o momento de uma política inclusiva, e sim integracionista. Ou seja, o estudante ainda não era entendido como parte do todo da escola, mas classificado e separado em classes especiais, como sublinha Santos:

O currículo é influenciado pela área da psicologia que legitima o tratamento diferenciado considerando os aspectos biológicos dos estudantes com deficiência. O currículo se traduz em manuais elaborados por especialistas em determinadas deficiências [...]; pode-se inferir que a escolarização levava em conta o tipo de deficiência. O plano traçado para a educação especial legitimava a “elaboração de propostas curriculares e respectivos manuais de orientação para o ensino de excepcionais de 1º grau, na forma de modelo de currículos por desempenho sob o enfoque sistêmico”. (SANTOS, 2017, p. 76).

Nessa perspectiva, a disciplina de Fundamentos Biológicos de Educação estava diretamente relacionada a esse entendimento acerca do desenvolvimento humano, e do que seria necessário no encaminhamento educacional dos alunos considerados fora da normalidade, para que as futuras professoras pudessem, então,

“comparar as crianças em suas diversas fases” e, assim, prosseguir no atendimento conforme a necessidade de cada um.

Em relação à disciplina de Fundamentos Sociológicos da Educação, presente na 2ª e na 3ª série do curso, pode-se visualizar seus aspectos no QUADRO 18:

QUADRO 18 – Fundamentos Sociológicos IEP

	2ª Série	3ª Série
Levantamento das necessidades	1. Falta de base científica 2. Ausência de comportamento científico na execução de suas atividades. 3. Falta de relacionamento interdisciplinar. 4. Necessidade de aprender a analisar, pesquisar e sintetizar. 5. Necessidade de aprender a desempenhar papéis.	1. Carência de método científico na execução de suas tarefas; 2. Desenvolvimento dos problemas da educação brasileira e da realidade social que a cerca. 3. Falta de formação sócio-pedagógica para buscar esquemas e soluções à excelência de seu desempenho na tarefa educativa; 4. Falta de iniciativa própria.
Matéria e suas abrangências	Fundamentos Sociológicos da Educação – 2ª série	Fundamentos Sociológicos da Educação – 3ª série
Objetivos instrucionais	A professoranda deverá ser capaz de: a. Domínio cognitivo: - Reconhecer a importância da Sociologia como uma das ciências do comportamento humano (coletivo); - Estabelecer relação entre a Sociologia e as demais ciências da educação; - Reconhecer o papel da escola dentro o sistema social geral; - Interpretar a realidade social do educando, relacionando-os com o desenvolvimento do currículo. - Caracterizar a escola na comunidade através de pesquisas. b. Domínio motor: - Apresentar suas tarefas obedecendo os critérios científicos pré-estabelecidos; - Participar efetivamente de pesquisa, de dinâmicas de grupo e demais atividades, trazendo sua contribuição no grupo. c. Domínio afetivo: Fazer uso da socialização para um bom desempenho dos papéis sociais, dentro e fora da escola.	A professoranda deverá ser capaz de: a. Domínio cognitivo: - Identificar os problemas e as necessidades sócio-pedagógicas da comunidade, buscando soluções; - Ressaltar aspectos positivos e negativos da educação brasileira, principalmente os que devem ser atendidos de imediato; - Através da reflexão perceber e extrair os fundamentos sociais da lei nº 5692. b. Domínio motor: - Pesquisar em fontes que sirvam de apoio e crescimento; - Observar e fazer indagações; levantar, testar e controlar hipóteses, partir para generalizações bem fundamentadas; c. Domínio afetivo: Explorar o contexto social e cooperar para sua melhoria.
Assuntos programados	I. Visão científica da Sociologia, sua importância para o Magistério e para a vida; II. O estudo da criança e seus aspectos de socialização; III. O estudo da escola e da comunidade relacionando com o sistema social geral; IV. Estudo dos principais métodos e técnicas de pesquisa	I. Problemas da Educação brasileira e paranaense; II. Estudo dos problemas sócio-pedagógicos no Brasil e no Paraná III. Fundamentos da lei 5692

FONTE: IEP (1972a, p. 86-87).

Dentre os conteúdos dispostos no plano de ensino, percebe-se que na 2ª série os estudos estavam mais voltados à realidade da escola e do futuro educando, assim como à importância da Sociologia no contexto educativo. Na 3ª série já se expandia para análise e busca de soluções dos problemas da comunidade e da educação brasileira, buscando fundamentar-se nos pressupostos da lei n.º 5.692/71. Ressalta-se, novamente, que entre os professores que ministravam essa disciplina estava a professora Maria do Rosário Knechtel. Em entrevista, ela menciona: “eu gostava muito de trabalhar com pesquisa com os alunos, queria que eles aprendessem a buscar os conteúdos, a escrever, eles tinham que apresentar relatórios e dossiês de tudo que pesquisavam” (KNECHTEL, 2019).

Além disso, afirma que “havia participação em eventos da comunidade, visitas em diferentes espaços”, o que lembra a organização que o IEP já fazia durante o Plano Experimental de 1966, inclusive dividindo os aspectos de “conhecendo e vivendo a comunidade” e “realizando-se na comunidade”. É válido lembrar, também, que ela foi autora do livro: “Problemas da educação brasileira e paranaense” em 1970, no qual são abordados vários conceitos da Sociologia e da realidade nacional e estadual que vêm do entendimento do parecer n.º 26/65 do Conselho Estadual de Educação; e que seria mencionado posteriormente no parecer n.º 349/72, do Conselho Federal de Educação, que entre os Fundamentos da Educação se fazia presente o estudo dos problemas da educação brasileira e paranaense.

Na primeira parte desse livro da prof.^a Maria do Rosário Knechtel são abordados problemas como explosão demográfica, aculturação, necessidades socioeconômicas, rede escolar insuficiente, evasão escolar, repetência, analfabetismo, verbas, entre outros. Na segunda parte detalham-se algumas instituições educacionais, escolas regulares, profissionais e de instituições sociais. E, por fim, na terceira parte a professora aborda alguns aspectos a serem atendidos, como pesquisa, especialização, humanismo e valor do trabalho como meio de realização dos indivíduos. Destaca-se o trecho abaixo:

Uma civilização industrial, conduzindo a uma participação das massas na vida nacional, exige, necessariamente, a preparação de novos quadros e novas elite, que, evidentemente, a escola tradicional não está se mostrando capaz de realizar. Há uma necessidade inadiável de aumentar a produtividade, de utilizar técnicas refinadas e métodos racionais de trabalho para arrancar o Brasil da etapa do subdesenvolvimento. (KNECHTEL, 1970, p. 118).

É possível relacionar a ideia posta com os discursos de agentes do governo do período e até com a justificativa da promulgação da lei n.º 5.692/71, da necessidade de uma educação alinhada ao mercado de trabalho, do homem útil e produtivo e da racionalidade como elemento importante nesse processo.

No que diz respeito especificamente ao plano de ensino da disciplina, há uma aproximação, como mencionado anteriormente, com a comunidade, com a escola e o contexto que a cerca. Nesse sentido, mesmo que, segundo Cunha (2010), até meados de 1970 o enfoque da Sociologia era macroscópico, percebe-se pelos conteúdos e direcionamentos da disciplina que se buscavam relações com a realidade mais próxima a dos estudantes. Outra questão que se pode levantar é que pelo fato de o IEP já ter trabalhado por meio do Plano Experimental de 1966 na articulação com a comunidade, esse é um elemento que permaneceu, pois, de certa forma, já estava presente na cultura escolar. Segundo a ex-estudante Katia Walger (2022),

nós estudávamos sobre as comunidades, sobre o município, fazíamos excursões, lembro de uma no Buraco do padre⁴⁵, mas o que mais marcou quando fala em comunidade é o estágio, que fizemos no bairro São Braz⁴⁶, porque lá sim conhecemos outra realidade, as crianças eram muito humildes e nós tentávamos fazer de tudo para ajudar.

Nesse sentido, nota-se o lugar que a aproximação com a comunidade continuou tendo na instituição, sendo a dimensão do estágio algo que teve grande relevo na formação da estudante. Na fala de outras estudantes, o estágio parece também ter sido algo central e crucial na formação, e que gerou vínculo e aproximação com a comunidade na qual a escola estagiada estava inserida e a percepção de seus problemas sociais.

Outra disciplina que compunha a área de Fundamentos da Educação era Psicologia de Educação, sendo Maria Cecília Busnardo Vaine, licenciada em Pedagogia, a professora responsável. A carga horária da disciplina era bastante expressiva no currículo e estava presente nas três séries do curso. Pode-se observar alguns dos aspectos que seriam abordados na disciplina no QUADRO 19:

⁴⁵ Parque localizado em Ponta Grossa com atrativos naturais e trilhas.

⁴⁶ Se refere à escola de experimentação pedagógica André Luiz, na qual algumas estudantes realizavam o estágio obrigatório.

QUADRO 19 – Disciplina de Fundamentos Psicológicos IEP 1ª e 2ª séries

	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Levantamento das necessidades	1. Ausência de base científica 2. Ausência de comportamento científico na execução de suas atividades 3. Falta de relacionamento interdisciplinar 4. Falta de sequência lógica programada	1. Falta de formação psico-pedagógica adequada para a manipulação das técnicas exigidas para a excelência do seu desempenho na tarefa educativa. 2. Melhor compreensão da criança como tal. 3. Desnível do quadro de valores da aluna do IEP face à realidade que enfrenta. 4. Desinteresse pelo ingresso no magistério.	1. Conhecimento de interesses específicos de crianças que frequentam as classes de 3ª e 4ª série de ensino de 1º grau; 2. Manejo de classe 3. Iniciativa própria 4. Entender que deve permitir a redescoberta da criança
Matéria e suas abrangências	Fundamentos Psicológicos da Educação – 1ª série	Fundamentos Psicológicos da Educação – 2ª série	Fundamentos Psicológicos da Educação – 3ª série
Objetivos instrucionais	A professoranda deverá ser capaz de: a. Domínio cognitivo: • Reconhecer a importância da Psicologia como ciência do comportamento humano; • Estabelecer relação entre a Psicologia e as demais ciências pedagógicas. b. Domínio motor: • Apresentar suas tarefas obedecendo a critérios científico pré-estabelecidos. • Participar efetivamente de dinâmicas de grupo e demais atividades, trazendo sua contribuição ao grupo. c. Domínio afetivo: • Fazer uso do estudo do comportamento humano e da personalidade para melhorar suas	A professoranda deverá ser capaz de: a. Domínio cognitivo: • Interpretar a realidade do educando como uma estrutura e uma gênese; • Caracterizar as ações e as operações nos estágios evolutivos do pensamento segundo Piaget. • Analisar as características da criança nas diversas fases sob o ponto de vista, social, motor, emocional e desenvolvimento intelectual. b. Domínio motor: • Adequar princípios psicológicos à realidade da criança. • Elaborar planos de atividades escolares em conformidade com os interesses predominantes na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. c. Domínio afetivo: • Valorizar à criança respeitando e atendendo às suas diferenças individuais.	A professoranda deverá ser capaz de: a. Domínio cognitivo: • Determinar e justificar as condições de personalidade necessárias ao exercício do magistério; • Utilizar as etapas do método científico na resolução de problemas encontrados na tarefa evolutiva; b. Domínio motor: • Interiorizar e inventar ações frente a qualquer situação nova. • Resolver problemas de relacionamento entre professor e aluno e alunos entre si; • Utilizar a observação e a experimentação para justificar e concluir sobre fatos observados. c. Domínio afetivo: • Assimilar e acomodar o meio, sofrendo suas influências, modificando-o. Enfrentar problemas e inventar ações.

	relações sociais dentro da escola e fora da escola.		
Assuntos programados	• Visão científica da Psicologia, primeiras noções conceituais e sua significação para o magistério e para a vida; • Configuração e sentido da Psicologia no quadro das ciências humanas; • O estudo do comportamento humano relacionado à motivação; • O estudo da personalidade.	• Características das diferentes fases do desenvolvimento infantil, com ênfase na fase escolar de 1ª a 4ª séries; • Fatores motores, sociais, emocionais e intelectuais de desenvolvimento. • Maturação de alguns aspectos básicos do desenvolvimento da criança, com vistas à sua capacidade de aprender; • Pensamento e linguagem; • Formação genética das estruturas mentais; • Hábitos e atitudes; • Diferenças individuais; • Processo ensino-aprendizagem; • Estratégias de Piaget para avaliar as noções de conservação das substâncias de peso e volume.	• Bases psicológicas da lei nº 5692: Jean Piaget e Jerome Bruner • Problemas psico-pedagógicos da educação: a. em relação ao professor: condições de personalidade necessária ao exercício do magistério (a facilitação da aprendizagem Carl Rogers). b. em relação ao aluno: mecanismos de adaptação e de defesa: aspectos da conduta que evidenciam problemática do aluno; c. em relação ao processo de aprendizagem: Motivação e disciplina; diferenças ou melhor, deficiências audiovisuais e de coordenação motora; dislexias; desajustamento escolar; problema de ordem sexual; o excepcional.

FONTE: IEP (1972a, p. 81, 82, 84).

Os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Psicologia estão associados aos processos genéticos, à maturação do indivíduo, às bases psicopedagógicas e ressaltam as implicações das diferenças individuais, entre outros componentes. Segundo Rosin e Paini (2011), as décadas de 1960 e 1970 estavam voltadas a uma Psicologia de caráter mais instrumental “devido a dois fatores: o primeiro é a importância atribuída à educação escolar e à urgência em resolver problemas escolares; o segundo, o auge da Psicologia Cognitiva para explicar as diferenças individuais e da Psicologia do Desenvolvimento” (2011, não p.).

Destaca-se, na organização dessa disciplina, que em todos os anos ela está fortemente pautada na teoria de Piaget, propondo o estudo de sua teoria, assim como a sua prática a partir de observação e experimentação, algo que, como abordou-se anteriormente, era bastante presente na contextualização da lei no estado. A ex-aluna Lilian Martinelli (2021), ao ser indagada de qual autor lembrava mais nos estudos de Psicologia, respondeu: “Com certeza Piaget”, mas, posteriormente, no decorrer da entrevista lembrou também da referência de Skinner. Além disso, há a fundamentação nas grades curriculares em Jerome Bruner, citado anteriormente, e Carl Rogers. Outro aspecto que se aponta é a necessidade de relacionar o que é estudado à realidade específica da criança de 1ª a 4ª série, demonstrando que se almejava o foco no campo de atuação das futuras professoras.

Esse é um ponto importante, pois havia uma crítica nesse período de fragmentação das disciplinas por habilitações, “habilitação para o magistério em escolas maternas e jardins de infância; em 1ª e 2ª série; em 3ª e 4ª séries, em 5ª e 6ª séries” (TANURI, 2000, p. 81), algo que, segundo Tanuri, conduziria a um prejuízo no que diz respeito às “questões concretas da escola de 1º grau” (2000, p. 81). Porém, percebe-se no IEP, pela organização da disciplina ao longo dos anos, que houve, de certa maneira, um equilíbrio na distribuição dos conteúdos destinados às séries iniciais do 1º grau, com propostas de elaboração de plano de aula para as quatro séries do 1º grau, assim como o conhecimento das características das crianças que frequentavam essas séries.

Novamente, no que diz respeito aos referenciais, Silva (2008b), ao estudar sobre a disciplina de Psicologia da Educação na Escola Normal Secundária de Maringá no período de 1950 a 1970, concluiu que naquele contexto o referencial da Psicologia Comportamental foi o mais expressivo, mas em segundo lugar também

encontrou a Epistemologia Genética de Piaget entre as bases de estudo, o que evidencia a circulação dessa referência no estado do Paraná.

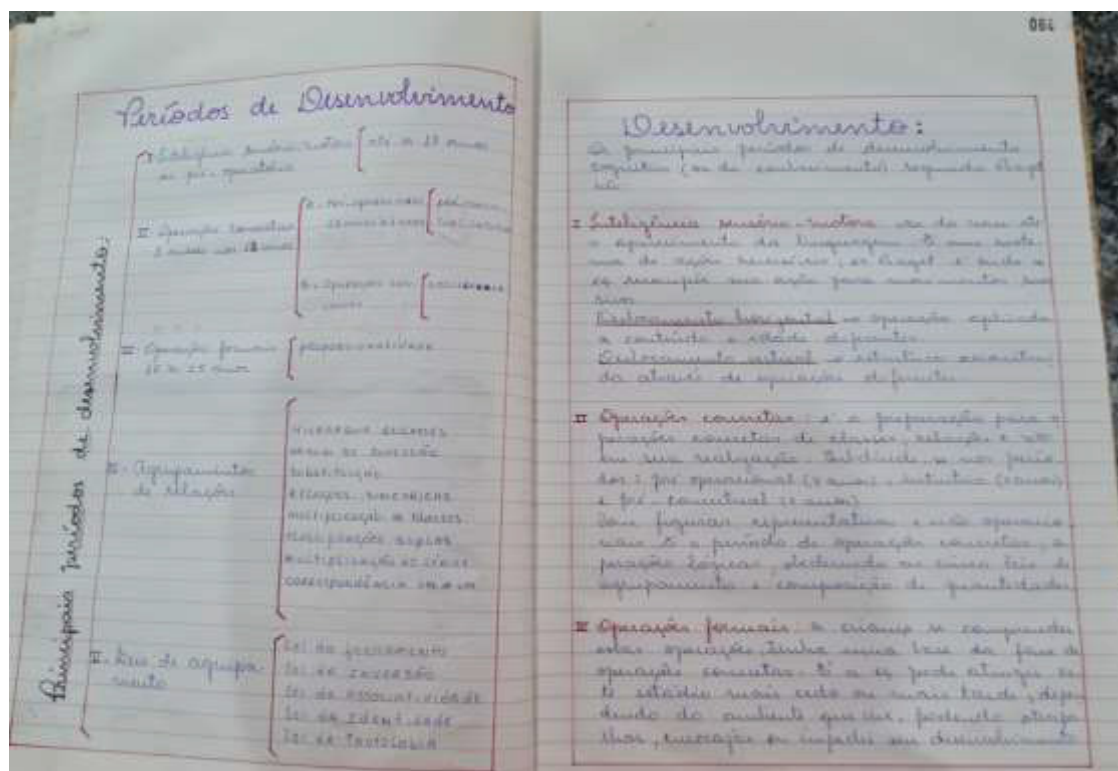
Ademais, a importância do lugar da teoria de Piaget nesse período foi evidenciada no caderno da ex-estudante Miriam Quaesner, com as etapas de desenvolvimento propostas pelo autor e a relação com a construção de conceitos matemáticos (FIGURAS 27 e 28):

FIGURA 27 – Caderno da estudante Miriam Quaesner - 1975 - Teoria de Piaget



FONTE: Acervo pessoal de Miriam Quaesner.

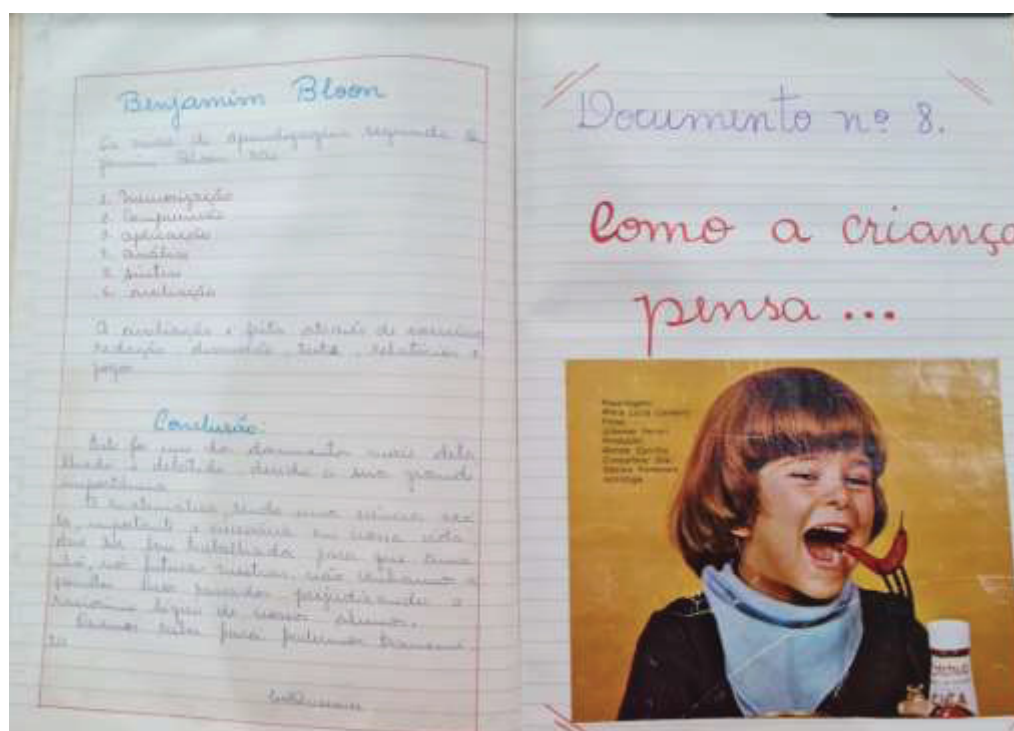
FIGURA 28 – Caderno estudante Miriam Quaesner - Períodos de desenvolvimento -Teoria de Piaget



FONTE: Acervo pessoal de Miriam Quaesner.

Outras técnicas são citadas na sequência do caderno, como o Método Glasser e Jean Learning. O método de Glasser, conforme anotação no caderno de Miriam Quaesner, consistia em uma técnica de reunião de alunos com a professora na forma de discussão, com foco na resolução de problemas. O de Jean Learning, por sua vez, teria sido criado pelo professor Poiser, na Califórnia, e propunha a distribuição dos alunos em grupos heterogêneos, com estudantes de vários níveis de “capacidade”. Foi encontrada também referência a Benjamin Bloom (FIGURA 29), que, como pode-se perceber, estava presente até na maneira de organização da matriz curricular do IEP por meio dos diferentes domínios propostos em sua teoria.

FIGURA 29 – Caderno estudante Miriam Quaesner - Benjamin Bloom



FONTE: Acervo pessoal de Miriam Quaesner.

A ex-estudante Miriam Quaesner relata: “Nós estudávamos muito, líamos e depois tínhamos que elaborar os resumos nos cadernos”.

Ao observar algumas descrições de aulas nos livros de chamada dos professores de 1ª série, encontrou-se:

FIGURA 30 – Livro de chamada Fundamentos Psicológicos da Educação I - 1973

Disciplina <i>Fundamentos Psicológicos</i>		Mês <i>Agosto</i>
Prof. <i>Alt. P. de S.</i>		
DIA	ASSUNTO	RUBRICA
6	Lucas do "Homem como produto do meio" ^{Exponen}	<i>Alt. P. de S.</i>
7	Continuação da Pesquisa sobre o ambiente capota ^{Estudo}	<i>Alt. P. de S.</i>
13	~~Estudo~~ ^{Estudo} sobre o meio físico	<i>Alt. P. de S.</i>
14	Inclusão da Pesquisa	<i>Alt. P. de S.</i>
21	Verificação da Realização	<i>Alt. P. de S.</i>
27	Comentários das provas e listas para a unidade subsequente	<i>Alt. P. de S.</i>
28	Lucas da pesquisa sobre "Sensações, Percepções, Formação de Hábitos, Atitudes, Emoções, Raciocínio, Juízo, Inteligência, Sentimentos e Condutas, Associações de ideias. Um assunto por equipe"	<i>Alt. P. de S.</i>

8/1

FONTE: IEP (1973, não p.).

Observa-se, novamente, a pesquisa como integrante da metodologia de ensino e a presença do trabalho em grupo, algo que, como pode-se perceber, era uma constante já no Plano Experimental de 1966.

FIGURA 31 – Livro de Chamada Fundamentos Psicológicos da Educação II - 1973

Disciplina <i>Fundamentos Psicológicos</i>		Mês <i>Setembro</i>
Prof. <i>Altair Lacerda</i>		
DIA	ASSUNTO	RUBRICA
3	<i>Início da marcha</i>	<i>Alt. P. de S.</i>
4	<i>Continuação da Pesquisa</i>	<i>Alt. P. de S.</i>
10	<i>Pesquisa sobre o fenômeno psicológico do qual a equipe se responsabilizou</i>	
11	<i>Pesquisa</i>	<i>Alt. P. de S.</i>
14	<i>Pesquisa - conclusões</i>	<i>Alt. P. de S.</i>
16	<i>Início dos trabalhos pesquisados - Sensações</i>	<i>Alt. P. de S.</i>
24	<i>Sensação - Estudo dirigido (para alunos)</i>	<i>Alt. P. de S.</i>
25	<i>Percepção (interrompida a aula pela aplicação do questionário da docente)</i>	<i>Alt. P. de S.</i>

FONTE: IEP (1973, não p.).

Na FIGURA 31 constata-se a presença da ferramenta do estudo dirigido, metodologia que é, inclusive, uma permanência da instituição desde o Plano Experimental, e que se percebe presente nas atas e documentos tanto da década de 1960, como posteriores à lei; além da questão da pesquisa fortemente pautada no plano experimental do IEP de 1966 na articulação com a comunidade, que continua sendo um instrumento metodológico importante na instituição. Katia Walger (2022) enfatizou que: “Nós fazíamos muito estudo dirigido lembro muito bem, inclusive sobre a própria lei nº 5692, na época só se falava nisso”. O estudo dirigido consistia em uma situação-problema exposta, articulada ao conteúdo, na qual os estudantes, divididos em pequenos grupos, deveriam buscar soluções e propostas para a situação.

Ao buscar as origens dessa metodologia de trabalho, foi encontrado que o movimento moderno do estudo dirigido se iniciou por volta de 1905 nos Estados Unidos e, segundo Lando (2011), na década de 1950 por meio do Movimento da Matemática Moderna, que, por sua vez, também foi influenciado pela Escola Nova. Conforme indica a autora, o estudo dirigido começou a ser discutido na área de Matemática, no Brasil, em 1955, ano em que teria acontecido o primeiro Congresso Nacional de ensino da Matemática sobre o estudo dirigido.

O estudo dirigido, nas décadas de 1950 e 1960, foi objeto de vários estudos e esteve fortemente presente nas discussões referentes a aspectos metodológicos do ensino da Matemática nos fóruns educacionais que ocorreram neste período. Podemos tomar como um dos indícios para a ocorrência desses estudos e discussões, o fato de que os objetivos desta técnica de ensino estiveram permeados pelos discursos de dois importantes movimentos que influenciaram o ensino de matemática no Brasil, no século XX: o Movimento da Escola Nova e o MMM. (LANDO, 2011, p. 11).

Nas pesquisas realizadas sobre a origem dessa técnica e sua circulação no Brasil, as datas mais antigas estão relacionadas ao início do Movimento da Matemática Moderna. É possível aventar, neste sentido, que foi por meio desse movimento que ela se propagou no país.

No que concerne à técnica do estudo dirigido, Bulotas (2017), que a estudou no contexto da disciplina de Língua Portuguesa durante o período da lei n.º 5.692/71, ressalta que “tal proposta deveria conduzir o educando à autonomia, e assim, mais do que ‘aprender por aprender’, este deveria fixar os conhecimentos apresentados pelo professor” (2017, p. 96). Desse modo, pretendia-se desenvolver, de certa maneira, uma maior autonomia na busca pelo conhecimento.

Ainda sobre as questões metodológicas, no livro de chamada do mês de outubro (o qual não ficou com a imagem muito nítida) estão presentes diferentes encaminhamentos metodológicos como exposições e exercícios práticos com materiais diversos, “ao som de música para a criatividade”. No mês de novembro encontram-se os seguintes assuntos:

FIGURA 32 – Livro de Chamada Fundamentos Psicológicos da Educação III

DISCIPLINA	Prof.	Mês	ASSUNTO	ASSINATURA
Fundamentos Psicológicos da Educação III	L. B. Almeida	Outubro	11. Intencional - planejamento	Almeida
			12. Inteligência - exposições	Almeida
			13. Aula dada pelas alunas - Inteligência	Almeida
			14. Intuição - aula dada pelas alunas	Almeida
			15. Sentimentos e emoções - exposições - reprodutos	Almeida
			16. Hábitos - aula dada pelas alunas	Almeida
			17. Teste elaborado pelas responsáveis e aplicado na turma	Almeida
			18. Prova - Estatística	Almeida

FONTE: IEP (1973, não p.).

Na FIGURA 32 evidenciam-se aulas que teriam sido dadas pelas alunas e aplicação de um teste que teria sido elaborado pelas estudantes. Essas práticas, de certa forma, demonstram a intenção de se atingir os objetivos previstos, nos quais almejavam posicionamento ativo e efetivo dos alunos no processo de aprendizagem, algo já almejado no Plano experimental de 1966 e que permanece no currículo.

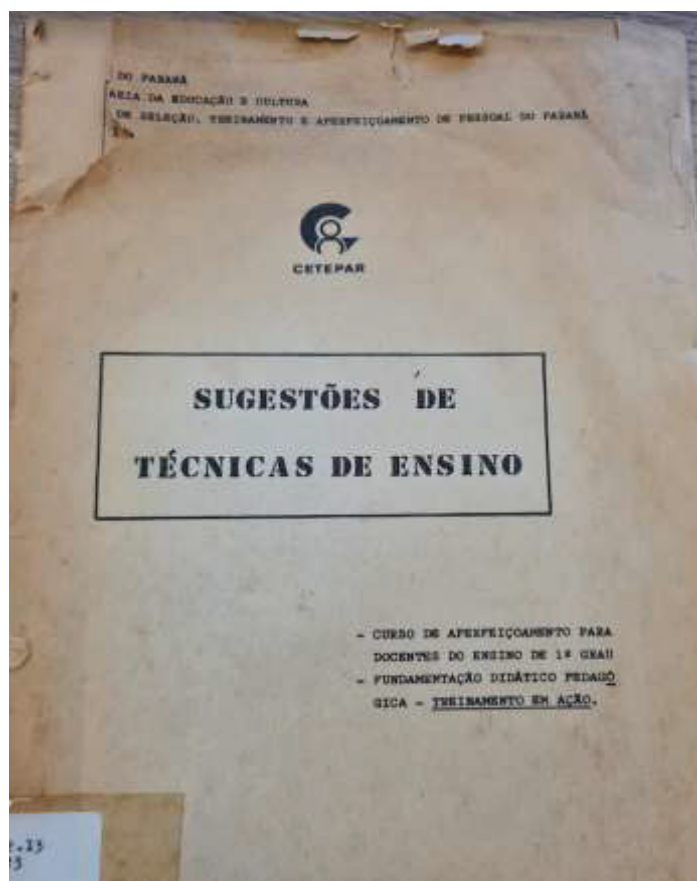
Katia Walger (2022), quanto às metodologias utilizadas nas aulas, comenta que

era muito diversificado o trabalho, havia júri-simulado, debate, roda de conversa, produção de material, quase sempre as carteiras não ficavam uma atrás da outra, fazíamos círculos, semicírculos, divisões em grupo, produção de material então, era o que mais tinha, nós usávamos muita sacola para carregar os cartazes que fazíamos.

Em um dos boletins informativos do IEP, de 1974, foi encontrada uma notícia de um júri-simulado que teria ocorrido: “As alunas do 2º ano do Curso de Formação para o Magistério; julgaram em júri simulado, a personagem Capitu da obra de D. Casmurro, de Machado de Assis, culminando assim o estudo da Escola Realista, na Cadeira de Literatura” (IEP, 1974, p. 48).

Um material encontrado juntamente com algumas diretrizes do CETEPAR para a época, porém sem data, demonstra o descritivo de muitas dessas técnicas que as ex-alunas relataram, aventa-se que seja do mesmo período, pois estava anexo aos materiais do início da década de 1970:

FIGURA 33 – Material de Sugestões de Técnicas de Ensino CETEPAR



1 . Introdução	1
2 . Ensino Socializado.....	4
3 . Jogo da Amorização.....	7
4 . Exame de Consciência.....	9
5 . Técnica da Discussão Circular.....	12
6 . Técnica Criativa.....	13
7 . Técnica do Estudo do Caso.....	15
8 . Técnica do Estudo Dirigido.....	16
9 . Técnica da Demonstração e Imitação.....	21
10. Técnica de Entrevista.....	24
11. Técnica de Pesquisa.....	26
12. Técnica do Juri - Simulado.....	28
13. Técnica de Seminário.....	29
14. Philips 66.....	31
15. G.V.G.O.	33
16. Tomada de Posição.....	38
17. Grupo na Berlinda.....	40
18. Técnica de Painei.....	44
19. Painei Integrado.....	46
20. Bibliografia.....	48

FONTE: Acervo da Biblioteca Pública do Paraná.

Assim, mesmo esse material sendo destinado à formação para professores de 1º grau, como havia essa participação dos docentes do IEP nas capacitações e nas elaborações de alguns documentos do CETEPAR, eles podem ter levado, como algumas fontes apontam, essas técnicas para trabalharem as próprias disciplinas com as estudantes.

Essa preocupação com as técnicas e com os métodos de ensino, como já mencionado, parece ter sido parte relevante do período, por vezes tomando a centralidade do projeto educativo, por meio da reforma pela lei n. 5.692/71. Hegeto afirma que, nesse contexto, havia “a crença de que a escola deveria adotar a lógica

do modelo empresarial, dando ênfase às técnicas e à formação especializada para o trabalho” (2007, p. 113).

Contudo, algo válido de ser mencionado, relacionado a esses aspectos, foi encontrado em uma ata de reunião, realizada 5 de abril de 1973, na qual se reuniram professores que faziam parte da coordenação pedagógica do IEP. Entre vários assuntos foi destacado que:

[...] as alunas escrevem coisas desconexas, pelo fato de decorarem sem compreender; não sabem empregar corretamente as palavras. Além disso, confundem conceitos fundamentais tais como Psicologia com Filosofia, tendo ainda gravado o conceito errôneo e superado que a Psicologia é o estudo da alma. Daí concluiu-se que o livro Psicologia Educacional de Willian Kelly não poderá mais ser utilizado pelas alunas porque contém o conceito acima citado”. Falou-se então que as alunas devem ter técnicas de estudo e organização do trabalho intelectual, isto é, aprender a aprender, estudar por si mesmas. (IEP, 1972-1976, p. 39).

Nessa perspectiva, nota-se que a preocupação de formar alunas com maior autonomia era um desafio constante na instituição, pautado nos preceitos da “Escola Nova” que acompanhavam o IEP ao longo dos anos, tendo por base o “aprender a aprender” e ter estudantes mais ativos em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, havia preocupação com as técnicas, mas também com os conteúdos por parte da instituição. Outras questões em relação aos Fundamentos da Educação, na comparação entre o Plano Experimental de 1966 e o Currículo de implantação da reforma a partir da lei n.º 5.692/71, podem ser observadas no QUADRO 20:

QUADRO 20 – Fundamentos da Educação nos Projetos de Formação do Plano Experimental de 1966 e do Projeto de Implantação de 1972

	Plano Experimental de 1966	Projeto de Implantação – Lei n.º 5.692/71
Organização do currículo	Mais flexível com opções de disciplinas eletivas (com presença de clubes diversos), facultativas, organização de plano individual de estudo.	As disciplinas eram mais fechadas em um contexto geral, sem possibilidade de escolha dos estudantes.
Disciplina de Psicologia	Era dividida em várias disciplinas, como Psicologia da Infância e Adolescência; Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Social da aprendizagem, as bases de referência eram fortes na teoria de Jean Piaget e em relação às diferenças individuais.	Os conteúdos são mais unificados, continuam pautados na teoria de Piaget e nas diferenças individuais, porém outras referências aparecem como Jerome Bruner, Carl Rogers, Skinner e Bloom.
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	A História da Educação não aparecia como disciplina no currículo, apenas havia menções genéricas dentro da divisão de Fundamentos da Educação.	A ênfase se dá nos aspectos Filosóficos da Educação, continuando a questão da História, de certa forma, negligenciada no currículo.
Fundamentos Sociológicos da Educação	Pautado na compreensão dos problemas do estado e do país. E na atividade de pesquisa.	Continuam com o foco na educação e na análise de seus problemas na sociedade, observando e estudando o contexto local e nacional. A atividade de pesquisa e o conhecimento do método científico continuam presentes na proposta pedagógica.

FONTE: A autora (2023).

Esses aspectos das disciplinas, suas proposições, referências e encaminhamentos fazem parte dos modos de fazer que constituem esse universo da cultura escolar da instituição. Mesmo com elementos que já estavam presentes no contexto mais amplo, há singularidades imersas nos diferentes processos, ou seja, “a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). E esses modos de encaminhar, de publicizar concepções pedagógicas, revelam permanências e mudanças ao longo da construção do currículo na instituição.

4.2 AS DISCIPLINAS VOLTADAS AO CONHECIMENTO DA ESTRUTURA DA ESCOLA PRIMÁRIA/1º GRAU

A disciplina de Estrutura e Funcionamento de 1º grau possui bastante semelhança com o que já era proposto em relação à disciplina de Teoria e prática da escola primária (no Plano experimental de 1966). Contudo, diante da nova legislação e da reorganização do ensino, aborda com mais ênfase o estudo da legislação vigente, lei n.º 5.692/71, e se constitui como obrigatória na parte especial do currículo. Segundo o parecer n.º 349 do CFE, nessa disciplina “deverão ser focalizados os aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre irá atuar e a vinculação da escola ao respectivo sistema de ensino” (CFE, 1972, p. 159). No plano de ensino abaixo (QUADRO 21) pode-se verificar que o estudo dos pareceres dos Conselhos Estaduais e Federais estavam entre os objetivos, além de toda a conceituação de currículo, estrutura, sistema, função do professor, do aluno e a parte técnico-administrativa da escola.

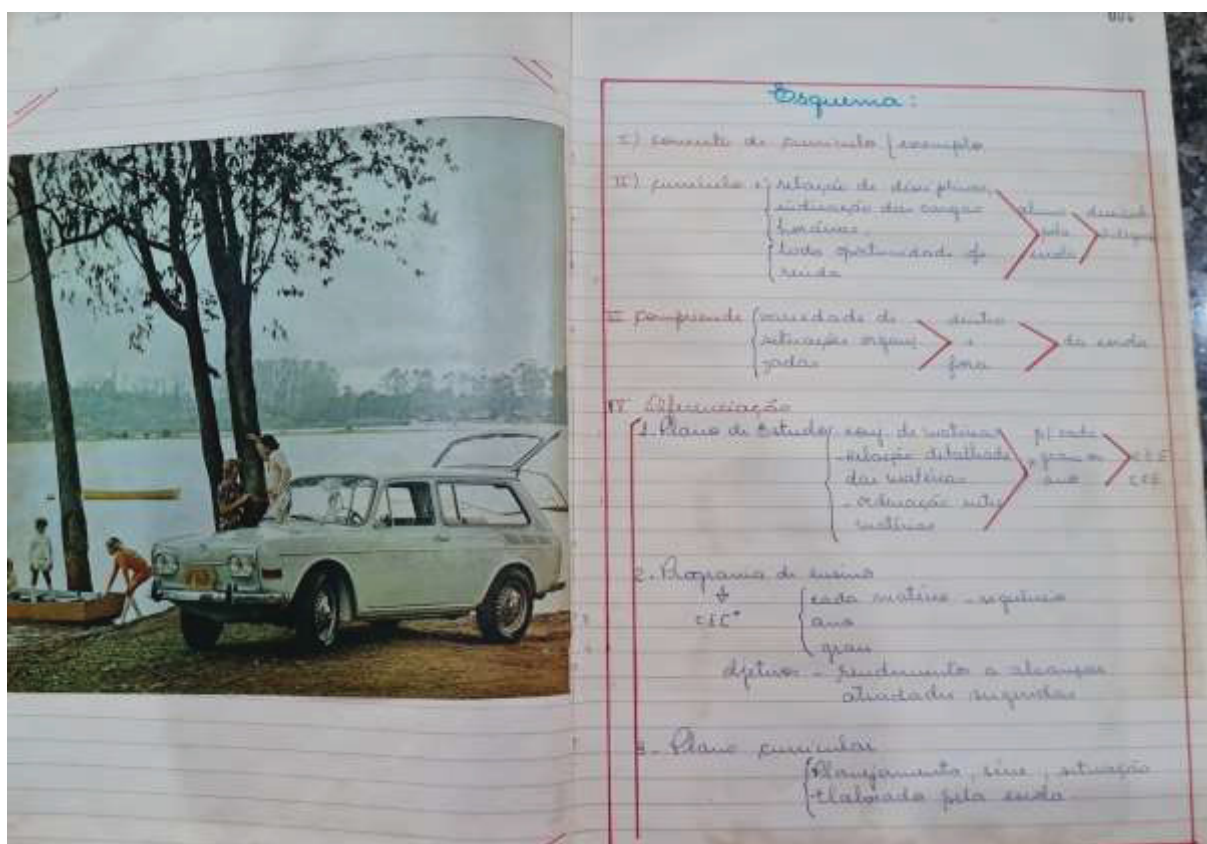
QUADRO 21 – Disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º grau

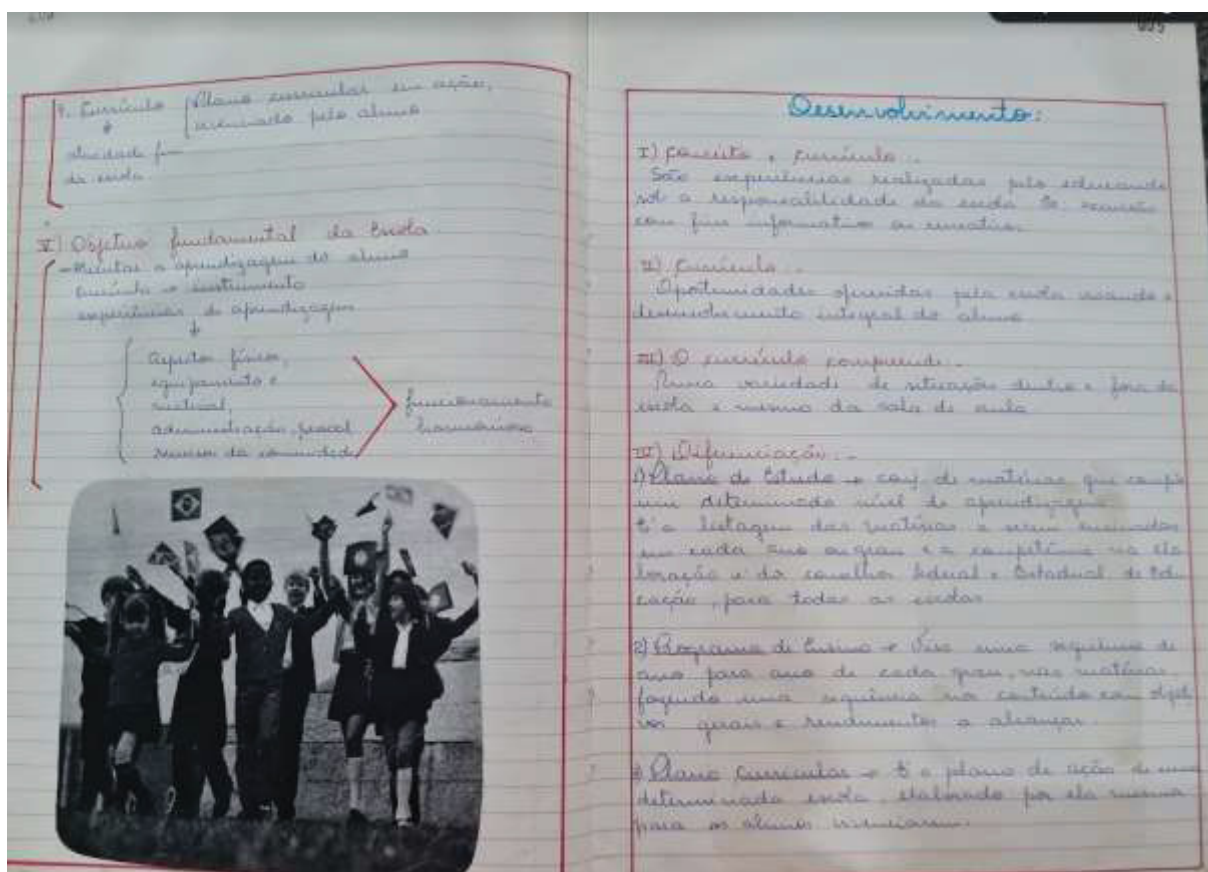
<u>Objetivo Geral</u>	<u>Objetivos Operacionais:</u>	<u>Assuntos Programados:</u>	<u>Currículos e Programas</u>	<u>Objetivos Instrucionais</u>	<u>Estratégias Metodológicas</u>	<u>Atividades Complementares</u>	<u>Avaliação</u>
Proporcionar à normalista informações de caráter legal, técnico administrativo, dando-lhe condições de atuar e dinamizar a política educacional do Estado.	I. Comparar o processo de mudança administrativa no contexto da política educacional através dos tempos. II. Constatar a evolução histórica e sua caracterização no século XX. III. Reconhecer necessidades e exigências da época, tais como: racionalização, objetividade e responsabilidade. IV. Operar dentro do sistema, tendo como meta prioritária dinamizar energias criadoras.	1.1 O Sistema Educacional Brasileiro 1.2 Importância da Organização e Administração Escolar. 1.3 Evolução Histórica – vários sistemas. 1.4 Estrutura. 1.5 Perspectiva da Educação Brasileira. 1.6 Processo legal Lei 4.024 e 5.692. 1.7 A Escola de 1º Grau, sua estrutura pedagógica, administrativa e formal. 1.8 O professor e sua atuação na Escola de 1º grau.	1.1 O currículo como instrumento de ação do sistema educacional. 1.2 Dimensões do processo educativo através da estrutura curricular. 1.3 Histórico, características de currículo. 1.4 Conceito e objetivos do currículo. 1.5 O currículo (na Lei 5.692). 1.6 As etapas integrantes do currículo (Lei 5.692).	- Trabalhar documentos como: parecer de C.F.E. e C.E.E - Manipular livros, folhetos, apostilas com informações legais e parecer sobre modalidades de estrutura tecnológica administrativas. - Usar a técnica da dinâmica de grupo para análise e estudo dos vários aspectos legais e administrativos. - Operar objetivos específicos de ordem administrativa e legal de parecer e documentação amplamente divulgado. - Dinamizar o processo de comparação, análise e crítica através do debate, dinâmica de grupo, seminários, painel integrado, etc.	Etapas 1. Professor levanta problemáticas com alunos face a realidade educacional. 2. Alunos fazem diagnóstico das necessidades educacionais mais imediatas. 3. Professor e Alunos – selecionam e classificam as necessidades prioritárias. 4. Professor e Alunos – classificam as variáveis representativas e vinculadas ao problema legal e administrativo. 5. Alunos analisam currículo: a) Organização, seleção, conteúdo. b) Professor e Alunos analisam conclusões apresentadas pelos subgrupos. c) Professor orienta o grande grupo. d) Professor realiza dinâmica de grupo. e) Orienta pequenos grupos. f) Pequenos grupos apresentam suas	6. Alunos Programam: - Entrevistas com autoridades administrativas ligadas ao Órgão Central, exemplo: C.E.E., S.E.C., Faculdade de Educação. - Palestras, conferências, proferidas por representantes de órgãos competentes, como os acima citados e mais instituições educacionais municipais e particularidades: SENAC, SENAI, Prefeitura. - Entrevistas com Diretoras, Coordenadoras e Professoras de Escolas de 1º grau. - Palestras proferidas por diretoras de escolas de 1º grau. - Visitas aos órgãos de Administração Central, às instituições educacionais estaduais, municipais e particulares da capital (Escolas de 1º grau). - Alunos elaboram e apresentam (sob a orientação do Professor):	Professor – conduz a auto-crítica de maneira prática e objetiva. - Teste de domínio de conhecimentos adquiridos. - Teste de enriquecimento de conhecimentos dominados. - Elaboração de fichas de diagnóstico (pelos próprios alunos) com a variável: necessidades prioritárias da realidade educacional. - Análise e estudo das fichas como controle de sua capacidade e habilidades. - Levantamento de acertos e erros apresentado na ficha, constatado pelo próprio aluno. Professor – Avalia aplicando testes de capacidade administrativa: Situações que impliquem processos decisórios: auto-

Entre os conteúdos da disciplina, que envolvem todo o conhecimento da estrutura escolar, funcionamento, sistema, currículo e legislação, nota-se novamente a menção da História como um processo evolutivo. Outro elemento a se destacar nessa ementa é a questão das estratégias metodológicas que seriam utilizadas no processo, que evidenciam as técnicas discutidas no tópico anterior, como os seminários e painéis integrados. Além disso, o processo avaliativo traz a proposta de testes de conhecimento, mas também autoavaliação por parte do estudante, e fichas diagnósticas que seriam elaboradas por eles mesmos. Essa ementa igualmente não traz os objetivos por domínio cognitivo, motor e afetivo. Percebe-se, nesse sentido, que não houve uma padronização na construção das ementas no conjunto de professores.

No caderno da ex-estudante Miriam Quaesner é possível identificar alguns conteúdos que eram abordados na disciplina (FIGURA 34):

FIGURA 34 – Caderno de Miriam Quaesner - esquema de Currículo





FONTE: Acervo pessoal de Miriam Quaesner.

Além da questão do estudo do currículo, suas características e divisões, há no caderno da estudante várias outras páginas conceituando a questão do sistema escolar, sua hierarquia e organização.

Ao final de cada resumo que as estudantes faziam no caderno, existem perguntas bastantes diretas e objetivas acerca do que foi trabalhado. Chama a atenção a menção em uma parte em que o aluno é destacado como “cliente do sistema”, bem como as palavras relacionadas à eficiência, algo bastante presente no período. Percebe-se que há uma oscilação em alguns termos, em alguns momentos o aluno aparece como educando, há ênfase no aspecto integral da educação, em outros há uma abordagem do processo educativo como algo mais objetivo e dentro de uma lógica mais racional. Ademais, no caderno há o estudo sobre o planejamento de sua função docente, como estruturá-lo, e cita também a questão da avaliação. Encontrou-se em ata do dia 28 de agosto de 1974 que havia essa preocupação do estudo no campo, ou seja, no espaço escolar, conforme o que havia sido exposto na ementa da disciplina:

Professora Janete explicou o trabalho que está desenvolvendo com as alunas do 2º ano na Escola de Experimentação Pedagógica João Turim. As alunas foram divididas em 19 grupos. Cada grupo fará observação durante uma semana, vivenciando todas as atividades da Escola, porém não dará aulas. A professora Janete colocou à disposição dos demais professores do 2º ano o planejamento desta experiência, a fim de que possam integrar experiências relativas às suas áreas. (IEP, 1974, p. 59).

A disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau também ficou conhecida pela sigla EFE. De acordo com Silva (2003), os materiais de apoio que foram produzidos após o estabelecimento da disciplina têm orientação positivista, sugerem uma classificação com base na taxionomia de Bloom e entendem a educação como um investimento com vistas no desenvolvimento do sistema, sendo a escola um subsistema. “Para essa concepção, as pessoas estariam envolvidas por relações estruturais determinadas pelas posições e papéis que têm a desempenhar, mediadas pela integração e diferenciação naturais ao sistema” (SILVA, 2003, p. 152).

Essas concepções relativas ao sistema foram encontradas no caderno de Miriam Quaesner (FIGURA 35):

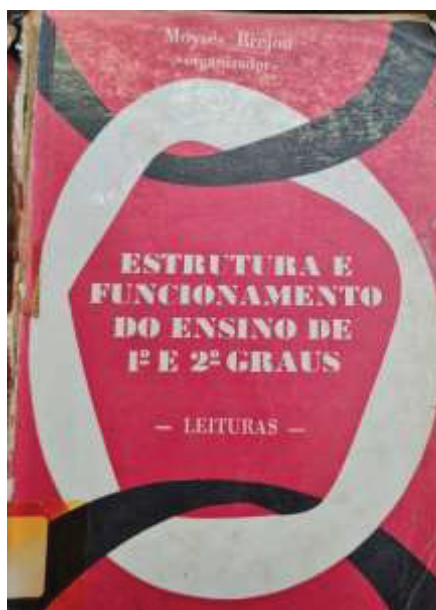
de Guerra (ESG) e faziam parte da sua doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento:

Os quatro objetivos gerais da Educação são assim apresentados: ajudar a pessoa em sua autorrealização; fazer do indivíduo um bom cidadão; fazer do indivíduo um trabalhador produtivo, dentro de uma sociedade aberta, acessível; e fazer do indivíduo um bom membro da família e da comunidade (ESG, 1975, p. 401). Compreende-se que estes quatro objetivos gerais sintetizam o papel esperado da Educação e da escola, dentro da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, e serão tomados como referência para a discussão sobre a Lei 5.692/71. (GONÇALVES, 2012, p. 21).

Nesse percurso, ideias e aspirações almejadas para a formação do aluno, em harmonia com o desenvolvimento da sociedade e do país, imbuídas entre os conteúdos da disciplina, são resultado, por sua vez, de um discurso retórico, tanto de agentes de Estado quanto de parte da população que compartilhava dos mesmos valores.

Além desses aspectos, na biblioteca do IEP foi encontrado o livro de Moysés Brejon⁴⁷, que trata dos conteúdos dessa disciplina:

FIGURA 36 – Livro de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus



FONTE: Brejon (1973).

O livro possui capítulos de vários professores e trata sobre a questão do sistema escolar brasileiro, estrutura administrativa e didática de ensino de 1º e 2º

⁴⁷ No período foram encontrados outros livros de organização desse autor, mas não foram localizados mais dados sobre sua figura. Porém, sabe-se que foi professor adjunto e chefe de departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, na Universidade de São Paulo (USP).

graus, legislação, recursos financeiros, organização da escola e suas relações, entre outros assuntos. Ao tratar sobre sistema, por exemplo, no livro há menção a um modelo de sistema escolar segundo o qual “a sociedade é um supersistema”. “O sistema escolar recebe da sociedade uma multiplicidade de elementos (inputs) e devolve à sociedade os produtos de sua atuação (outputs)” (BREJON, 1973, p. 75).

Entre os inputs estariam professores, alunos, conteúdos e recursos, e entre os outputs a melhoria do nível cultural da população, aperfeiçoamento de indivíduos e formação de recursos humanos. Os termos input/output vêm da teoria de insumo - produto do mercado econômico. Além de serem termos utilizados na teoria de Skinner, são conceitos que ilustram os conteúdos que são abordados em todo o livro de forma objetiva e linear.

Outros livros encontrados na biblioteca do IEP são: “A nova escola” (1972), de Arnaldo Niskier⁴⁸, que aborda, do mesmo modo, toda a fundamentação da lei, exaltando-a como uma nova era na educação do país, e traz dados das deficiências da escola média e a necessidade de um ensino profissionalizante para um mundo em mudança; e o livro “Prática na Formação e no Aperfeiçoamento do Magistério de 1º grau”, de Lúcia Marques Pinheiro⁴⁹, que descreve situações mais pontuais em sala de aula com relação às áreas de conhecimento, à leitura, à escrita, ao processo avaliativo e às metodologias utilizadas. Acredita-se que esses materiais tenham sido utilizados pelos professores com as estudantes.

Ainda em relação aos conteúdos trabalhados na disciplina, no caderno da ex-estudante Miriam Quaesner está presente uma pesquisa que foi realizada de “diagnóstico da realidade escolar”, analisando alunos atendidos, percentuais de frequência, evasão, relacionamento escola e comunidade, recursos humanos e físicos da escola, administração da escola, funções dos agentes escolares e metodologias de aprendizagem, conforme conteúdos programáticos dispostos na ementa da disciplina. Sendo algo que ia ao encontro das orientações da SEC, visto que em um documento de sugestões é ressaltado que:

A organização dos programas de EFE de 1º grau deve revelar uma operacionalidade, extrapolando os aspectos de enfoque puramente de leis para trabalhos práticos, conhecimento da realidade dos sub-sistemas de ensino, ou, em última análise: programas teórico – práticos, organizados sob uma visão realista e sistemática, com características sobretudo de

⁴⁸ Foi professor titular de História e Filosofia da Educação da Universidade do Estado da Guanabara.

⁴⁹ Vide nota 18.

flexibilidade e exequibilidade, imperativas das condições regionais. (PARANÁ, 1977, p. 7).

Ainda na sequência do documento são sugeridas algumas referências bibliográficas e os livros citados anteriormente estavam entre elas. De acordo com as orientações era necessária, portanto, uma dinâmica maior no trabalho com a disciplina e mais próxima da realidade das escolas para que as estudantes conhecessem melhor o funcionamento das instituições escolares. No que tange a esse aspecto, o IEP já trabalhava com essa aproximação das estudantes com a escola e a comunidade, ou seja, eram elementos que já estavam presentes na cultura escolar.

4.3 AS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Na reformulação proposta pela lei n.º 5.692/71 haveria as disciplinas de Didática e Prática de ensino. O IEP estruturou, então, para a 1ª série da Habilitação de Magistério a disciplina de Didática Geral ou Teoria e prática de ensino (no âmbito do Plano Experimental de 1966 essa disciplina acontecia no 1º ano da mesma forma, mas com o nome de Teoria e Prática Geral da Escola Primária).

De acordo com o parecer n.º 349/72 do CFE, a Didática:

Fundamentará a metodologia do ensino, sob o triplice aspecto: do planejamento, de execução do ato docente e discente e de verificação de aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia (CFE, 1972,p.159).

Nesse sentido, em cada uma das disciplinas de Didática e Prática de Ensino das áreas de estudo que compunham o currículo de 1º grau deveria haver essa relação entre teoria e prática, com foco “nos estudos da metodologia”. Contudo, no primeiro ano haveria a disciplina de Didática Geral, que trabalhava de forma abrangente pensadores educacionais e encaminhamentos metodológicos.

A ementa dessa disciplina no Projeto de Implantação de 1972 era a seguinte:

QUADRO 22 – Teoria e Prática de Ensino – Didática Geral para 1ª e 2ª séries

Recursos Humanos:	Regina Locatelli Talamini Professora do Ensino Médio – nível 24 Licenciada em Pedagogia			
Levantamento das necessidades	10. Ausência de base científica, da parte discente.	2. Ausência de comportamento científico na execução de suas atividades.	3. Falta de relacionamento interdisciplinar.	4. Necessidade de aprender a analisar e sintetizar.
Objetivos instrucionais	A aluna do Curso Normal, ao fim da 1ª série deverá ser capaz de: 1. Domínio Cognitivo: 1.1. Identificar através da história do pensamento pedagógico, a evolução do processo ensino-aprendizagem. Domínio Motor: 1.2. Comparar os conceitos de educação implícitos nas obras dos diversos educadores. Domínio afetivo: 1.3. Valorizar a contribuição de cada educador na evolução do conceito de educação.	2. Domínio Cognitivo: 2.1. Interpretar as características de uma escola progressista tomando como referência as tendências da vida moderna. Domínio Motor: 2.2. Trabalhar cooperativamente na resolução de problemas comuns ao grupo. Domínio Afetivo: 2.3. Valorizar seu aluno respeitando suas diferenças individuais.	3. Selecionar as técnicas próprias para uma escola em mudança, conduzindo-a. Domínio Cognitivo: 3.1. Planejar em grupo um projeto a ser desenvolvido na comunidade; Domínio Motor: 3.2. Executar o projeto na comunidade; Domínio Afetivo: 3.3. Interessar-se pelos problemas da comunidade; 3.4. Identificar os princípios básicos para o desenvolvimento do trabalho em grupo; 3.5. Utilizar técnicas de processo em grupo; 3.6. Cooperar no grupo com satisfação; 3.7. Analisar condições para o trabalho independente e diversificado; 3.8. Trabalhar independentemente em situações de classe; 3.9. Valorizar o trabalho independente e o trabalho diversificado dentro da escola de grau;	

			3.10. Analisar as cinco fases da reflexão de um problema; 3.11. Aplicar as etapas do método científico para resolver um problema; 3.12. Valorizar o pensamento reflexivo; 3.13. Diferenciar a Unidade de Trabalho da Unidade de Experiência; 3.14. Organizar em equipe uma Unidade de Experiência; 3.15. Criticar a validade deste método para crianças; 3.16. Interpretar os princípios da instrução programada; 3.17. Trabalhar com texto programado.	
Assuntos programados	• UNIDADE: Aprendendo a aprender • ASSUNTOS: • Evolução do pensamento pedagógico, enfatizando o processo ensino-aprendizagem, através da abordagem da obra dos educadores: Ratke, Comenius, Locke, Pestalozzi, Herbart, Kerschensteiner, Montessori, Claparede, Dewey. • As características da vida moderna. • A necessidades da transformação escolar em função destas tendências. • Referências à Lei 5692.	• Escola progressista, isto é – escola para uma civilização em mudança. • Método de projetos: fundamentação, origem, princípios, valor do projeto, plano do projeto. Aplicação de um projeto. • Discussão em grupos pequenos, discussão 6/6; simpósio; painel; discussão em painel; painel com interrogadores; audiência em comissão; diálogo; entrevista; jogo dramático; brainstorming.	• Princípios da técnica para trabalho independente e diversificado; • Fases, origem, crítica ao método de resolução de problemas. • Etapas, características, planejamento de uma unidade de experiência. • Instrução programada, base psicológica do método, tipos, valor e críticas.	

FONTE: IEP (1972a, não p.).

O plano de ensino traz a questão “do aprender a aprender”, ainda uma marca da Escola Nova na cultura da instituição, e elenca o estudo da legislação e dos pensadores, enfatizando, entretanto, em uma orientação positivista, o aspecto evolutivo do pensamento pedagógico. Além disso, as técnicas aparecem com significativo destaque nos assuntos programados, tendo em vista a questão da instrução programada e de diversas técnicas de estudo em grupo, algo que como discutido ganhou de fato bastante força e relevo nos currículos do período. De acordo com Hegeto:

Há de se considerar que na metade dos anos de 1970 já se iniciava o discurso da suposta neutralidade científica do conteúdo da Didática, sobretudo marcado pelo momento em que a Didática acabou fortemente marcada pelo ideal de educação voltada para o desenvolvimento da sociedade, pela influência do movimento da tecnologia educacional, busca da racionalização, eficiência e produtividade do ensino. (HEGETO, 2014, p. 34).

Segundo a autora, o I Encontro de Didática, realizado em 1972 na Universidade de Brasília, já trouxe no bojo das discussões muito forte a ideia de racionalização dos processos produtivos, o que coaduna com o que se percebe em vários momentos desta tese, em discursos e materiais pedagógicos. Ainda nessa perspectiva, no que se refere ao planejamento didático, este poderia “organizar e melhor racionalizar o tempo previsto e exato para as atividades de ensino, assim como a realização de treinamentos visava, dentre outros, a formação de professores competentes, hábeis e eficientes” (HEGETO, 2014, p. 34).

Em um livro de Didática do período, “A Didática na Reforma de Ensino”, foi encontrada uma citação que vem ao encontro do que foi reforçado por Hegeto:

[...] queremos caracterizar a Didática principalmente como técnica, pois é esse aspecto que a torna acessível a todos. Ao contrário do que muitas vezes ouvimos, o professor não nasce feito nem a Didática é apenas questão de jeito e de bom senso. Como qualquer técnica, ela é sobretudo conjunto de procedimentos adquiridos mediante aprendizagem sistemática e planejada. Está sempre a serviço de um método e de uma teoria da educação e, por isso, não pode ser improvisada. Por outro lado, caracterizando-se, antes de tudo, como um procedimento, uma forma de agir, seu domínio implica em estágios práticos, treinamento e vivência. (CASTELLO, 1974, p.16).

Desse modo, na questão do entendimento da Didática enquanto técnica criteriosa, a palavra treinamento se associa para que de fato pudesse ser eficaz.

Alguns conteúdos abordados na disciplina podem ser visualizados abaixo por meio do livro de chamada da professora (FIGURAS 37 a 40):

FIGURA 37 – Livro de chamada Didática Geral

Disciplina <i>Didática</i> Prof. <i>Regina Locatelli Salamini</i> Maio agosto		
DATA	ASSUNTO	RECURSOS
8	Apresentação Leitura da poesia minha escola	Rthalamini
9	Temática da poesia, levantando um guia de sobre o papel do aluno, professor, met a malícia na escola tradicional e na escola Progressista	Rthalamini
10	Evolução do pensamento pedagógico	Rthalamini
11	Leitura - música	Rthalamini
12	Atividade de pesquisa - Transformações da escola	Rthalamini
13	Organização do diagrama baseado no dia mente individual	Rthalamini
14	Problematização - Interpreta as novas funções da escola	Rthalamini
15	Escola Progressista - aulas - dentro o g. Análise e disc. crítica	Rthalamini
16	Escola Progressista -	
17	Distribuição de material trabalho individual - problemática	Rthalamini
18	Met. Científico - etapas	Rthalamini
19	Met. Científico - aplicações	Rthalamini
20	Met. prof. - origem, conceito, caract.	Reginatti

FONTE: IEP (1973, não p.).

FIGURA 38 – Livro de chamada Didática Geral

Disciplina <i>Didática</i> Prof. <i>Regina Locatelli Salamini</i> Maio setembro		
DATA	ASSUNTO	RECURSOS
27	Met. prof. - Principais mudanças, disc	Rthalamini
28	Marcha - ensaio	Rthalamini
29	Marcha - ensaio	Rthalamini
30	Exemplo em cooperação - projeto	Rthalamini
31	Assessment - para avaliar o projeto a ser executado cada dia	Rthalamini
01	Leitura de duas apresentações na aula anti rior, escolha do projeto	Rthalamini
02	Objetivo - formulação	Rthalamini
03	Leitura dos conteúdos assumidos como prop. para	Rthalamini
04	Leitura	Rthalamini
05	Leitura dada em 21 - no domínio de reflexão	Rthalamini
06	Proj. de aula	
07	Apresentação sobre o projeto	Rthalamini
08	Exercícios de reforço	Rthalamini

FONTE: IEP (1973, não p.).

FIGURA 39 – Livro de chamada Didática Geral

Disciplina <i>Didática</i> Prof. <i>Régina Beatriz Silveira</i>		Mês <i>Outubro</i>	
DIA	ASSUNTO	RUBRICA	
11/10	Modulo T.P.01 - Estudando o participante	Atalalaamim	
5/10	Conhecimento de modulo T.P.01	Atalalaamim	
	Continuando de modulo T.P.01	Atalalaamim	
9/10	Teste para algumas e correlação de modulo T.P.01 para aulas	Regina	
10/10	Teste do modulo T.P.01 - para algumas aulas de modulo T.P.02 para aulas	Regina	
11/10	Modulo T.P.02 - Estudando o participante	Regina	
12/10	Atividade a Paranaquis	Regina	
20/10	Conteúdo para o projeto a ser realizado neste termo	Atalalaamim	
21/10	Modulo T.P.02 - conclusão	Atalalaamim	
22/10	Conclusão modulo T.P.02. Referência de mod T.P.01	Atalalaamim	
23/10	Avaliação - modulo T.P.02	Regina	
24/10	Início modulo T.P.03	Regina	
25/10	Início da D.C.	Regina	

FONTE: IEP (1973, não p.).

FIGURA 40 – Livro de chamada Didática Geral

Disciplina <i>Didática</i> Prof. <i>Régina</i>		Mês <i>Novembro</i>	
DIA	ASSUNTO	RUBRICA	
5/11	Modulo T.P.03	Regina	
6/11	Continuando de aulas	Regina	
10/11	Conclusão do Modulo T.P.03	Regina	
12/11	Início modulo T.P.04	Regina	
13/11	Cont. mod T.P.04	Regina	
14/11	Conclusão do T.P.04	Regina	
19/11	Semana de Prof. Profissional	Regina	
24/11	Dinâmica de Grupo - Avaliação de modulos T.P.04 - T.P.05	Regina	
25/11	Modulo T.P.06 - Conclusão Programada	Regina	
26/11	Teste	Regina	
28/11	Comentários	Regina	

FONTE: IEP (1973, não p.).

Nota-se que os conteúdos presentes no livro de chamada acompanham o planejamento previsto na ementa, visto que há a presença de atividades individuais

de grupos, a abordagem do método científico e da metodologia de projetos, sendo que há a menção de um projeto que deveria ser escolhido e executado pela turma.

Em relação ao estudo da Instrução Programada (IP), que aparece entre os conteúdos da disciplina, é uma abordagem que remonta ao ano de 1926, com o psicólogo Sidney L. Pressey, nos EUA, porém ganhou força e circulação no Brasil por meio da teoria e proposições de Skinner. De acordo com Souza Junior:

[...] não obstante, entendemos que a IP se sustentou em teorias da aprendizagem, declaradas ou não, tendo Skinner e seus colaboradores competido para a identificação da IP com um referencial teórico emergente e de impacto sobre os desdobramentos observados entre as décadas de 1950 e 1970 [...]. Embora haja diferentes proponentes, a IP se constituiu como uma tecnologia ao se valer dos princípios do ritmo próprio, da divisão do conteúdo e do feedback imediato. (SOUZA JUNIOR, 2015, p. 68).

Em publicação do CETEPAR, a instrução programada é definida como:

A instrução programada não é mais que um esquema para se fazer efetivo uso de reforços e manutenção de comportamento, de maneira a maximizar os efeitos do reforço. Na IP a matéria deve ser apresentada dividida em pequenos passos a fim de que o reforço seja dado a todas as respostas, a todos os operantes, termos utilizados por Skinner. Ele entende a aprendizagem como dicotomizada em dois tipos. Primeiro, o tipo de condicionamento chamado “clássico”, ou seja, S-R, o segundo condicionamento “operante”, consiste em fazer aparecer um reforço contingente à ocorrência de um comportamento que se deseja ensinar. O segundo intuito da instrução programada é minimizar o número de erros, porque segundo Skinner, o erro cometido é aprendido, e, portanto, deve ser minimizado durante a instrução, e os acertos devem ser maximizados. (PARANÁ, 1975, p. 88-89).

Desse modo, a condução do processo de aprendizagem parece se tornar mais mecânica e concentrada em não se desviar do propósito de resposta desejado, sendo o programa simples e de fácil execução para o reforço positivo atuar no comportamento esperado. Essa questão de se evitar o erro é algo que contrapõe, de certa maneira, alguns preceitos da teoria piagetiana, pois para Piaget o erro é fundamental para se criar um estado de desequilíbrio na criança, que irá buscar o equilíbrio passando pelos processos de assimilação e acomodação. Sendo que “na assimilação o organismo encaixa os estímulos a estrutura que já existe e na acomodação o organismo muda a estrutura para encaixar o estímulo” (WADSWORTH, 2003, p. 24). Nesse sentido, esses dois processos são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento cognitivo.

É válido destacar que Skinner começou a ser citado nos materiais do CETEPAR mais intensamente entre os anos de 1974 e 1975. Todavia, localizou-se na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos textos sobre ele de 1965, o que

demonstra que a circulação no Paraná pode ter vindo um pouco mais tardiamente do que em outros locais. Contudo, é visível que a questão de modificação de comportamentos foi tomando um espaço significativo no contexto dos materiais do período. No material de sugestões de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Habilitação ao Magistério de 2º grau destaca-se o seguinte trecho:

Três teorias em abordagens serão resumidamente apresentadas: BRUNER, GAGNÉ e, o inevitável, SKINNER, as quais fundamentam essas sugestões de Diretrizes Curriculares. São as que mais nos convém, não só em termos de necessidades paranaenses e realísticas, como também as que mais nos convidam à pesquisa em educação em termos sistemáticos e amplos [...] Na prática curricular de acordo com a lei 5692/71 muitas vezes estaremos com os pesquisadores- pensadores que conduzem o homem a sua autodescoberta [...] com PIAGET, porque sua teoria apesar de não estar preocupada com processos de mudança de comportamentos, como as teorias de maior realce que abordamos, visa o desenvolvimento das estruturas lógicas de pensamento. (PARANÁ, 1975, p. 23).

Percebe-se que a questão central do momento era a mudança de comportamento e o controle desse processo, tanto que a teoria de Piaget é, de certa forma, comparada com as outras, no sentido de que nesse aspecto não atendia mais às necessidades dos professores.

Para Skinner, expoente importante do behaviorismo, o ser humano é resultado da combinação entre fatores genéticos e sua interação com o meio. Para ele, o sistema de instrução deve ter foco no controle do comportamento individual, sendo o comportamento aprendido uma resposta de estímulos externos, “se a ocorrência de um comportamento operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada” (OSTERMAMM; CAVALCANTI, 2010, p. 13). Concentra-se nas variáveis de Input (estímulos) e de Output (respostas).

Robert Gagné, citado no material do CETEPAR, é um teórico considerado entre o behaviorismo e o cognitivismo, e entende que a aprendizagem tem início por meio do estímulo externo, mas seu interesse é o que isso resulta internamente, na mente humana. Alguns desses eventos internos seriam:

Fase de motivação (expectativa), fase de apreensão (atenção; percepção seletiva), fase de aquisição (entrada de armazenamento), fase de retenção (armazenamento na memória), fase de rememoração (recuperação), fase de generalização (transferência), fase de desempenho (resposta) e fase de retroalimentação (reforço). (OSTERMAMM; CAVALCANTI, 2010, p. 14).

Ao “resumir” itens importantes das teorias, são pontuados três tópicos no documento do CETEPAR:

1. Variáveis do processo e variáveis “intervenientes”, isto é, o que ocorre na mente do estudante, enquanto ele está aprendendo, e como ele trabalha esses materiais em sua mente.
2. Input ou insumo – estímulos variáveis externos, dados de “entrada” que consistem na instrução propriamente dita, tendo em vista os elementos fornecidos no 1º acima;
3. Output ou exsumo- relativos a variáveis de “saída”, “resposta”, ou ainda feed-back, realimentação do processo de ensino. (PARANÁ, 1975, p. 24-25).

As “variáveis do processo” mencionadas parecem dizer respeito à teoria de Gagné, e os dois últimos elementos estão relacionados à teoria de Skinner. O outro autor citado, Jerome Bruner, é considerado um pensador construtivista, seus estudos têm base principalmente na teoria de Piaget. Diferentemente de Skinner, o foco da aprendizagem para Bruner não é a memorização, mas sim a aprendizagem por descoberta. Logo, na aprendizagem as situações devem ser desafiadoras e devem levar o estudante a pensar e a resolver problemas.

O potencial intelectual é desenvolvido através da Resolução de Problemas e das iniciativas à pesquisa. O indivíduo que pesquisa, que encontra regularidades e relações na solução de um problema precisa estar com expectativa de que há algo para ser descoberto. Nesse sentido, o potencial intelectual pode ser marcado por transformar o que foi descrito em uma hipótese, bem como, enfatizar a descoberta levando a criança a aprender uma variedade de formas para resolver problemas e transformar a informação para uma melhor utilização em sua vida. Isto na concepção do autor significa aprender como lidar com a tarefa de aprender. (GOI; SANTOS, 2018, p. 317).

A fundamentação e menção a esses diferentes autores demonstram, por um lado, um certo ecletismo pedagógico, inclusive algo já anunciado pelo próprio IEP no Projeto de Implantação de 1972; mas, por outro lado, por vezes existem alguns pressupostos dessas teorias que acabam se contrapondo, um deles, por exemplo, é a própria questão da teoria comportamental de Skinner com a teoria construtivista de Bruner.

Se para Skinner a instrução programada e a resposta do aluno são modificadas diante dos reforços punitivos ou recompensadores, para Bruner a aprendizagem se dá por meio da descoberta, é um processo ativo, dinâmico, na interação entre professores e estudantes, no qual “o aluno seleciona e transforma a informação, constrói hipóteses e toma decisões, utilizando, para isso, a sua estrutura cognitiva” (BORBA; GOI, 2021, p. 7). Ou seja, uma teoria visa moldar e modificar comportamentos de acordo com o desejo do professor, e outra deseja que o estudante

elabore hipóteses e as teste, apontando para algo menos centralizador e mais interativo.

Nesse sentido, essas “contraposições” de autores, mais ou menos apropriados para o momento, demonstram a própria disputa de poder dentro do espectro do currículo, de legitimidade dos conteúdos a serem abordados nas disciplinas, que, por sua vez, situam-se na “intersecção das forças internas e externas” da instituição, como dizia Goodson (1997). A influência de teorias em circulação no palco da construção do currículo como artefato social revela, por um lado, a apropriação por parte do IEP de autores em voga no momento, mas, por outro, uma dificuldade de “conciliação” teórica, pois algumas vezes as proposições diferem na própria natureza e concepção do processo de aprendizagem.

Contudo, muitos elementos no IEP, no que diz respeito ao desenvolvimento das aulas, têm mais uma perspectiva de continuidade do que de ruptura, como, por exemplo, a preocupação com o domínio de várias técnicas de ensino por parte da professora, trabalhos em grupo e aproximação com a comunidade.

Voltando à análise do diário de classe, além das técnicas, entre elas a da instrução programada, nota-se a presença de vários conteúdos do plano de ensino, além da questão de uma excursão, que corrobora o que as ex-alunas enfatizaram sobre as aulas de campo que eram realizadas na instituição – elemento que permaneceu na cultura escolar, uma vez que foi mencionado pelas estudantes da época do Plano Experimental.

Realizando um cotejamento com o que era proposto pelo Plano Experimental de 1966, encontrou-se algumas atas que permitem vislumbrar alguns conteúdos que teriam sido trabalhados. Em ata de 11 de agosto de 1966 há uma menção de que Fundamentos da Educação deveria ter a preocupação da atual Psicologia moderna, reforçando que Pierre Furter, em conferência da Unesco, “citou dois pontos fundamentais: 1- a técnica psicológica, 2- as características da personalidade”. Esse trecho evidencia o que se discutiu anteriormente sobre o peso da questão da Psicologia, uma constante de vários anos no contexto da formação de professores. Quanto à disciplina de Teoria e Prática geral de ensino,

a professora Honorata Setubal explicou a reformulação do programa tendo em nota os objetivos: a auto realização, as relações humanas, a segurança econômica, a responsabilidade física e a formação profissional. Assim as áreas a serem estudadas compreendem: Didática com subtópicos atuação do educador, digo, criatividade e trabalho de grupo, ou seja, painel, conferência e simpósio. Falou também a professora sobre o término, ainda

no mês de agosto, do estudo das áreas da comunidade feito pelas alunas. No mês de setembro será abordado o assunto: “o educador” em teoria, e em outubro a última unidade da programação será: Motivação e aprendizagem (IEP, 1966, não p.).

Observa-se que há um direcionamento para as chamadas técnicas modernas do ensino e um olhar para a questão da futura prática do educador. Também há a menção do trabalho na comunidade, que era o norte de toda a proposta da organização do Plano Experimental. Na ata abaixo, do ano de 1967, encontra-se a presença de outros assuntos que seriam abordados no âmbito curricular da disciplina:

Participamos as professoras que fazem ou queiram fazer parte desta Divisão, que devem preencher a ficha referente a pretensão de atividades no segundo semestre, do ano letivo de 1967.
A ficha deverá obedecer a esta única orientação:
1° - Professor
2° - Departamento de Cultura profissional
3° - Divisão de teoria e prática da escola primária
4° - Unidades de estudo
Colocar a pretensão da unidade que se deseja trabalhar, por exemplo:
a) Se na 1° série, 2° período:
-> Como os conceitos formados da experiência tornam-se predisposição, para comportamentos futuros.
b) Se na 2° série, 4° período:
-> Como tornar a matemática atraente.
-> Descobrimos as belezas da Literatura Infantil.
-> Os processos mentais e sua relação no ensino da linguagem.
-> Enriquecendo os conceitos através do atraente campo dos estudos sociais.
-> Estudos sociais e os múltiplos processos de crescimento que se proporcionarem.
c) Se na 3° série:
-> Teoria da Matemática.
-> Teoria dos estudos sociais.
5° - Série que pretende, período, número de aulas pretendido.
6° - Obedecer realmente a convenção, e as observações.
7° - As fichas são encontradas no Departamento de Cultura profissional.
(IEP, 1967, p.19).

Percebe-se que na organização das unidades de estudo havia a presença de estudo de conteúdo, mas principalmente no aspecto didático dele, ou seja, em como a professora poderia fazer para torná-lo atraente e alguns direcionamentos que poderia realizar. Nesse aspecto, há uma preocupação no trabalho com os elementos motivadores da aprendizagem por parte das professoras em formação com os seus futuros alunos.

Na ata que segue abaixo são citadas, da mesma forma, técnicas de ensino, como o estudo dirigido, painel, círculo de estudos e materiais que poderiam ser utilizados, bem como a questão da alfabetização dos estudantes da escola primária:

A reunião de hoje foi dirigida pela professora Honorata Setubal, em face a ausência da professora Aglair de Almeida Hornos, por motivos de saúde:

1º- Resoluções e temática.

2º- Temática.

1- desenvolvimento do conteúdo programático.

2- análise de livros

3- emprego de técnicas, didáticas atuais

4- conscientização sobre o valor do estudo dirigido.

5- círculo de estudos

6- palavra livre

3º- resoluções, sugestões e orientações.

1- As alunas, digo, sugestão às alunas para aquisição do livro de Literatura Infantil de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, pelo seu valor de conteúdo, análise psicológica, e orientação teórica.

2- No desenvolvimento do conteúdo programático, dar uma orientação bem cuidadosa sobre a Literatura Infantil bibliográfica indicada: A arte de ler e contar história, de Malba Teta e Arte Pura de Iara Cose Bryant.

3- Análise das dificuldades ortográficas nas diversas séries primárias e orientação objetiva necessária.

4- Análise das temáticas do ditado, usado também no estudo dirigido bibliográfico: didático do ensino primário (prática de ensino); de Brito Queiroz; Haydie Galbo Coelho e outros.

5- Sugestão do uso da temática de painel e círculo de estudo no ensino da Literatura Infantil.

6- Sugestões de Círculo de estudo entre professores para o próximo encontro, e como será o plano Experimental do I.E.

7- As atividades da 4ª feira próximo, dia 6 de setembro, foram suspensas, ficando estabelecido que as alunas que não formarem parte no desfile, deverão fazer um relatório para entrega posterior. (IEP, 1967, p. 14-15).

Em várias outras atas do departamento de Teoria e prática há a presença do direcionamento das técnicas. De acordo com a ex-estudante Sueli Graeser, “nós tínhamos muita prática, aprendíamos a montar o plano de aula, estudávamos, mas depois aplicávamos com as colegas de classe”. Dessa forma, esse elemento de estudo das “técnicas modernas de ensino” foi um aspecto de continuidade do Plano Experimental de 1966 em relação ao Projeto de Implantação de 1972.

Nesse ínterim, tanto em relação ao que era proposto pelo Plano Experimental de 1966, quanto ao Projeto de Implantação de 1972, há aspectos interessantes no nível pré-ativo do currículo, pois essa construção pré-ativa “pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula” (GOODSON, 2008, p. 24). Assim, algumas “pistas” encontradas que apontam para o currículo em fase ativa ou interativa demonstram consonância com o que foi proposto na fase escrita. Além disso, mesmo com algumas mudanças nos direcionamentos, e até na configuração da própria disciplina, há continuidade na ênfase das técnicas de ensino e na necessidade do contato com a comunidade na articulação do estudo.

Em relação à disciplina de Didática da Comunicação e Expressão, a ementa construída no Projeto de Implantação (1972) previa o seguinte:

QUADRO 23 – Disciplina: Didática e Prática de ensino de Comunicação e Expressão

RECURSOS HUMANOS	1. Aglair Hornos Professor do Ensino Médio – Nível 24 Licenciada em Pedagogia- Reg M.E.C F- 3547 2. Miraci Brito Professor do Ensino Médio – Nível 22 (Inativa) 3. Iderle Monteiro Araujo Professor efetivo Ensino Médio – Nível 24 Licenciada em Pedagogia		
LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES	1. Desnível do quadro de valores dos alunos do IEP face à necessidade que enfrenta fora 2. Desinteresse pelo ingresso no magistério devido à falta de incentivo 3. Falta de salas, escolas de aplicação e de demonstração pedagógica 4. Condições precárias de prédios e das salas de aula das classes de aplicação 5. Número excessivo de alunos nas classes de aplicação 6. Falta de recursos áudio-visuais		
OBJETIVOS INSTRUCIONAIS	I. A aluna de 2º grau deverá ser capaz de: • reconhecer estórias infantis de valor negativo; • selecionar estórias infantis de autêntico valor educativo; • classifica estórias infantis estabelecendo seus valores; • relacionar estórias infantis e Psicologia infantil; • contar estórias ao 1º grau com técnica apropriada;	II. Ao término da aprendizagem de 2º grau deverá ser capaz de: • demonstrar domínio de técnicas fundamentais ligadas à leitura e à escrita; • identificar bibliografia especificamente ligada aos problemas de leitura e escrita; • interpretar os fatores condicionados à aprendizagem da leitura;	III. O aluno de 2º grau deverá ser capaz de: • planejar atividades que envolvam técnicas, material e jogos de alfabetização; • aplicar eficientemente as atividades planejadas; • demonstrar segurança nas técnicas ligadas à velocidade da leitura (1ª e 2ª séries do 1º grau); • planejar sincronicamente atividades que desenvolvam a velocidade da leitura;

	- planejar um projeto envolvendo estórias integradas e outras atividades; - aplicar o projeto planejado, revelando conhecimentos metodológicos específicos;	- reconhecer as atitudes essenciais de prontidão à aprendizagem inicial da leitura e da escrita; - planejar sincronicamente atividades que desenvolvam atitudes essenciais de prontidão à aprendizagem da leitura e da escrita; - aplicar com acerto o projeto planejado; - pesquisar novas e modernas técnicas de leitura e escrita iniciais; - numerar métodos e processos específicos para a aprendizagem inicial da leitura e escrita; - caracterizar os processos: global e misto para aprendizagem inicial da leitura e escrita; - Manipular com segurança uma técnica especial, bem como jogos apropriados a uma rápida alfabetização; - confeccionar material adequado à aplicação de técnicas e jogos ligados à aprendizagem inicial da leitura e escrita;	aplicar em turmas de 1ª série e início da 2ª série os projetos elaborados: velocidade da leitura.
	IV. A aluna de 2º grau deverá ser capaz de: - identificar técnicas apropriadas para o desenvolvimento gradual e contínuo da leitura; - planejar obedecendo a sincronia-projetos objetivando o desenvolvimento gradual e contínuo da leitura; - aplicar em turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries (1º grau) os projetos elaborados;	V. Ao final da aprendizagem o aluno de 2º grau deverá ser capaz de: - características técnicas que envolvam audição (ouvir e falar); - relacionar bibliografia ligada às dificuldades da audição na aprendizagem falada e escrita.	VI. A aluna de 2º grau deverá ser capaz de: - planejar atividades enfocando técnicas que envolvam melhoria nas dificuldades de audição; - aplicar com segurança, nas classes de 1º grau, os planejamentos elaborados;

	VII. Ao término da aprendizagem o aluno de 2º grau deverá ser capaz de: • relacionar aspectos evidentes ligados à escrita das crianças; • planejar sincronicamente atividades que beneficiem a escrita das crianças; • aplicar em turmas de 1º grau o planejamento anteriormente elaborado; • pesquisar técnicas de aprendizagem da escrita.	VIII. Ao final da aprendizagem o aluno de 2º grau deverá capaz de: • Interpretar as ideias básicas da aprendizagem da composição escrita segundo George Münch; • caracterizar aspectos importantes do vocabulário infantil; • analisar aspectos importantes dos temas dados aos alunos de 1º grau; • caracterizar os estágios do desenvolvimento da composição e escrita; • diferenciar os tipos de composição com finalidades práticas das essencialmente criadoras e espontâneas; • planejar atividades de composição dentro das normas exigidas pelo ensino de 1º grau; • planejar atividades integradas de composição dentro dos objetivos simples do ensino de 1º grau; • diferenciar os exercícios graduados de George Münch para o ensino de 1º grau; • valorizar na composição a criatividade; • caracterizar as etapas do pensamento operatório, segundo Jean Piaget; • diferenciar a didática operatória da didática tradicional; • diferenciar os métodos indutivo e dedutivo dos seus processos correspondentes tendo em vista as etapas do pensamento operatório;	

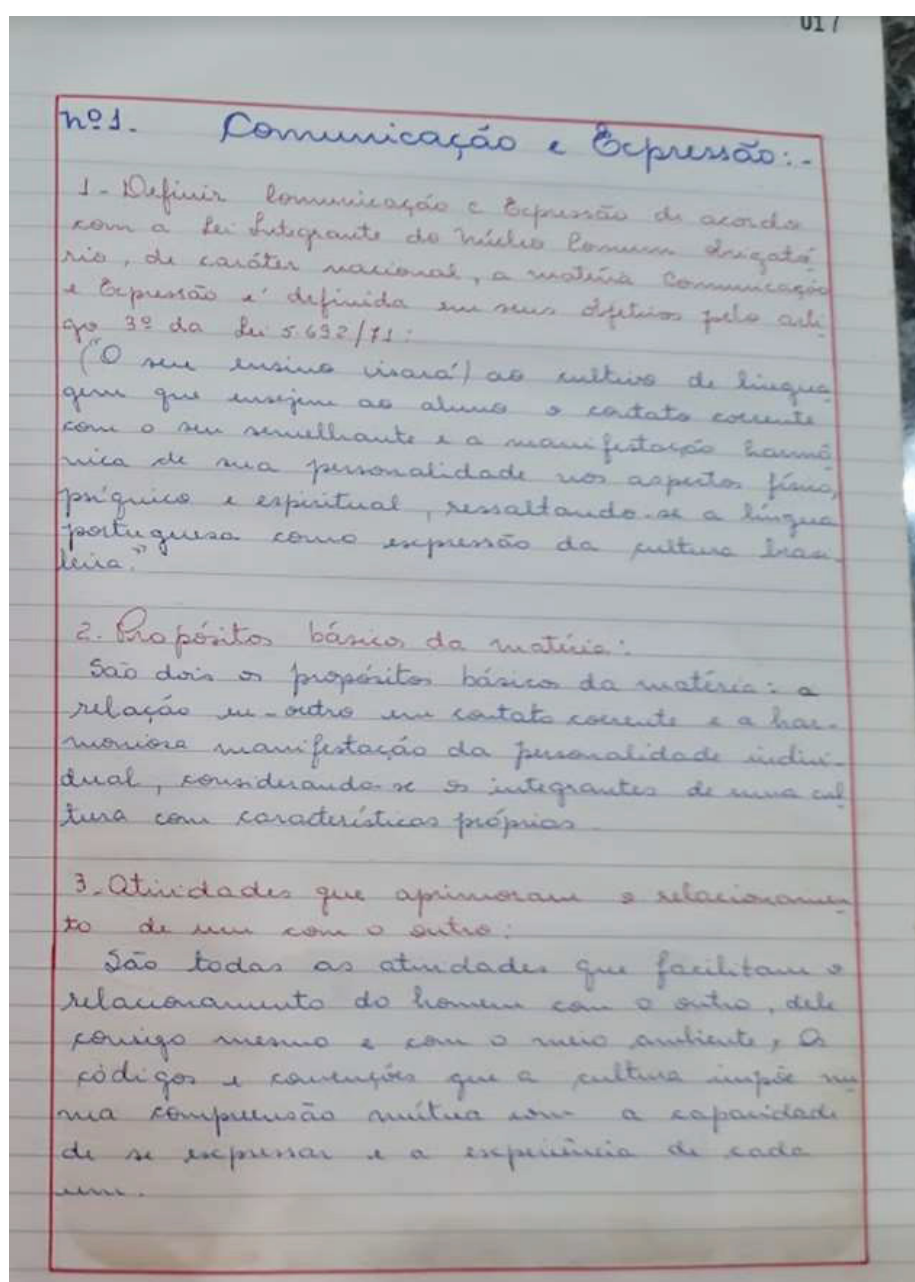
		- planejar atividades de gramática dentro das exigências do ensino de 1º grau; - pesquisar atividades para aprendizagem de gramática no ensino de 1º grau.	
ASSUNTOS PROGRAMADOS	I. Os valores e perigos das estórias infantis - escolha da estória; - aspecto psicológico das estórias; - adaptação das estórias aos moldes da Psicologia Infantil; - técnicas para narrar estórias; - a hora de contar estórias na vida ordinária da classe; - elaboração de planos de atividades de narração de estórias, tendo em vista a integração horizontal; - aplicação dos projetos nas classes de 1º grau.	II. III. IV Aprendizagem da leitura e da escrita - objetivos; - fatores que condicionam a aprendizagem da leitura; - estágios do desenvolvimento da leitura: preparatório ou de prontidão inicial, de desenvolvimento rápido, de desenvolvimento gradual e contínuo; - projeto de atividades integradas; - práticas dos projetos em classes de ensino de 1º grau;	
	1. Atividades que envolvem audição (ouvir e falar) - propagandas; - teatrinho de fantoches, máscaras, recortes, etc. - conversações; - telefonemas; - discussão e debates; - relatórios; - entrevistas; - reuniões e assembleias; - coro falado; - planos de projetos de atividades integradas;	2. Aprendizagem da escrita - objetivos; - desenvolvimento gradativo da mecânica da escrita; - posição para a escrita; - tipos de letras; - processos para aquisição de motricidade na escrita; - planos de projetos de atividades; - aplicação dos projetos nas classes do ensino de 1º grau.	3. Aprendizagem da composição escrita - ideias básicas; - vocabulário; - temas para composição; - estágios de desenvolvimento da composição escrita; - tipos de composição com finalidade prática e criadora; - exercícios graduados de G. Münch e a criatividade; - elaboração de planos de projetos de atividades integradas;

	• aplicação dos projetos nas classes de ensino de 1º grau.		• aplicação dos planos nas classes de ensino de 1º grau.
	4. Aprendizagem da gramática • natureza operatória do pensamento • didática operatória (Jean Piaget) • aprendizagem sistemática aplicada em função das atividades escolares tendo em vista as etapas do pensamento operatório; • elaboração de planos e projetos de atividade integradas. • aplicação de projetos nas classes do 1º grau.		

FONTE: IEP (1972a, não p.).

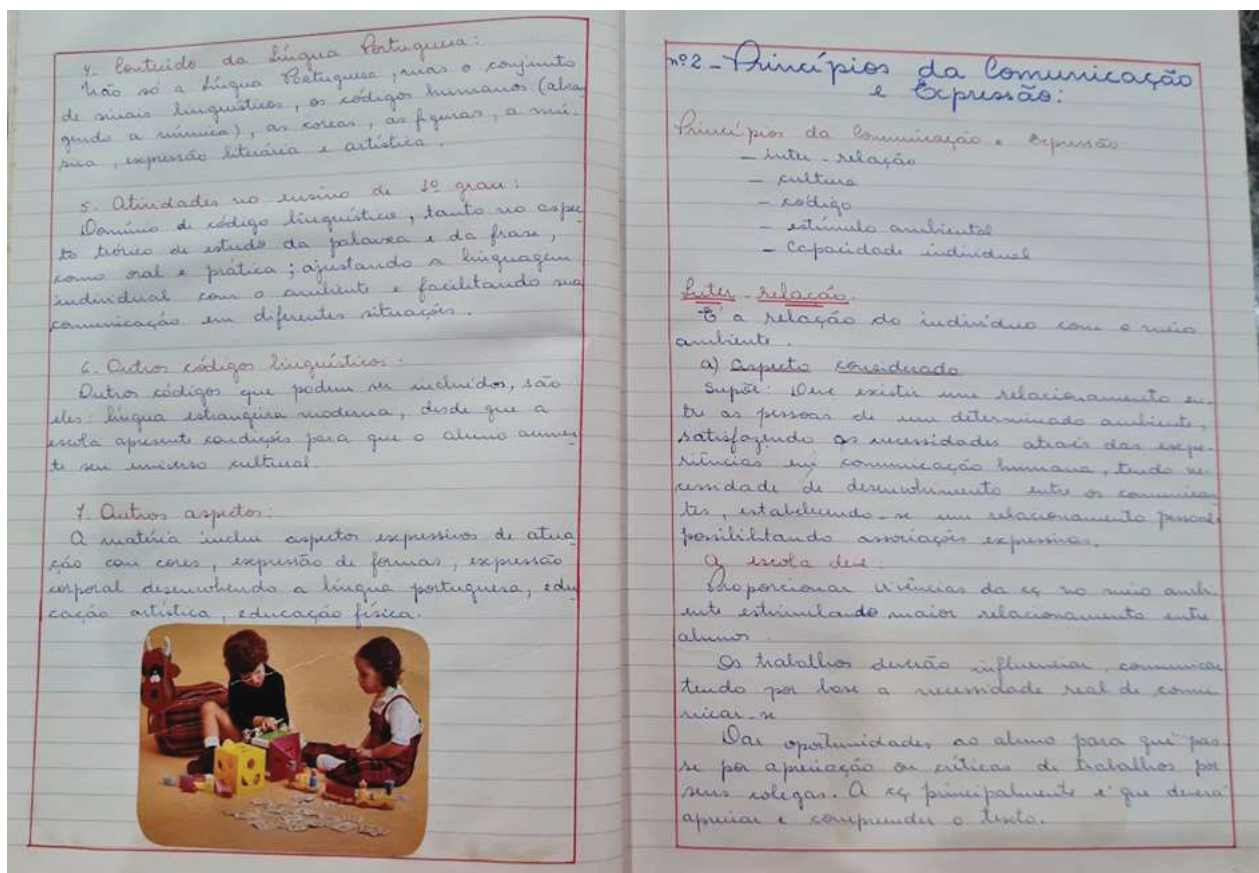
No plano de ensino da disciplina percebe-se bastante ênfase no domínio de técnicas diferentes, tanto de leitura, escrita e fala, como de escolha de histórias. Há também a menção de suportes teóricos para o entendimento dessas técnicas e sobre os exercícios graduados de George Münch, citado no plano de ensino. Infelizmente não se encontrou nada sobre esse referencial em trabalhos acadêmicos e nem nas fontes consultadas. Contudo, no caderno da estudante Miriam Quaesner encontram-se vários elementos presentes no conteúdo programático da disciplina (FIGURAS 41 e 42):

FIGURA 41 – Caderno de Miriam Quaesner - 1975 - Conteúdos de Didática da Comunicação e Expressão



FONTE: Acervo pessoal de Miriam Quaesner.

FIGURA 42 – Caderno de Miriam Quaesner - 1975 - Conteúdos de Didática da Comunicação e Expressão



FONTE: Acervo pessoal de Miriam Quaesner.

Nota-se a partir do caderno que a disciplina sempre se referia ao que era preconizado na lei n.º 5.692/71 e no parecer n.º 853/71, trazendo as concepções e ordenações da matéria segundo a legislação vigente, com trabalho de pesquisa e perguntas diretas para os estudantes responderem sobre tópicos específicos da lei.

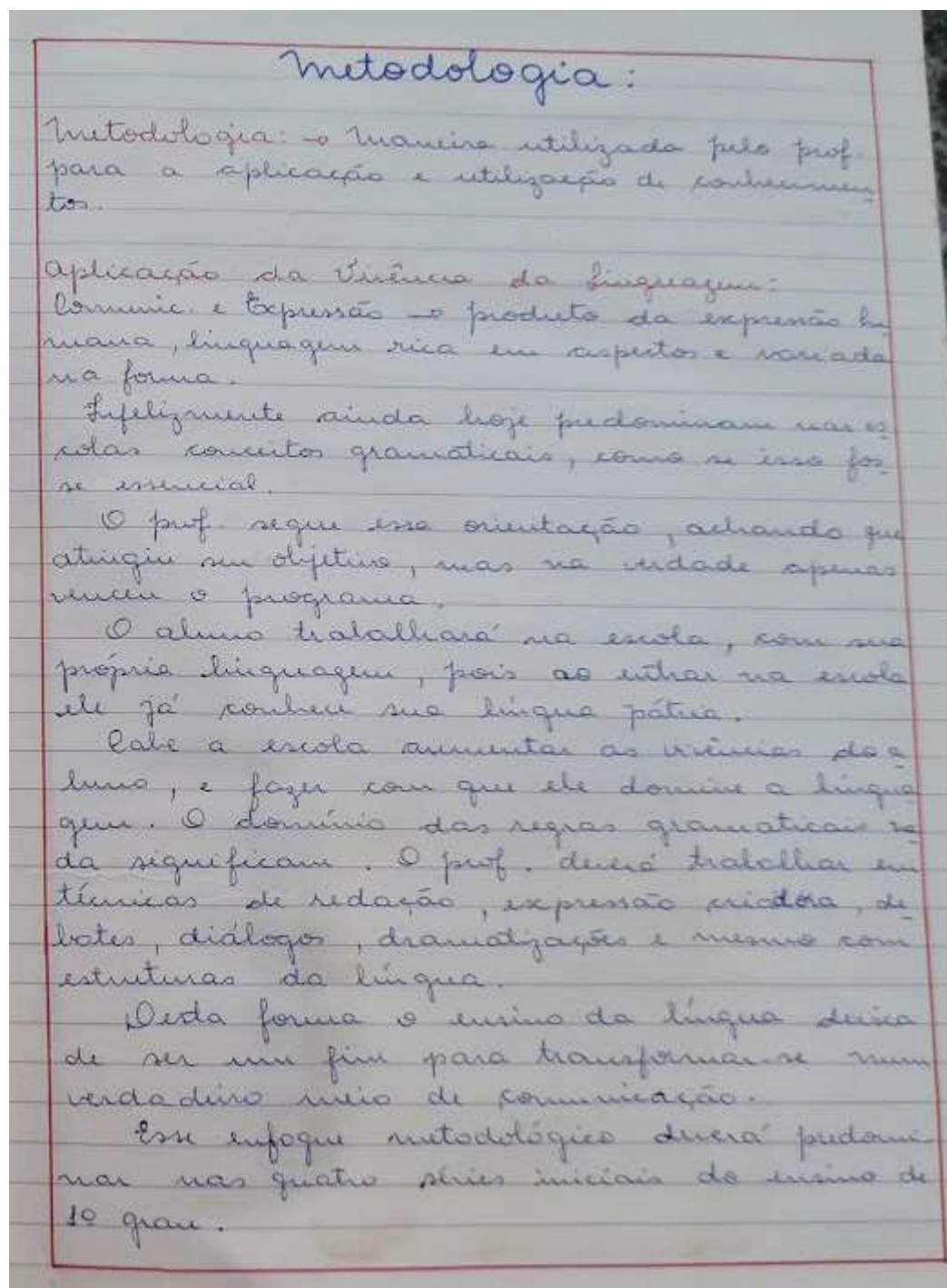
Além disso, no que concerne aos conteúdos presentes no caderno, trabalhavam para que as professorandas compreendessem que a escola deveria estar preparada para estimular de várias formas os estudantes e por diferentes códigos, e “permitir ao aluno que se expresse conforme as experiências do seu meio, mas possibilitando e dando recursos para que amplie suas vivências” (QUAESNER, 1975, p. 18). No que diz respeito aos aspectos de recursos, nota-se que a estudante Miriam Quaesner buscava em vários momentos trazer recortes de imagens, nas quais ela parecia fazer associação com o abordado no caderno, por exemplo na descrição da

matéria é destacado o uso de formas e cores e ela coloca uma imagem de crianças brincando com objetos que possuem diferentes figuras geométricas e são coloridas.

Segundo Bulotas (2017), o ensino da Língua Portuguesa, com o advento da lei n.º 5.692/71, recebeu influência da Teoria da Comunicação, que “determinava que o aluno deveria ser um eficiente emissor e receptor de mensagens através da utilização de códigos verbais e não verbais” (2017, p. 165). A autora reforça que nesse período a ênfase estava nas habilidades de compreensão e expressão, e não somente no conhecimento do sistema linguístico. Nesse sentido, percebe-se na ementa da disciplina a ser trabalhada no Magistério que as atividades planejadas também seguiam essa perspectiva de explorar diferentes recursos que envolvem o ouvir e falar, como o teatro, e conversações explorando outras formas de expressão e não somente a escrita.

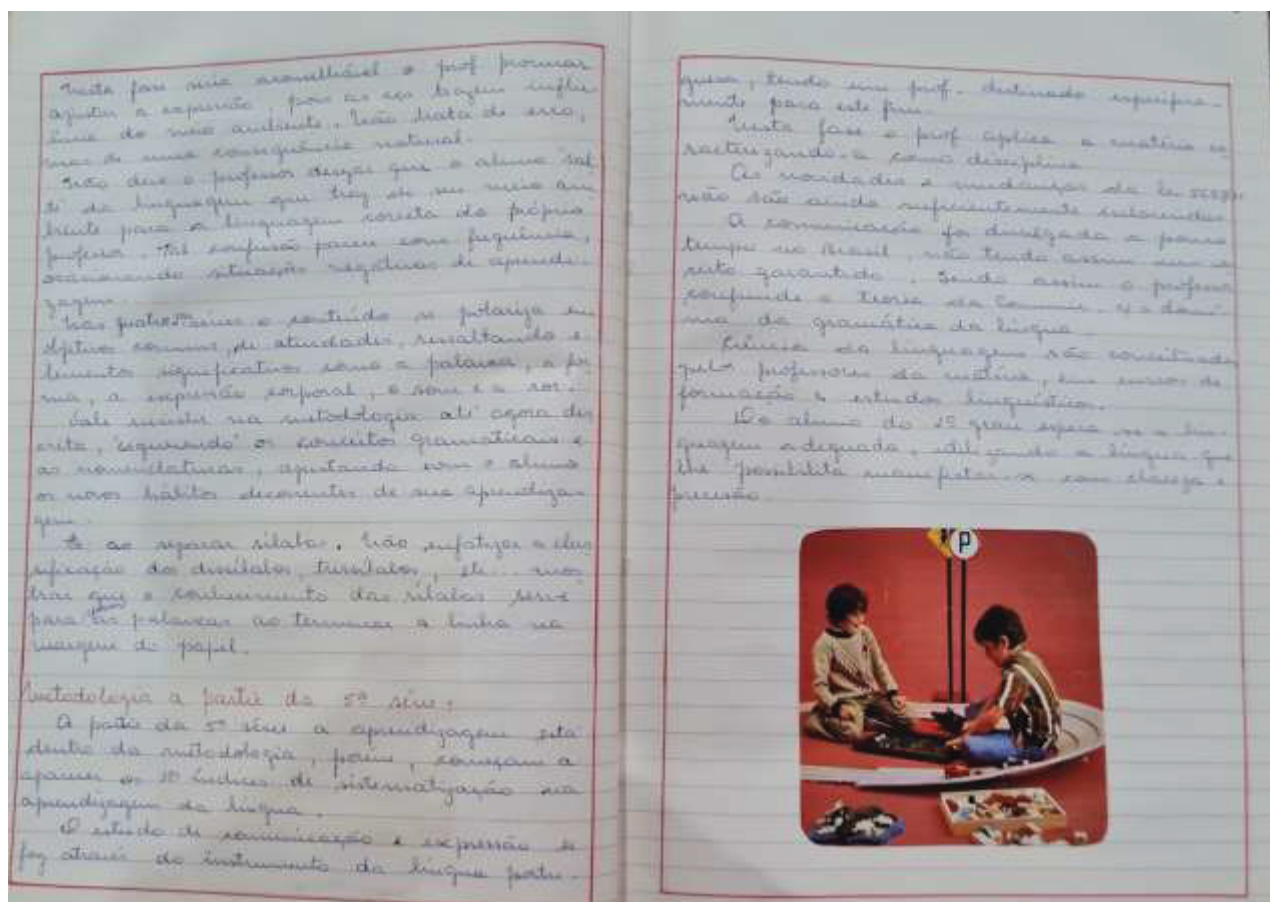
Em relação à metodologia para o ensino de Comunicação e Expressão, pode-se observar nas FIGURAS 43 e 44 o enfoque abordado:

FIGURA 43 – Metodologia da Comunicação e Expressão



FONTE: Acervo pessoal de Miriam Quaesner.

FIGURA 44 – Metodologia da Comunicação e Expressão



FONTE: Acervo pessoal de Miriam Quaesner.

Nota-se, pelo conteúdo do caderno, que em um primeiro momento o professor deveria focar nas diferentes expressões da linguagem, como os diálogos, a expressão corporal, os sons e não focar na questão gramatical. Todavia, caberia à escola aumentar o repertório de vivências do aluno para aos poucos se instrumentalizar a linguagem correta.

Ainda em relação à questão que envolve a área de Comunicação e Expressão, uma das entrevistadas, a ex-estudante Katia Walger, ressalta: “nós tínhamos toda uma preocupação dos professores do aspecto metodológico, de como iríamos desenvolver o trabalho, e nós aplicamos o método Erasmo Pilotto de alfabetização”. Com o intuito de entender melhor esse método, no qual Katia afirma que “alfabetizavam pelo objeto e pela palavra”, encontrou-se menção a ele na Revista “A Voz da Escola” (uma edição posterior aos boletins informativos, mas a reportagem em discussão abordava o período de recorte desta tese).

A publicação indica que essa técnica foi aplicada na Escola Experimental André Luiz, que se situava na Rodovia do Café, vila de Santo Inácio, na qual a ex-estudante Katia Walger fez o estágio por três meses. A matéria cita que por parte das estagiárias houve “aceitação de que a leitura é conquista de um código de cifrar e decifrar e que são inoperantes os exercícios prolongados de prontidão” (IEP, 1978, p. 19). Esse trecho parece remeter a uma ideia de que era necessário dinamizar mais as técnicas utilizadas na alfabetização, pois exercícios longos poderiam não surtir o efeito esperado no processo.

A matéria ressalta que em outubro de 1975 havia 140 crianças matriculadas na 1ª série, sendo que 100 aprenderam a ler, “as demais crianças formavam duas classes de recuperação, eram crianças muito carentes, que se atrasavam por várias causas”. Sobre esse assunto, as ex-alunas entrevistadas comentam que a situação era bem precária nessa escola: “Nós comprávamos muitas coisas para as crianças, lanches, materiais, era uma realidade difícil que me tocou muito”, afirma Katia Walger (2022). Havia também precariedades nos espaços físicos da escola, algumas delas são descritas na revista do IEP:

As condições ambientais não eram favoráveis ao estudo porque as salas foram muitas vezes desmontadas para serem transportadas de um lugar para o outro. O aglomerado de crianças na mesma sala, contribuiu para que houvesse atraso na aprendizagem. Os períodos de chuva fizeram com que as crianças faltassem às aulas, não só impedidas pela chuva como muitas vezes pela doença, como a meningite, que atacou algumas crianças, no ano de 1974, quando as estagiárias, deixaram de dar aulas por alguns dias. (IEP, 1978, p. 20).

O método de Erasmo Pilotto teria sido utilizado inclusive pelo CETEPAR em uma publicação intitulada “Atualização de docentes de 1ª série no ensino de 1º grau em princípios e técnicas de alfabetização”, que está sem data de realização, mas no cruzamento entre fontes parece ter sido realizado entre 1973 e 1975. Esse método destacado na revista do IEP era uma técnica composta de 19 fichas. Serão apresentadas aqui apenas as primeiras⁵⁰, nas quais observa-se um cuidado com o passo a passo das orientações:

⁵⁰ Serão disponibilizadas, em sua integralidade, nos anexos desta tese.

FIGURA 45 – Ficha método de alfabetização Erasmio Pilotto

FICHA 1

— Todas as aulas do ensino inicial da leitura, a partir das relativas à ficha 3, devem ser dadas no quadro negro, em ambiente de roda. Nada de livro, nada de cartilha! As crianças devem ser reunidas, todas, em volta do quadro negro. Nada de querer ensinar criança por criança!

Então: aulas no quadro negro, em ambiente de roda e para todas as crianças. **Sem cartilha!**

FICHA 2

— “O que mais interessa ao aluno é aprender a escrever o seu nome. E por aí, pois, que começamos. Cada aluno recebe uma cartolina de 20x6 centímetros, na qual está escrito seu nome. Observa o desenho, acompanha o seu contorno com o dedo, e, em seguida, se esforça por escrevê-lo.

Exercício - Jogo: a) — Reunimos todos os cartões e apresentamo-los, um por um, à classe. É muito raro que o aluno não reconheça o seu nome.

b) — Dois alunos passam à frente. Mostram à classe a cartolina com o seu nome, durante alguns segundos; em seguida, retiram-se as cartolinas e convida-se outro aluno a entregá-las aos respectivos donos.

Procura-se intervir no jogo o maior número de alunos.

Ao final da primeira semana de aulas, as cartolinas serão fixadas na parede; e só voltará a elas ocasionalmente. Não é necessário que os alunos reconheçam os nomes de todos os seus condiscípulos. O importante é que cada criança, dentro do possível, aprenda a ler e escrever seu próprio nome. Se reconhece o escreve o de seus companheiros, melhor ainda, mas não é esse o fim que se procura”. (Charles Hendrix).

FICHA 3

— Com as crianças reunidas em torno do quadro negro, escreve aí, em letras manuscritas e minúsculas, as duas vogais:

a i

As letras devem ser simples, sem nenhum ornato, e perfeitas.

Aponte o a e diga, em voz bem clara, elevando um pouco a voz ao pronunciar a vogal: Este é o a.

Aponte, imediatamente em seguida o i, e diga, do mesmo modo: Este é o i.

Volte a apontar, lentamente, as duas vogais, pronunciando, em voz bem clara: — a — i.

Repita-o umas duas ou três vezes.

Depois, peça aos alunos que o acompanhem na leitura:

— Leiam todos comigo: a — i, a — i, a — i, a — i.

Insista:

— Mais uma vez todos juntos: a — i, a — i, a — i, a — i, a — i.

xxx

Agora, leitura individual:

— João, leia você: a — i, a — i, a — i.

— Maria, você: a — i, a — i, a — i.

Aqui, e daqui por diante, sempre que intervenha esse tipo de leitura individual, o que se procura é verificar quais os alunos que aprenderam e os que não aprenderam; estimular o esforço pessoal dos que mais necessitam fazê-lo; fazer avançar os alunos mais fracos. Para isso, o mestre há de estar atento na observação dos seus alunos!

xxx

Aponte o a e diga:

— Leiam todos!

Aponte o i e diga:

— Leiam todos!

Repita-o duas ou três vezes.

xxxx

— Paulo, mostre o i.

— Jorge, mostre o a.

— Leia aqui, Stefan.

Etc.

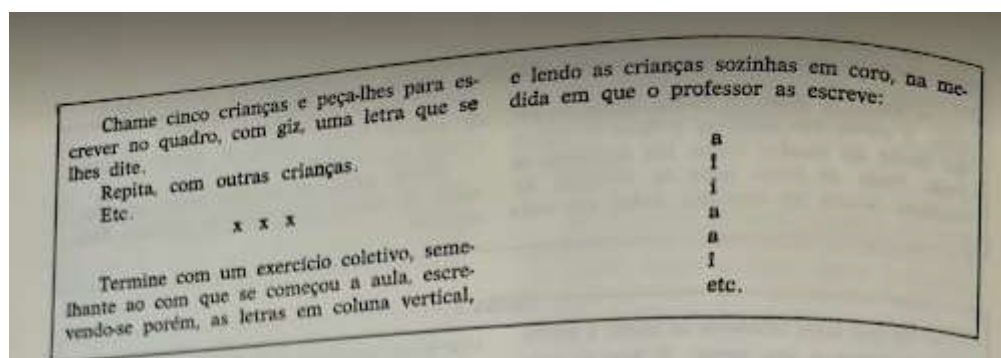
Escreva as duas vogais em dois ou três outros lugares do quadro, pronunciando o seu nome enquanto as escreve:

— a — i, a — i, a — i.

E, como fez anteriormente, levar as crianças, primeiro todas juntas e depois individualmente, a: ler os vários grupos; ler a mesma letra em vários grupos; ler ora uma letra, ora outra, saltando de um grupo para outro.

Peça que as crianças digam que letra foi apagada. Vá apagando-as, ora uma, ora outra, saltando nos vários grupos.

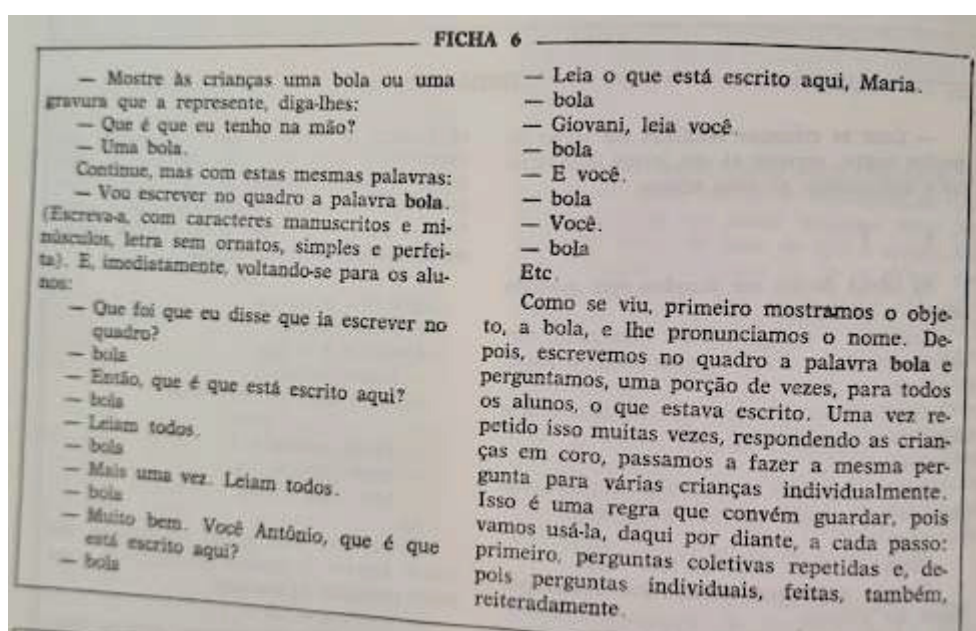
Escreva ora uma letra isolada, ora a outra, e faça com que as crianças a reconheçam.



FONTE: Revista A Voz da Escola – IEP (1978, p. 21-22).

Em relação ao que Katia Walger recordava sobre a bola, foi encontrado na ficha 6:

FIGURA 46 – Ficha 6 - método de alfabetização de Erasmo Pilotto



FONTE: Revista A Voz da Escola – IEP (1978, p. 23).

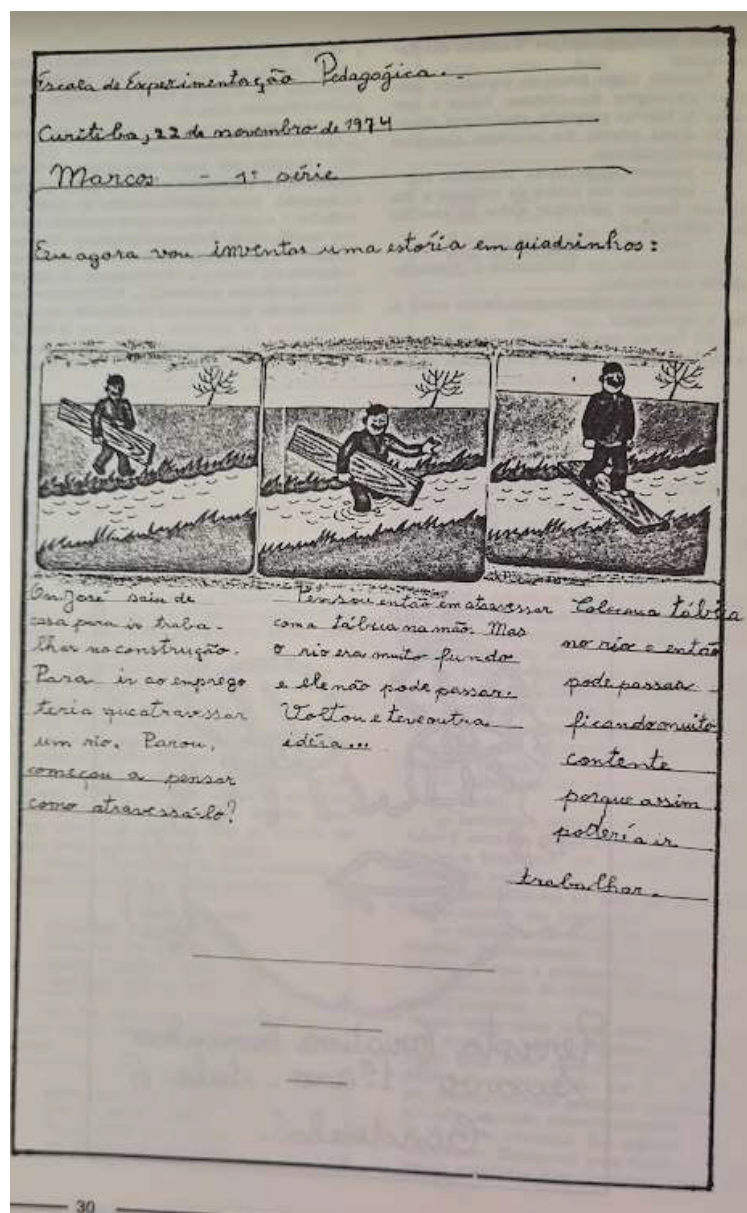
Segundo Brito, esse método “caracteriza-se pela simplicidade e objetividade, sendo classificado pelo autor como *Método Econômico*” (1989, p. 134). A autora indica que essas características se devem ao fato de que não eram técnicas de difícil aplicação, assim como os materiais utilizados eram acessíveis aos professores. Ademais, “dois aspectos podem ser considerados como caracterizantes dessa sistemática de alfabetização: o treinamento do professor, já previsto nas próprias fichas, e a processuação fônica do método, que se apoia na vogal, ao invés de apoiar-se na consoante” (BRITO, 1989, p. 135).

Na revista do IEP aponta-se que também havia uma técnica para a contação de histórias que era trabalhada com os estudantes: “cada sala de aula recebeu o nome de uma personagem das estórias narradas, de acordo com as escolhas das crianças, a técnica adotada para contar estórias foi a de Sara Cone Bryant” (IEP, 1978, p. 26).

Na revista há a transcrição do passo a passo dessa técnica, que considerava as histórias “acima de tudo como obras de arte destinadas a encantar e dar alegria, impulsionando as crianças para curiosidades novas” (IEP, 1978. p. 27). Ao que aparenta, o desenvolvimento dessa técnica se distancia um pouco daquela concepção de literatura que se encontrou em algumas fontes do período do Plano Experimental de 1966, uma vez que não traz a questão de trabalhar valores e moral por meio das histórias, mas, sim, a emoção e o envolvimento das crianças com a narrativa.

Outras atividades que teriam sido desenvolvidas pelas alunas na Escola Experimental, que se referem à Comunicação e Expressão, são: reportagens, fichas para individualização de ensino e leituras. Foi destacado que algumas dessas fichas foram trabalhadas pelo CETEPAR em um encontro com mais de 30 cursos de Habilitação de Magistério. Algumas fichas e atividades foram colocadas na revista do IEP:

FIGURA 47 – Produção de aluno da Escola de Experimentação Pedagógica



FONTE: IEP (1979, Revista a Voz da escola, não p.).

A atuação do IEP nessa Escola Experimental é encontrada em outras fontes, como no material que tratava do Regimento Interno do centro 02, no qual destaca-se que:

A característica maior do Curso de Habilitação de magistério reside na sua prática de ensino. A profissionalização é treinada na Escola de Experimentação Pedagógica André Luiz, no Km 1 da BR 266, onde as alunas dirigem oito classes num total de 230 alunos, economizando para o Estado a quantia correspondente à nomeação de um mínimo de oito professoras do Ensino primário. Esse tipo de prática trouxe uma revitalização ao Curso de habilitação de magistério e um treino de responsabilidade social às alunas. A metodologia de alfabetização é totalmente científica, e a técnica do Erasmio Pilotto trouxe 98% de aprovação da 1ª para a 2ª série. (IEP, 1974, não p.).

Ademais, há menção em um dos boletins informativos do IEP (n.º 1 de 1974) sobre “a colaboração do IEP na solução de problemas na Educação do Paraná”:

80 alunas do Curso de Habilitação para Magistério, dentro de seu plano curricular dirigem todas as classes de 1ª a 4ª série do Centro Educacional André Luis, na BR 116, para suprir a falta de professores para 298 crianças em 10 classes. Diante deste trabalho de alta demonstração de espírito comunitário, humano e patriótico, fica convidado o IEP em geral, para visitar o Centro Educacional André Luis, de onde todos voltam emocionados, não só com o trabalho pedagógico, mas também com a responsabilidade demonstrada pelas alunas de nosso Curso Normal que congrega a representação fiel de nossa juventude. (IEP, 1974, p. 6).

Existia, portanto, essa contribuição do IEP que preservava a questão da atuação na comunidade, sendo parte da sua cultura escolar, e tornando-se essa instituição, na verdade, uma escola experimental, uma ideia de laboratório de experimentos técnico-pedagógicos, assim como almejava Anísio Teixeira para a formação de professores. Havia rodízio entre as estagiárias, que ficavam por três meses de segunda a sexta-feira no período da tarde na escola, e depois vinham outras alunas. Segundo Katia Walger, elas cuidavam de tudo: “era assim, três estagiárias responsáveis pela turma, nos revezávamos nas matérias e tínhamos que cuidar de tudo, do lanche, do recreio, de tudo”. É válido destacar que ao final da citação anterior, se retoma o curso como “Curso Normal”, demonstrando de certa maneira, como ainda era presente a concepção da formação pelo curso Normal como representação ideal da formação de professores, até mesmo no início quando usa-se o termo de Habilitação para o Magistério, vem seguido da palavra “curso”, talvez por remete a ideia de algo mais completo, do que se utilizar somente o termo “habilitação de Magistério”.

No que diz respeito ao vínculo com a comunidade, o IEP estava, dessa forma, em consonância com as sugestões curriculares do CETEPAR:

Nas séries do Curso de Magistério, o estágio deve iniciar desde a 1ª série, em planejamento equacionado: conhecimento da comunidade (conhecendo grupos e fatos sociais), conhecimento da escola (conhecendo pessoas), e o conhecimento da dinâmica de uma classe (conhecendo e aplicando pedagogia). O conhecimento da comunidade em seus amplos aspectos traz vantagens de crescimento pessoal e aprimoramento pessoal. (PARANÁ, 1975, p. 39).

Nessa lógica, a organização das disciplinas, como a Sociologia da Educação, com o conhecimento dos problemas brasileiros e paranaenses, a responsabilidade na condução da prática de ensino como professoras regentes, resultava, de certa

maneira, nesse conhecimento mais amplo da comunidade na qual a escola estava inserida.

Fazendo um paralelo com o Plano Experimental de 1966, o estágio era de seis meses e duas vezes por semana, segundo as entrevistadas. Ademais, o estágio durante o Plano Experimental era realizado no 7º período, ou seja, depois dos três anos de curso eram mais seis meses somente de estágio. Já na Habilitação do Magistério (1972) ocorria concomitantemente aos três anos do curso. Em uma comparação do tempo de estágio, entre o Plano Experimental e a organização do Magistério de 2º grau, por meio do Projeto de Implantação da Reforma, observa-se que houve de certa forma um equilíbrio, visto que ocorreu diminuição dos meses, mas aumento dos dias estagiados.

Nas FIGURAS 48 a 51 podem ser observadas algumas imagens de Katia Walger, nas quais aparecem atividades desenvolvidas na festa de encerramento do estágio, no ano de 1975:

FIGURA 48 – Estudantes da Escola Experimental André Luiz



FONTE: Acervo pessoal de Katia Walger.

FIGURA 49 – Estudantes da Escola Experimental André Luiz



FONTE: Acervo pessoal de Katia Walger.

FIGURA 50 – Estudantes da Escola Experimental André Luiz



FONTE: Acervo pessoal de Katia Walger.

FIGURA 51 – Estudantes da Escola Experimental André Luiz



FONTE: Acervo pessoal de Katia Walger.

Percebe-se, nessas imagens, a organização das crianças em apresentações teatrais ou musicais, com recursos materiais que foram organizados pelas professoras estagiárias, bem como o cuidado com a decoração e com as lembranças entregues aos estudantes. Nota-se, também, que há a presença de alguns pais nas fotos, que demonstra esse vínculo com a comunidade como um todo.

A realização de uma festa no encerramento do estágio parecia ser uma prática comum, e é encontrada em algumas fontes, como no Boletim Informativo n.º 3, de 1974, que cita:

Assistimos à culminância de nosso estágio na Escola de Experimentação Pedagógica André Luís com uma bonita e animada festa junina, onde crianças e estagiárias se misturaram mostrando muita alegria. É também importante que agradeçamos com carinho aos Srs. Professores e alunos responsáveis pelo estágio e muito especialmente à profª Lisete Asinelli. (IEP, 1974, p. 48).

No Boletim Informativo n.º 3, de 1975, encontrou-se um depoimento de uma estudante sobre o estágio:

Devemos dizer que o estágio é uma experiência muito importante à nossa formação profissional. A vivência que tivemos da realidade escolar foi-nos válida: pudemos constatar que a aprendizagem é planejada e realizada em benefício do próprio aluno. O idealismo do professor não o deve afastar da realidade que se lhe defronta. O estágio tornou-nos mais conscientes de nossa responsabilidade, o companheirismo cresceu entre nós, o respeito pelo

trabalho da colega se impôs. E tornamo-nos mais amigas. (3ª série, turma C do Curso de Magistério).

Liliam Martineli (2021) não recorda ao certo a escola na qual estagiou, mas salienta: “senti uma grande responsabilidade, de ter uma turma na minha mão, achei complicado, mas foi um grande aprendizado”. Comenta que nos dois primeiros anos de curso visitavam com as professoras outras escolas, inclusive a própria escola Alba Guimarães Plaisant, de 1º grau do IEP, para fazer observação e anotações, mas para o último ano realmente tinha essa responsabilidade maior da regência. Miriam Quaesner (2022) menciona que cumpriu muitas horas de estágio em uma escola no Uberaba da qual não se lembra ao certo do nome, mas que teve até uma menção em seu diploma sobre ter feito horas a mais de estágio. Aponta, ainda, que “foi uma grande experiência de vida, de tudo”.

Quanto à disciplina de Didática e prática de Ensino da Matemática, percebe-se, pelo caderno da aluna da Miriam Quaesner, que foi algo de bastante ênfase nos conteúdos abordados. São várias páginas sobre diversos assuntos, teorias, metodologias, elaborações de plano de aula, talvez pelo próprio envolvimento de professores do IEP na questão da Matemática Moderna, como a professora Ester Holzmann e Henrieta Arruda. Nos QUADROS 24 e 25 pode-se verificar o programa da disciplina:

QUADRO 24 – Didática e Prática de Ensino da Matemática – Série 2ª

RECURSOS HUMANOS	MATÉRIAS E ABRANGÊNCIAS	LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES	OBJETIVOS INSTRUCIONAIS	ASSUNTOS PROGRAMADOS
Esther Holzmann Profª Licenciada- Pedagogia nível 24	Didática e Prática de Matemática	1. Ausência de base científica 2. Ausência de comportamento científico na execução de suas atividades 3. Falta de relacionamento interdisciplinar 4. Necessidade de aprender a analisar e sintetizar 5. Falta de sequência lógica programática 6. Falta de formação psico-pedagógica adequada para a manipulação das técnicas exigidas para a excelência do seu desempenho na tarefa educativa 7. Melhor compreensão da criança como tal 8. Desnível no quadro de valores da aluna do IEP face a realidade que enfrenta 9. Desinteresse pelo ingresso no magistério 10. Ausência de base científica 11. Ausência de comportamento científico na execução de suas atividades 12. Falta de relacionamento interdisciplinar 13. Necessidade de aprender a analisar e sintetizar 14. Falta de sequência lógica programática	Ao final da 2ª série, a aluna deverá ser capaz de: a. Domínio cognitivo: • Criar e aplicar esquemas dentro da disciplina, trabalhando com crianças de 1ª e 2ª séries do Ensino do 1º grau; • Integrar seus esquemas de trabalho com as demais áreas. b. Domínio motor: • Trabalhando com a criança, observá-la registrando fatos significativos e identificar problemas encaminhando-os adequadamente. c. Domínio afetivo: • Permitir a redescoberta pela criança e incentivá-la dentro de suas possibilidades; • Atuar com equilíbrio emocional.	Dinâmica da aprendizagem. Como a criança aprende: • Topologia (iniciação); • Noção intuitiva de conjuntos; • Operações concretas com conjuntos; • Noção de número natural; • Operações de adição e subtração com números naturais; • Noção de número fracionário. • Planejando a ação didática: - elaboração de planejamento para aplicação em turmas de 1ªs e 2ª séries de ensino de 1º grau.

		15. Falta de formação psico-pedagógica adequada para a manipulação das técnicas exigidas para a excelência do seu desempenho na tarefa educativa 16. Melhor compreensão da criança como tal 17. Desnível no quadro de valores da aluna do IEP face a realidade que enfrenta 18. Desinteresse pelo ingresso no magistério		

FONTE: IEP (1972a, não p.).

QUADRO 25 – Disciplina de Didática e Prática de Ensino da Matemática – Série 3ª

RECURSOS HUMANOS	MATÉRIAS E ABRANGÊNCIAS	LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES	OBJETIVOS INSTRUCIONAIS	ASSUNTOS ABORDADOS
Ester Holzmann Profª Licenciada- Pedagogia nível 24	Didática e Prática de Matemática	1. Conhecimento de interesses específicos de crianças que frequentam as classes de 3ª e 4ª séries do ensino de 1º grau; 2. Manejo de classe; 3. Iniciativa prática; 4. Entender que deve permitir a redescoberta da criança.	Ao final da 3ª série, a aluna deverá ser capaz de: a. Domínio cognitivo: • Criar e aplicar esquemas dentro da disciplina, trabalhando com crianças de 3ª e 4ª séries do Ensino do 1º grau; • Integrar seus esquemas de trabalho com as demais áreas. b. Domínio motor: • Trabalhando com a criança, observá-la registrando fatos significativos e identificar problemas encaminhando-os adequadamente. c. Domínio afetivo: • Permitir a redescoberta pela criança e incentivá-la dentro de suas possibilidades; • Atuar com equilíbrio emocional.	Dinâmica da aprendizagem. Como a criança aprende: • Operações de multiplicação e divisão; • Operações com números fracionários e decimais; • Medidas (sistema de medidas): massa, capacidade, superfície; • Noções elementares de Geometria; • Planejando a ação didática: - elaboração de planejamento para aplicação em turnos de 3ªs e 4ªs séries de ensino de 1º grau.

FONTE: IEP (1972a, não p.).

Os conteúdos a serem trabalhados com as alunas previam tanto o conhecimento de como a criança faz a construção do processo numérico, dos conjuntos e das operações, como de seus interesses específicos para que a futura professora pudesse permitir à criança a exploração e a redescoberta, concepções pautadas tanto na teoria construtivista quanto nas questões levantadas pelo Movimento da Matemática Moderna. No caderno de Miriam Quaesner há muitos exemplos e conteúdos, mas destacam-se nas FIGURAS 52 e 53 alguns deles:

FIGURA 52 – Caderno de Miriam Quaesner - 1975 - Didática da Matemática

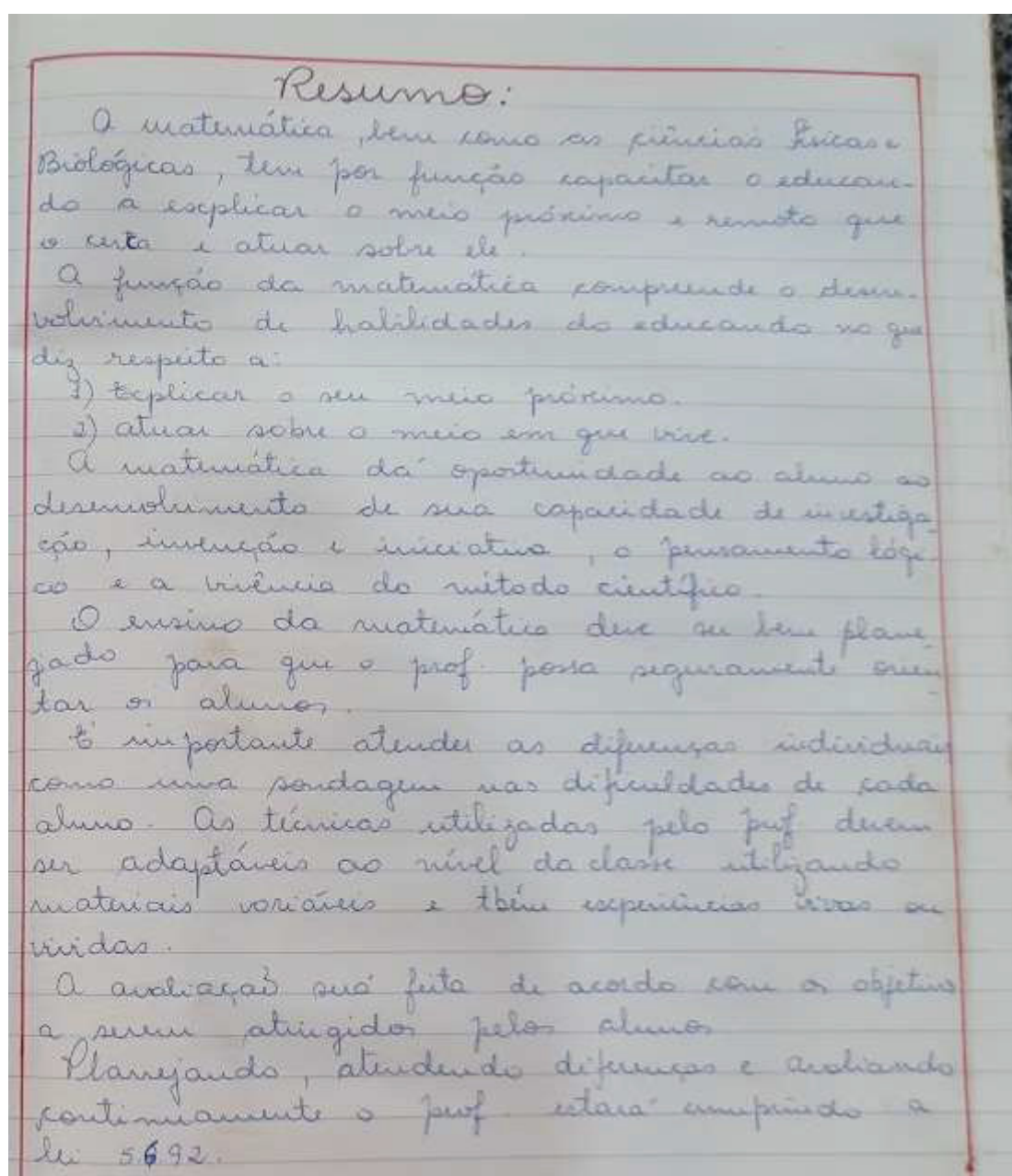
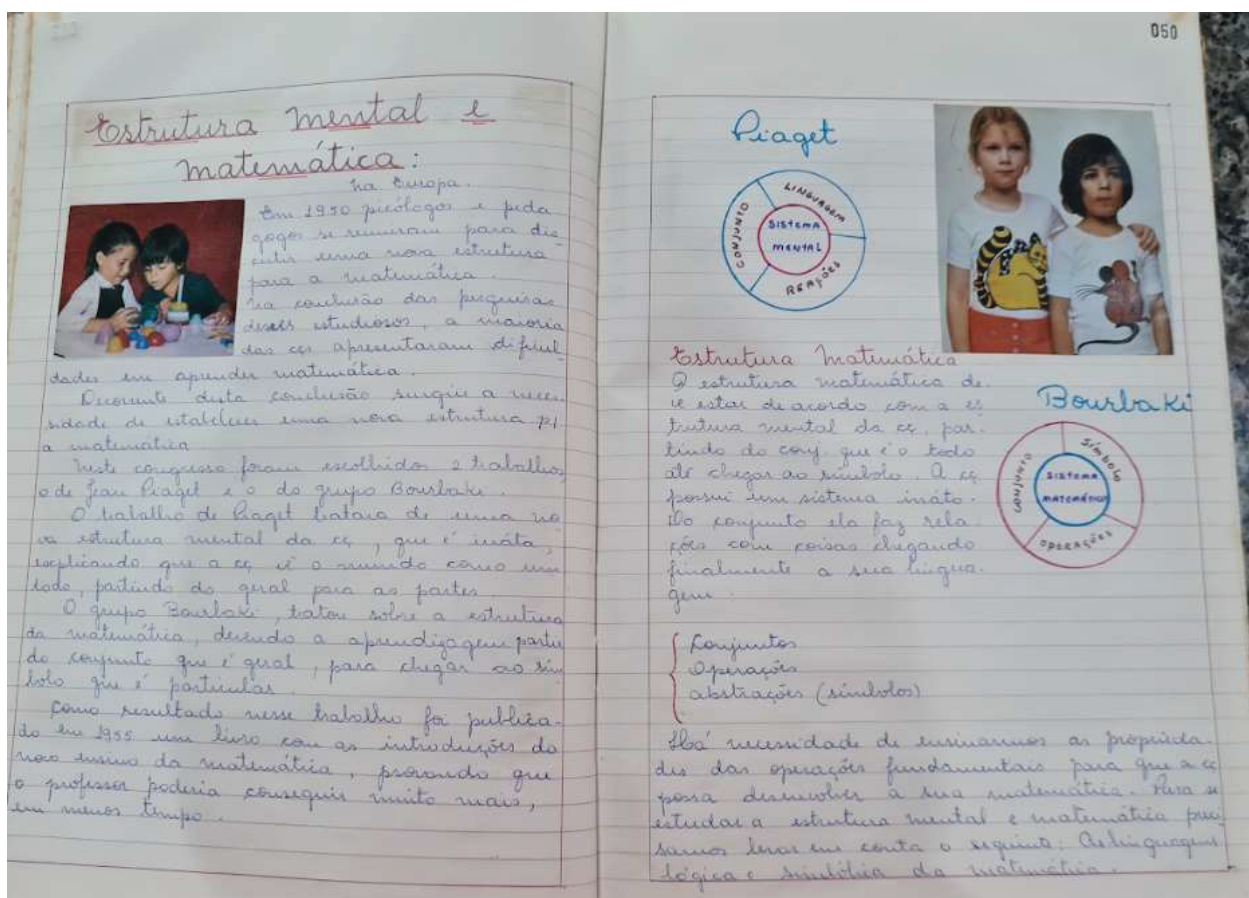


FIGURA 53 – Caderno de Miriam Quaesner - 1975 - Didática da Matemática



FONTE: Acervo pessoal de Miriam Quaesner.

Percebe-se nos conteúdos abordados na Matemática a retomada de aspectos da teoria de Piaget, da estrutura mental da criança, que parte de um sistema geral para o simbólico, e do todo para as partes. Há também no caderno a ênfase em se representar de forma ilustrativa, para melhor compreensão da criança, a questão da teoria dos conjuntos, abordando como a professora poderia trabalhar o conteúdo com os alunos, por meio de figuras e dos blocos lógicos, e explicando o passo a passo de como deveriam ser confeccionados. O que vinha ao encontro dos pressupostos do NEDEM - Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática⁵¹. Segundo Costa:

A proposta do NEDEM era dar sentido aos conteúdos, mas também conferir um trabalho científico à disciplina de Matemática. O trabalho com os conteúdos era subsidiado por material concreto. Dessa forma, partia-se do concreto até chegar-se à abstração. (COSTA, 2013, p. 112).

⁵¹ De acordo com Costa, "o Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino da Matemática surgiu em função da lei nº 4024/61, não pela força desta, mas sim pela abertura que esta dava à elaboração de currículos ao Ensino Primário e ao Ensino Secundário [...] O grupo tinha 'sede' no Colégio Estadual do Paraná e, ao longo, de sua existência, foi responsável, inicialmente, pela publicação de livros didáticos destinados ao Curso ginasial, e posteriormente, ao ensino primário" (2013, p. 108).

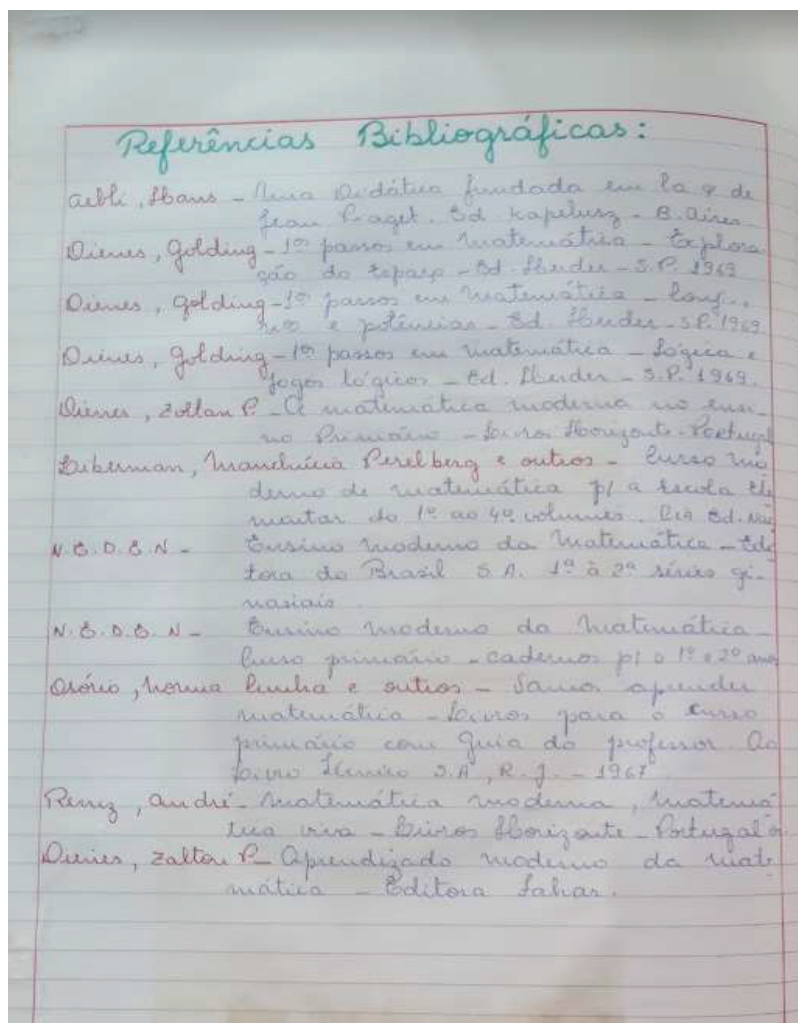
É válido retomar que a professora Ester Holzmman fazia parte desse núcleo, assim como a professora Henrieta Arruda. A professora Henrieta não nos concedeu uma entrevista, porém enviou alguns materiais pessoais para consulta, como certificados e seus escritos. Em um deles, cita que

na época ninguém fabricava os blocos lógicos de Dienes, e os fiz de espuma, recortando todas as peças nas cores, vermelho, azul e amarelo. Cada caixa tinha 48 peças, tinha que haver no mínimo 6 caixas na sala. Fiquei com bolhas nas mãos de tanto recortar. (ARRUDA, 1977, não p.).

Martinelli (2021), ex-aluna do IEP, diz: “ficávamos encantadas com os materiais, para nós era tudo novidade”. Já no Plano Experimental de 1966, pelo que se pode perceber das entrevistas realizadas, os blocos eram trabalhados com as alunas do Curso Normal, pois realmente vinha desse impulso do Movimento da Matemática Moderna no estado.

Ainda no caderno de Miriam Quaesner há a construção de uma tabela com conceitos matemáticos e os objetivos instrucionais que seriam trabalhados em cada série (1^a a 4^a série); bem como vários modelos de atividades e técnicas que poderiam ser abordadas em sala de aula. Na FIGURA 54 observa-se o referencial de alguns materiais que as alunas estudavam:

FIGURA 54 – Referencial teórico de Didática da Matemática



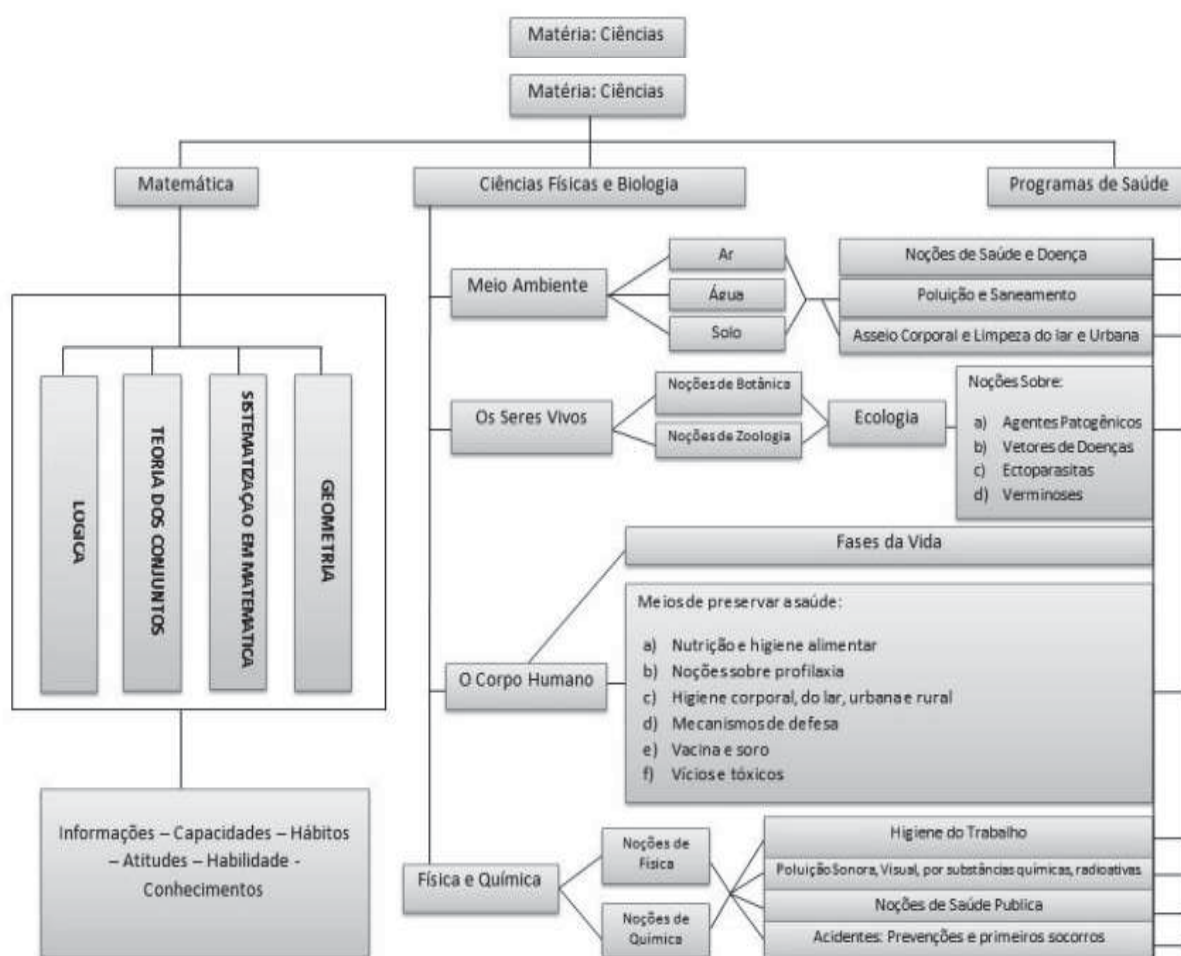
FONTE: Acervo pessoal de Miriam Quaesner.

Importante observar como realmente os materiais da Matemática Moderna estavam presentes no referencial trabalhado com as estudantes. Lembrando que, segundo Costa (2013), o Movimento da Matemática Moderna no país, e no estado do Paraná, visava a uma dimensão mais científica e mais acessível da disciplina, com formas diferentes de se ensinar Matemática, com base na experimentação e em produções de materiais.

Outra questão válida de se ressaltar é que nos conteúdos programáticos da Didática da Matemática do IEP não houve menção às Ciências Biológicas, e nem mesmo o programa da disciplina separado da área, somente de exatas. Não se sabe se parte do programa da disciplina foi perdido, mas não se encontrou no documento, contudo a disciplina separada foi encontrada no histórico escolar da estudante Lilian Martinelli. No caderno de Miriam Quaesner, além da menção ao método científico e

de um quadro de ordenação das Ciências, segundo o parecer n.º 853/71, somente constam três páginas que abordam experiências relacionadas ao ar, água e calor. É válido destacar que esse caderno aborda somente o que foi trabalhado em 1975. No entanto, a ausência desse conteúdo na ementa é algo desarticulado do parecer n.º 853/71, que estabelece que a ordenação dessa matéria no 1º grau se daria da seguinte forma:

FIGURA 55 – Organização da Matéria de Ciências no 1º grau



FONTE: Revista Currículo (1973, p. 52).

Havia, portanto, toda uma questão de meio ambiente, dos seres vivos, além dos conteúdos articulados aos Programas de Saúde, a ser trabalhada e que não se encontrou nas ementas e nem no caderno da estudante.

Em relação à Didática de Estudos Sociais, percebe-se que a matriz curricular era bastante extensa, bem como mais detalhada que a das outras disciplinas:

QUADRO 26 – Disciplina: Didática e Prática de Estudos Sociais (1ª e 2ª séries)

RECURSOS HUMANOS	Yeda Maria Thomas Mattei Professor do Ensino Médio – Nível 24 Licenciatura em Pedagogia	Mariléia Grein Professora do Ensino Médio – Nível 24 Licenciada em Pedagogia	Ruth Silka Professor Suplementarista Licenciada em Pedagogia	
LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES	1. Domínio de conteúdo; 2. Carência de habilidades no manuseio de materiais	3. Há dificuldades na aquisição de materiais; 4. Há desconhecimento de conteúdos básicos;	Há desconhecimento das possibilidades da criança em cada faixa etária; Não há classe de demonstração;	Sala ambiente e recursos audiovisuais Aumento de número de atividades durante o ano
OBJETIVOS EDUCACIONAIS	Capacitar a aluna: Conceituar cientificamente Estudos Sociais como instrumento de integração da criança ao meio ambiente; Analisar a capacidade de pensar com o espírito crítico e construtivo, usando habilidades para resolver problemas em situações que envolvam relações humanas;	Apreciar e respeitar as outras pessoas, as semelhanças e diferenças culturais e as diferentes contribuições para a nossa vida; Reconhecer a dependência mútua das pessoas e das comunidades em assuntos sociais; reconhecer o papel do governo na proteção da vida e da comunidade.	Elaborar planos dinamizadores de educação democrática. Relacionar as Ciências Sociais ao estudo das áreas de vida, promovendo uma nova visão dos Estudos Sociais.	
	Depois do 2º grau, a aluna deverá ser capaz de: Domínio cognitivo:	Domínio cognitivo: Identificar as diferentes fases do desenvolvimento da criança.	Domínio cognitivo: Conhecer as formas de socialização.	Domínio cognitivo: Analisar os fatores de integração da criança na Escola. Diferenciar os aspectos do lar dos da Escola.

OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS	Relacionar as Ciências Sociais ao estudo da área de vida. Conceituar cientificamente Estudos Sociais. Domínio motor: Resolver com habilidade, situações que exigam manipulação de materiais. Domínio afetivo: Relacionar-se com os princípios dos Estudos Sociais;	Contrastar os diferentes valores na sociedade humana. Domínio motor: Escolher técnicas adequadas para a elaboração de conceitos. Identificar as relações existentes entre: grupo-espaco-tempo. Elaborar planos dinamizantes da educação democrática. Domínio afetivo: Criticar as fases do desenvolvimento social. Justificar a necessidade de motivar a aprendizagem dos Estudos Sociais.	Justificar a participação efetiva da criança em atividades socializantes. Interpretar os recursos que a comunidade oferece. Caracterizar as técnicas necessárias. Domínio motor: Resolver eficientemente situações socializantes. Coletar elementos dos recursos da Comunidade. Construir materiais necessários para execução de atividades. Domínio afetivo: Relacionar-se condizentemente.	Reconhecer a interdependência entre o desenvolvimento social e econômico da comunidade e as condições geográficas locais. Reconhecer os aspectos profissionais do bairro. Analisar as interações do bairro com a cidade. Caracterizar os fatos históricos do município. Justificar a necessidade do governo no município. Domínio motor: Localizar a escola na planta do bairro. Identificar as características da habitação. Relacionar os aspectos físicos do bairro. Enumerar as profissões do bairro Localizar a planta do bairro na cidade Elaborar planos de atividades dentro dos aspectos da comunidade Construir materiais para dinamizar a ação educativa Domínio afetivo: Integrar-se com a comunidade em que vive.
	Domínio cognitivo: Justificar a necessidade de uma avaliação eficaz. Criticar as técnicas necessárias para a avaliação. Identificar os objetivos para organizar a avaliação.	Domínio motor: Escolher os elementos direcionados de avaliação. Enumerar as modalidades para a avaliação	Domínio afetivo: Criar esquemas próprios de avaliação Cooperar na avaliação escolar.	

		Reconhecer os critérios válidos para análise da avaliação.			
ASSUNTOS PROGRAMADOS	Estudos Sociais na Escola de 1º grau Conceituação atual. Âmbito, áreas de vida e a integração do homem. Como desenvolver habilidades específicas para atuar no Ensino de 1º grau (na 1ª e 2ª séries).	Organização Funcional dos Estudos Sociais no Ensino de 1º grau (1ª e 2ª séries) Objetivos em função da criança de 1ª e 2ª série. Interrelação grupo-espaço-tempo ao nível de 1ª e 2ª séries. Desenvolvimento dos conceitos e valores fundamentais. Como tornar mais motivacional a aprendizagem dos Estudos Sociais.	Técnicas e Recursos empregados Técnicas de socialização. Recursos da Comunidade Materiais técnicos adequados.	Enfatizando os Estudos Sociais na 1ª e 2ª séries do 1º grau Integração na nova comunidade. A Escola Habitação-lar. Conhecendo a comunidade Aspectos físicos do bairro Aspectos humanos do bairro Aspectos profissionais do bairro Relação do bairro com a cidade	
	A cidade e o município Histórico zona rural e urbana Colocação do município dentro do Estado Governo, assistência e produção do município.	Oferecendo elementos para a avaliação dos Estudos Sociais Diretrizes de uma avaliação eficaz Técnicas de avaliação Análise da avaliação em função dos objetivos			

FONTE: IEP (1972a, não p.).

QUADRO 27 – Disciplina: Didática e Prática de Estudos Sociais (3ª e 4ª séries)

RECURSOS HUMANOS	Yeda Maria Thomas Mattei Professor do Ensino Médio – Nível 24 Licenciatura em Pedagogia	Mariléia Grein Professora do Ensino Médio – Nível 24 Licenciada em Pedagogia	Ruth Silka Professor Suplementarista Licenciada em Pedagogia	
LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES	1. Domínio de conteúdo; 2. Carência de habilidades no manuseio de materiais	3. Há dificuldades na aquisição de materiais; 4. Há desconhecimento de conteúdos básicos;	5. Há desconhecimento das possibilidades da criança em cada faixa etária; 6. Não há classe de demonstração;	7. É necessário sala ambiente e recursos audiovisuais 8. Aumento de número de atividades, para o aluno, durante o ano letivo.
OBJETIVOS EDUCACIONAIS	Capacitar a aluna: Conceituar cientificamente Estudos Sociais como instrumento de integração da criança ao meio ambiente; Analisar a capacidade de pensar com o espírito crítico e construtivo, usando habilidades para resolver problemas em situações que envolvam relações humanas;	Apreciar e respeitar as outras pessoas, as semelhanças e diferenças culturais e as diferentes contribuições para a nossa vida; Reconhecer a dependência mútua das pessoas e das comunidades em assuntos sociais; reconhecer o papel do governo na proteção da vida e da comunidade.	Elaborar planos dinamizadores de educação democrática. Relacionar as Ciências Sociais ao estudo das áreas de vida, promovendo uma nova visão dos Estudos Sociais.	
	Capacitar a aluna do 2º grau a: Domínio cognitivo:	Domínio cognitivo: Identificar as diferentes fases do desenvolvimento da criança.	Domínio cognitivo: Conhecer e valorizar a participação efetiva da criança em atividades que	Domínio cognitivo: Caracterizar os principais fatos históricos e dados geográficos do Paraná

OBJETIVOS INSTRUCCIONAIS	Relacionar as Ciências Sociais ao estudo da área de vida. Conceituar cientificamente Estudos Sociais. Domínio motor: Resolver situações de manipulação com habilidade. Domínio afetivo: Relacionar-se com os princípios dos Estudos Sociais;	Contrastar os diferentes valores na sociedade humana. Domínio motor: Escolher técnicas adequadas para a elaboração de conceitos. Identificar as relações existentes entre: grupo-espaco-tempo. Elaborar planos dinamizadores da educação democrática. Domínio afetivo: Criticar as fases do desenvolvimento social.	envolvam a sua atuação social. Identificar os recursos da comunidade. Domínio motor: Resolver eficientemente situações socializantes. Construir materiais. Domínio afetivo: Relacionar-se favoravelmente.	Reconhecer a situação geográfica e social do Paraná Analisar a importância de Curitiba Contrastar as regiões paranaenses Justificar o desenvolvimento econômico do Paraná Interpretar os dados históricos e geográficos do Brasil Analisar as diferenças da distribuição e composição da população brasileira. Influência dos aspectos regionais Domínio motor: Identificar os fatos históricos e os dados geográficos Localizar o Paraná dentro da federação Coletar dados da importância de Curitiba atual Descrever as regiões do Paraná Citar os aspectos econômicos do Paraná Enumerar dados históricos e geográficos do Brasil Identificar os diversos aspectos do Brasil
	Domínio afetivo: Relacionar-se favoravelmente para integrar-se nos aspectos geográficos, históricos, sociais, econômicos e políticos.	Domínio cognitivo: Justificar a necessidade de uma avaliação eficaz. Criticar as técnicas necessárias para a avaliação. Identificar os objetivos para organizar a avaliação.	Domínio motor: Escolher os elementos direcionais da avaliação. Enumerar as modalidades para a avaliação	Domínio afetivo: Criar esquemas próprios de avaliação Cooperar na avaliação escolar.

				Reconhecer os critérios válidos para análise da avaliação.	
ASSUNTOS PROGRAMADOS	Estudos Sociais na Escola de 1º grau Conceituação Moderna. Âmbito, áreas de vida e a integração do homem. Como desenvolver habilidades específicas para atuar no Ensino de 1º grau (nas 3ª e 4ª séries).	Organização Funcional dos Estudos Sociais no Ensino de 1º grau (das 3ª e 4ª séries) Objetivos em função da criança. Desenvolvimento de valores e conceitos. Como melhorar a aprendizagem de Estudos Sociais.	Técnicas e Recursos empregados Técnicas de socialização. Recursos da Comunidade Materiais específicos.	Evidenciando os aspectos do Paraná e do Brasil Paraná Dados históricos e geográficos do Paraná Localização do Paraná e sua situação na federação Curitiba e sua importância atual Regiões distintas: Litoral e Planalto Desenvolvimento político e econômico do Paraná Brasil Dados históricos e geográficos do Brasil Estudo das Regiões do Brasil. Nos seus aspectos geográficos, históricos, sócio-econômicos e políticos.	
	Oferecendo elementos para a avaliação eficaz: Diretrizes de uma avaliação eficaz Técnicas de avaliação Análise da avaliação em função dos objetivos				

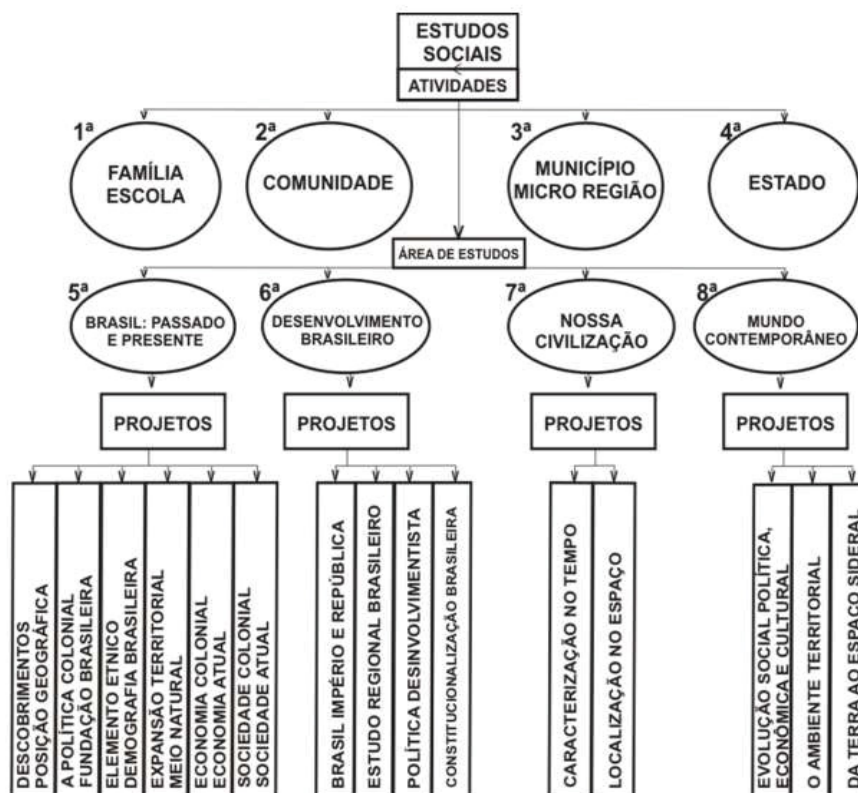
FONTE: IEP (1972a, não p.).

A disciplina de Didática e Prática de ensino de Estudos Sociais dividia os conteúdos que seriam trabalhados com as estudantes focando, primeiramente, na 1ª e 2ª série do 1º grau, e depois voltando-se à especificidade da 3ª e 4ª série, preocupando-se, portanto, em organizar o currículo de forma articulada com o que a professora iria se deparar na realidade da escola. Menciona-se, ainda, entre os objetivos a importância de que a estudante dominasse o processo de elaboração de planos de conteúdo no trabalho com as crianças, conhecesse seu desenvolvimento, e dominasse técnicas para que a matéria fosse bem abordada posteriormente.

Nota-se que, além de vários conteúdos a serem abordados desde a 1ª série, há também um detalhamento maior nos domínios de Bloom na escolha dos objetivos para cada um deles. Havia na matéria de Estudos Sociais, conforme orientações do parecer n.º 853/71 do CFE, a necessidade de se iniciar os estudos primeiramente no aspecto micro da criança, sua escola, comunidade e município, para então avançar para o estado e país. Além disso, segundo esse parecer, os Estudos Sociais visariam “ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento” (CFE, 1971, p. 190).

A ordenação da matéria, conforme o parecer, seria da seguinte maneira (FIGURA 56):

FIGURA 56 – Ordenação da Matéria de Estudos Sociais no 1º grau



FONTE: Revista Currículo (1973b, p. 49).

A contextualização da matéria de Estudos Sociais, no 1º grau, foi algo que paulatinamente foi tendo influência no país.

Os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos dos anos 30, principalmente intentada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas a excessiva “cientificidade” com que eram tratados os conteúdos no ensino. Essa cientificidade, associada ao trabalho acadêmico, denotava o conhecimento de “herança cultural”, dotando os alunos de erudição. Sob a influência de Dewey, tais especialistas passaram a atribuir às finalidades educacionais o desenvolvimento de valores sociais tais como a integração social e o respeito à comunidade. Buscava-se desde então identificar a escola à vida, com conteúdos mais pragmáticos e buscando soluções práticas para problemas cotidianos. Essa crítica ao academicismo resultou numa valorização do Estudos Sociais, primeiramente associados aos conteúdos das Ciências Sociais. **Pouco a pouco, os Estudos Sociais passaram a ser associados também ao ideal de cidadania, aos estudos sobre a comunidade, e a preparação dos estudantes para uma formação social harmoniosa.** (MARTINS, 2000, p. 93, grifos nossos).

No IEP, os Estudos Sociais antes mesmo da promulgação da lei n.º 5.692/71 já compunham o currículo de 1º grau. Além disso, no Curso Normal havia a divisão de Estudos Sociais que vinha ao encontro desses mesmos conteúdos, trabalhando as

relações entre escola e família, comunidade, município e estado, como se pode observar no Plano Experimental de 1966. Contudo, aos poucos a questão do ajustamento, de um ideal de cidadão e dessa relação harmoniosa nos papéis de cada um no contexto da sociedade foi tomando mais espaço na organização da matéria. Viana, em relação aos objetivos dos Estudos Sociais, reforça que:

As mudanças operadas na área de humanidades, a partir da criação dos Estudos Sociais nos anos de 1970, pelas determinações legais deveriam contribuir para o “ajustamento” ou a “integração” do aluno ao “meio” e das disciplinas no campo social, interpretação que poderia assumir dimensões diversificadas. (2006, p. 101).

Havia, portanto, essa percepção que vem ao encontro de toda a proposta educativa da época, de um ajustamento e integração. Porém, com maior interesse no desenvolvimento social e econômico do país do que realmente no desenvolvimento global do estudante, no seu aprimoramento crítico em relação ao conhecimento. Logo, “preparar, ajustar, disciplinar o homem brasileiro para o trabalho e a vivência no meio urbano e industrial era muito mais importante do que formar integralmente o cidadão político” (VIANA, 2006, p. 101).

Nesse sentido, aventa-se que a própria densidade maior dessa disciplina na organização curricular do IEP possa ter relação com a ênfase dada no período aos aspectos de ajustamento social e dessa construção do cidadão modelo que deveria ser útil ao seu país. Afinal, de certa maneira, essas concepções são ratificadas no contexto da construção da disciplina, por um lado porque não se pode fugir dos parâmetros legais de orientação, ou seja, das determinações circunscritas na legislação educacional, mas, por outro lado, muitos desses valores estavam em consonância com o que já era concebido pela instituição.

Essa ordenação da matéria presente no parecer n.º 853/71 se encontra, inclusive, no caderno de Miriam Quaesner, assim como outras orientações presentes no parecer e na lei n.º 5.692/71.

No que diz respeito ao trabalho com a disciplina no IEP, percebe-se a intenção de desenvolver diversas técnicas de ensino, assim como o aspecto da divulgação da prática pedagógica por meio de exposição. No boletim Informativo n.º 3 de 1974 encontrou-se menção a uma exposição: “O segundo ano do Curso de Habilitação para o magistério, bem como a professora Janete Okonski organizaram uma exposição de Estudos Sociais, onde se sentiu amplamente o espírito de criatividade e verdadeiro trabalho em grupo” (IEP, 1974, p. 47).

A necessidade de exposição e de colocação do trabalho desenvolvido em todo o IEP em evidência, tanto interna quanto externamente, está imbricada, por sua vez, em um aspecto que já fazia parte da cultura escolar. Demonstrava, também, a importância de a instituição se reafirmar como modelar na formação de professores.

Além disso, a professora Yeda Mattei (2022), que foi uma das docentes que lecionou essa disciplina, salienta que trabalhavam muito a questão de “como as alunas poderiam abordar os conteúdos com a criança de 1º grau, como poderiam fazer com que elas gostassem da matéria, quais técnicas poderiam utilizar”. Uma preocupação semelhante a que tinham no Plano Experimental de 1966 com a questão da motivação por parte dos alunos.

No Projeto de Implantação do IEP, entre as disciplinas de Didática a serem trabalhadas, encontrou-se na página que cita a composição curricular a menção a uma disciplina chamada: Didática de Artes em Educação. Entretanto, o programa dela não foi localizado no documento, assim como no caderno de Didática de Miriam Quaesner não há conteúdos relacionados a essa disciplina. No Boletim Informativo n.º 3 de 1975 há, contudo, uma matéria que descreve algumas atividades da Escolinha de Arte:

Num trabalho em conjunto com a Coordenação Pedagógica do 2º grau durante os Conselhos de Classe, a Escolinha de Arte realizou nos dois primeiros bimestres de 1975, intenso programa de atividades para as três primeiras séries de Magistério, constantes na sua maioria de palestras e projeções, com a colaboração do CREC, de professores da escola e pessoas e entidades convidadas [...] A Semana do Folclore foi lembrada no Instituto de Educação com palestras promovidas de 19 a 22 de agosto [...], versando sobre o tema “O fato folclórico e a música folclórica brasileira. As palestras foram acompanhadas de projeções e exemplos musicais gravados [...] para alunas que vieram removidas de outros estabelecimentos, a Escolinha de Arte proporcionou a essas alunas a frequência a concertos, visitas a museus e exposições, além de tarefas pedagógicas. (IEP, 1975, p. 35).

A Escolinha de Artes mencionada, segundo outro trecho de um Boletim Informativo, era vista como

[...] **núcleo de irradiação de cultura e vivência artística**, se propõe: liberar potencialidades do educando; oportunizar a resolução de situações problemas com inventividade e imaginação; integrar socialmente o aluno e construir o aluno físico, mental e emocionalmente (IEP, 1974, não p., grifos nossos).

Concepção que tem relação com a própria definição da Escolinha de Arte do Brasil, que, segundo Antônio, “foi uma instituição criada por educadores e artistas que

tinha como objetivo propiciar o desenvolvimento da autoexpressão e da criatividade através da prática artística” (2012, p. 102).

O CREC, mencionado na citação, refere-se ao Centro de Recreação e Extensão Cultural do IEP, que teria como objetivos gerais “atender diferenças individuais e desenvolver a sensibilidade” (IEP, 1974, p. 44). Esse Centro integrava alunos, professores, funcionários e pais dos estudantes. No Boletim Informativo n.º 3 de 1974, entre as primeiras atividades do CREC, foi instituído o “clubes das bem dispostas”, “oferecendo curso de ginástica rítmica para professores e funcionários do IEP, bem como estendem o convite para mães de alunos do IEP” (IEP, 1974, p. 44).

No Boletim n.º 1 de 1975 aparecem outras atividades desenvolvidas pelo CREC:

O Centro de Recreação e Extensão Cultural através do coral, tem dado aos alunos do Instituto de Educação do Paraná oportunidades de não só desenvolver a voz, mas também a acuidade auditiva através da técnica instrumental de cordas (violão) e de sopro (flauta). Visando o desenvolvimento do senso rítmico da criança e do adolescente, mantém conjunto de percussão que, como as outras atividades, tem se integrado ao coral em todas as promoções do Instituto. A popularização do Coral tem sido evidente, pois o número de inscrições esse ano está quase atingindo a casa dos 300. Fizemos desde o ano passado quando foi iniciado, várias apresentações na TV canal 4, Secretaria da Educação, Catedral Metropolitana, Academia Paranaense de Letras, Sociedade Garibaldi, e no próprio Instituto. (IEP, 1975, p. 15).

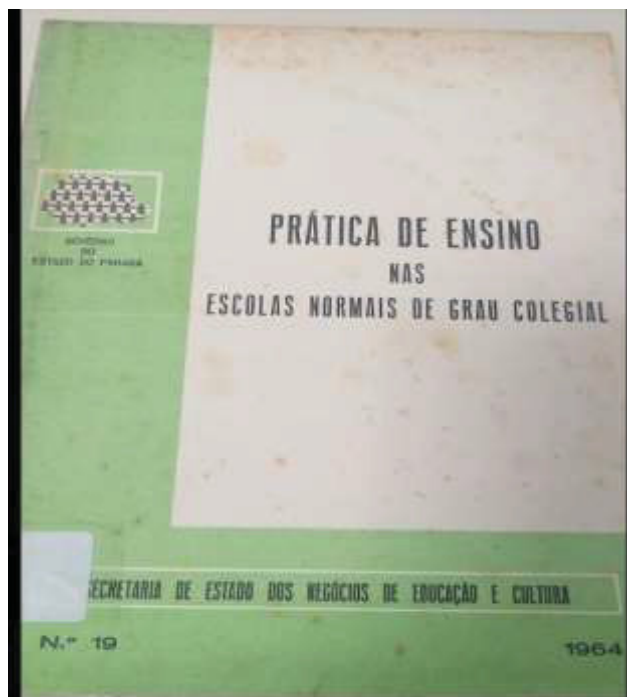
No boletim n.º 4 de 1975 foi citada uma homenagem aos professores que teria sido preparada pelo CREC, em que “foi organizado um show, pelas alunas dos 3º anos. Como destaque, a dramatização das teorias de Piaget, orientada pela professora Maria do Rosário Knetchel” (IEP, 1975, p. 10).

Nesse sentido, nota-se que o trabalho cultural e artístico do IEP continua sendo desenvolvido. Mesmo que a estrutura por meio dos clubes que os estudantes poderiam escolher no período do Plano Experimental não fosse mais possível, a instituição encontrou outras maneiras de ofertar o que já era trabalhado na nova conjuntura do currículo. Contudo, aventa-se que essa disciplina prevista de Didática de Artes e Educação traria, além desses aspectos práticos, alguns subsídios teóricos para esse trabalho com os alunos de 1º grau, porém as fontes não encontradas em relação a ela limitam uma análise mais profunda desse processo.

Em um aspecto geral, a Prática de Ensino anterior à lei n.º 5.692/71, nos documentos de orientação por parte do estado, prezava muito pela questão do planejamento, da observação, inclusive indicando roteiros do que as normalistas

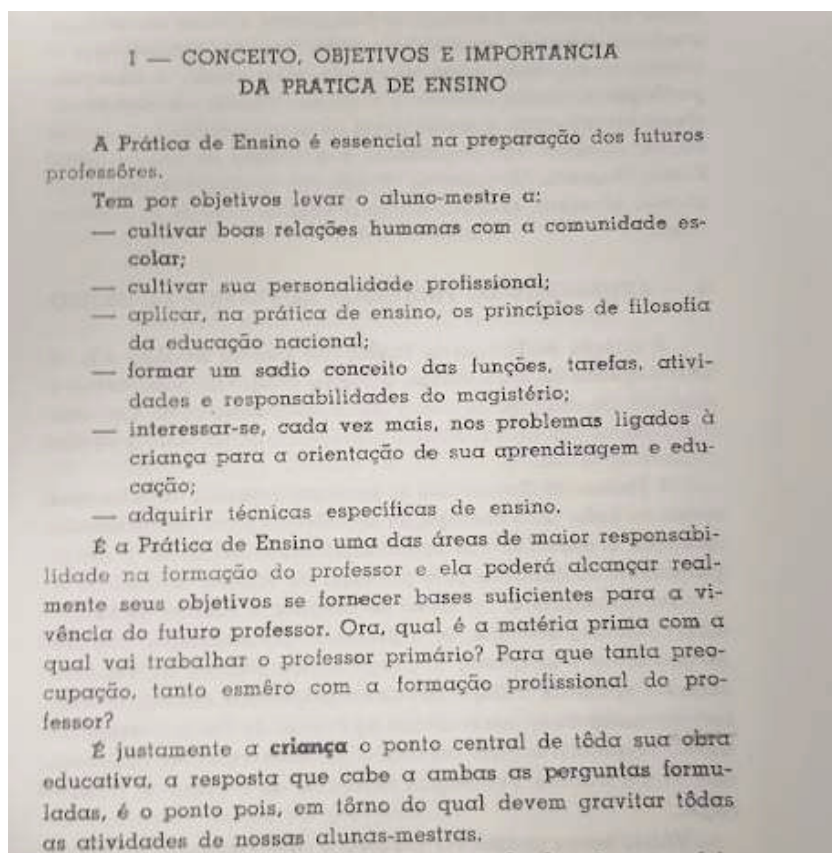
deveriam observar ao adentrarem no espaço escolar, e posteriormente no domínio de técnicas para o aprendizado dos alunos e manejo de classe. Um dos materiais encontrados na biblioteca do IEP pode ser visualizado nas FIGURAS 57 e 58:

FIGURA 57 – Material de Prática de Ensino - 1964



FONTE: PARANÁ (1964)

FIGURA 58– Material de Prática de Ensino - 1964



FONTE: PARANÁ (1964, p.2).

Nota-se como a disciplina de Prática de Ensino era vista como essencial na formação do professor, e a percepção da criança na centralidade desse processo, sendo que entre os objetivos da disciplina estava levar o aluno-mestre a interessar-se por problemas ligados à criança para sua orientação, assim como adquirir técnicas de ensino.

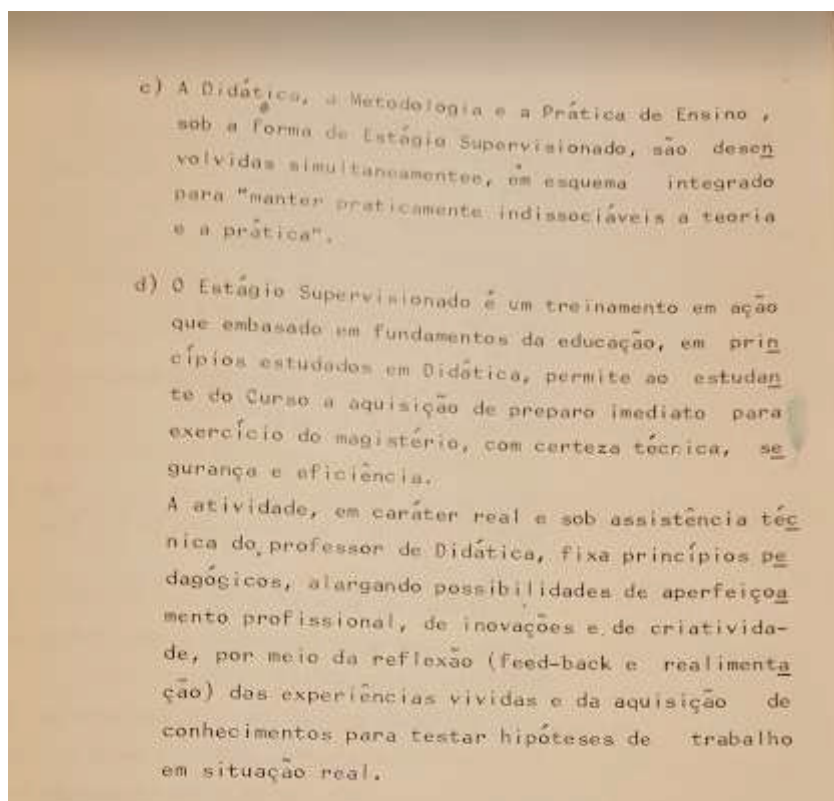
Já nos materiais do CETEPAR, como nas Sugestões de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Habilitação ao Magistério de 2º grau de 1975, por exemplo, é ressaltado:

Posicionamos a Prática de ensino como trabalho de laboratório. Envolve atividades de classe de planejamento e execução da atividade docente/discente e avaliação do ensino-aprendizagem. Está sob assistência direta do professor de didática: é o estágio supervisionado. (PARANÁ, 1975, p. 38).

Nesse sentido, destaca-se novamente que esse documento foi elaborado por professoras do próprio IEP, e percebe-se na forma de escrita o quanto se aproxima dos pressupostos já imersos na cultura escolar, como a questão de ver a prática como

laboratório oriunda da defesa de Anísio Teixeira e da Escola Nova. Além disso, é citado no documento:

FIGURA 59 – Didática nas Sugestões de Diretrizes Curriculares para o Magistério de 2º grau - CETEPAR



FONTE: Paraná (1975, p. 39).

Nota-se que há ênfase no aspecto de que os processos teóricos e práticos aconteçam de forma concomitante e indissociável na formação do professor. Nesse documento existem várias pesquisas, sugestões e teorias a partir dos referenciais que começaram a se destacar um pouco mais no período, como Bruner e Skinner. Sublinha-se, neste aspecto, que não há uma diferença tão substancial na concepção e representação do que seria a Prática de Ensino em relação aos materiais anteriores, mas ressalta-se, no segundo documento, a presença das palavras "treinamento", "segurança técnica" e "eficiência" no exercício do magistério, que, como comentado anteriormente, foram termos que paulatinamente adentraram nos discursos e materiais do período.

Por fim, é importante ressaltar que esse material do CETEPAR é muito mais programático, direcionando de maneira bastante pontual e específica como o currículo poderia ser elaborado nos Cursos de Magistério de 2º grau, inclusive a orientação do

uso das 19 fichas de Erasmo Pilotto aparece na organização da disciplina de Didática da Comunicação e Expressão: “5.2.9 Manipular, de modo verdadeiramente sólido, as 19 fichas da técnica de prof. Erasmo Pilotto, para aprendizagem inicial da leitura e escrita, envolvendo atividades variadas, no quadro de giz, no caderno, em folhas mimeografadas e ilustradas” (PARANÁ, 1975, não p.).

Nesse ínterim, nota-se, por um lado, a relevância de Pilotto no contexto do estado, pois “era reconhecido como uma autoridade da área educacional” (SILVA, 2014, p. 22); e, por outro lado, o quanto ideias vindas dessa Instituição de ensino tinham importância no cenário paranaense e poderiam circular nas demais instituições do estado. Isto reforça a representação do IEP como um lugar de referência na formação do magistério.

No entanto, a presença de alguns termos e referenciais citados anteriormente, por sua vez, também modificam o modo de se posicionar na escrita dos documentos, mostrando alinhamento com a esfera mais ampla da discussão educacional, como, por exemplo, a ênfase nas técnicas de ensino. O que não significa que elas já não existissem, pois foi possível perceber essa preocupação já no Plano Experimental. Contudo, elas foram ocupando um lugar de relevo na formação pedagógica, o que ratifica, de certa maneira, as críticas de que “o saber fazer” estava se tornando a centralidade do processo de ensino.

Dessa forma, é possível perceber a complexidade dos processos de construção do currículo e das permanências e mudanças, por vezes sutis, mas reveladoras, de ideias e concepções que vão adentrando na cultura escolar. No QUADRO 28 estão presentes alguns elementos que permitem uma comparação das disciplinas nos diferentes projetos formativos:

QUADRO 28 – Comparação Plano Experimental de 1966 e Projeto de Implantação de Lei n.º 5.692/71

Disciplinas	Plano Experimental de 1966	Projeto Implantação – Lei n.º 5.692/71
Disciplina: Teoria e Prática de ensino (1966) Disciplina: Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau	Se desenvolvia por meio da Divisão de Teoria e prática e por meio dos clubes com diferentes temáticas entre os anos do Curso, entre elas o estudo do currículo, o desenvolvimento da criança e os aspectos de motivação para a aprendizagem.	A disciplina foi pensada com o intuito de se entender melhor a legislação e política educacional, pautando-se principalmente no estudo da lei n.º 5.692/71, no estudo sobre sistema de ensino e sua organização, currículo e funcionamento da escola de 1º grau.
Didática e prática de ensino	No Plano Experimental a Didática geral era trabalhada na Disciplina do quadro anterior: Teoria e prática de ensino.	Na disciplina eram trabalhados os principais pensadores da educação, aspectos da lei n.º 5.692/71 e técnicas de ensino para o 1º grau. Nota-se nesse projeto educativo que há maior ênfase nas técnicas de ensino e na teoria de Skinner do que no período de 1966.
Didática e Prática de ensino da Comunicação e Expressão	No Plano Experimental, era trabalhada em forma de clubes e na vivência do estágio, na Divisão de Linguagem e Literatura, os conteúdos versavam sobre a História da literatura e a expressão da linguagem, com técnicas de trabalho na escola primária.	Na perspectiva da disciplina ampliou-se a concepção de comunicação para aspectos não somente verbais como não verbais, além disso o encaminhamento pedagógico demonstrou maior preocupação com o processo de alfabetização das crianças durante o estágio. Uso do método de Erasmo Pilotto.

Didática e Prática de ensino da Matemática	Desenvolvida por meio de clubes e temas, concepções pautadas no movimento da Matemática Moderna.	A disciplina continuou fundamentada no movimento da Matemática Moderna, com ênfase em diferentes técnicas de ensino.
Didática e Prática de ensino de Estudos Sociais	A disciplina era desenvolvida por meio de clubes que visavam temas de estudo de conhecimento da realidade local, paranaense e brasileira.	Continuou pautada no estudo da realidade local e do estado e na articulação com a comunidade.
Prática de ensino de Ciências Naturais	A disciplina tinha temas voltados à saúde e ao desenvolvimento humano.	Não foi encontrada ementa da disciplina de Didática de Ciências Físicas e Biológicas no Projeto de Implantação de 1972. Porém, presume-se, pelo caderno de Miriam Quaesner, que eram trabalhados os conteúdos conforme o parecer n.º 853/71, nos anos anteriores, com experimentos e passos do método científico, voltados à prática com o 1º grau.

FONTE: IEP (1972a, não p.).

Nesse sentido, percebem-se semelhanças e algumas diferenças na organização do currículo. Como já salientado anteriormente, há uma perda significativa de flexibilidade e poder de escolha dos estudantes na organização de seus estudos, no que diz respeito à estrutura que se desenvolveu com o Projeto de Implantação de 1972. No que concerne às concepções pedagógicas, nota-se que houve permanência da influência do pensamento de Erasmo Pilotto, de Anísio Teixeira e de teóricos já trabalhados anteriormente no âmbito curricular, como Piaget e Bruner. No entanto, a influência da teoria comportamental foi ganhando um espaço maior nos conteúdos e acentuou-se a preocupação com as técnicas de ensino.

No aspecto avaliativo, como abordado no capítulo anterior, houve uma necessidade maior de mensuração e estabelecimento de parâmetros mais objetivos, utilizando os domínios propostos por Bloom. A vivência do estágio passou de seis para três meses entre os dois projetos educativos, porém houve equilíbrio, pois no Projeto de Implantação (1972) passaram a ser cinco dias na semana. Além disso, no

que diz respeito ao estágio, no segundo projeto formativo houve uma transferência de responsabilidade maior às estudantes, que organizavam toda a questão do processo de aprendizagem na Escola Experimental André Luiz.

Dessa maneira, como assinala Goodson (1997), o currículo escrito legitima intenções educativas, no caso do IEP, concepções presentes tanto no contexto estadual quanto na esfera mais ampla. Porém, há uma gama de tensões no processo de construção e reconstrução desse currículo, mudanças estruturais que afetam a organização dos processos. A cultura escolar da instituição permaneceu, entretanto, com alguns elementos importantes, como alguns preceitos da Escola Nova. Logo, mesmo tendo a influência de Skinner, há ainda um entendimento da importância do aprender a aprender; o vínculo com a comunidade; a influência de Erasmo Pilotto; e a necessidade de a instituição se dar a ler como lugar de referência na formação do magistério paranaense, questões que se desdobram em alguns vestígios do currículo em nível ativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho foi compreender como se deu o processo de discussão e construção da formação de professores do Instituto de Educação do Paraná, no contexto de transição entre o Curso Normal e a Habilitação do Magistério de 2º grau. A inquietação inicial se deu no sentido de saber: de que forma representações sobre a formação docente e apropriações dos discursos educacionais impactaram na cultura escolar, na dimensão curricular da instituição, como foi o encaminhamento didático-pedagógico e organizacional da instituição, se houve uma ruptura em relação ao que vinha sendo proposto no Plano Experimental de 1966 na fundamentação pedagógica e na proposta filosófica com os desdobramentos da lei n.º 5.692/71, bem como saber como a instituição lidou com a alteração da configuração de Escola Normal para a Habilitação de Magistério de 2º grau.

Nesse sentido, ao longo do trabalho percebeu-se que a Instituição se entendia, assim como também era representada em documentos oficiais do estado, como instituição modelar e, em vista disso, não ficou distante de discussões nas esferas mais amplas para que pudesse atender expectativas sociais que lhe eram conferidas. Assim, em 1966, propôs o seu Plano Experimental, por sua vez embasado em pesquisas locais e nacionais de algumas iniciativas parecidas de inovação no arranjo curricular. No trabalho, pode-se perceber que não era algo inovador no sentido de único, mas também o movimento proposto não era uma tendência geral, pois foram encontradas poucas propostas parecidas em âmbito local e nacional.

Esse projeto educativo de 1966 trouxe uma mudança significativa na “gramática da escola”, propondo um currículo mais dinâmico e flexível aos estudantes. Contudo, ainda no prisma de uma “instituição de vanguarda”, com as proposições da lei n.º 5.692/71, o IEP não tardou em lançar seu Projeto de Implantação em 1972, o qual exigiu uma mudança bastante profunda no aspecto organizacional da instituição. Isso não se configurou, todavia, como uma ruptura no sentido do que vinha se desenvolvendo enquanto concepções e metodologias de ensino, mas, sim, trouxe um impacto grande na organização do currículo, uma vez que já não havia espaço para a questão de flexibilidade que estava pautada na abertura dada pela lei anterior, a LDB n.º 4.024/61.

No que concerne à mudança entre Curso Normal para Habilitação de Magistério de 2º grau, nota-se que não houve um entendimento de “rebaixamento de

status” coletivo na instituição, o que era uma hipótese inicial desta pesquisa. Ao menos por parte das alunas entrevistadas não houve uma percepção de mudança, mas as entrevistadas professoras comentaram em suas falas que o curso “só se tornou uma habilitação”, o que revela uma percepção de diminuição de importância ao que era proposto. Porém, nesta pesquisa, evidenciou-se que mais forte do que isso foi a mudança na organização dos próprios projetos educativos, ou seja, a perda do que havia sido proposto no Plano Experimental de 1966 e a questão de se entender qual seria o lugar dos Institutos de Educação na nova lei, que originou alguns simpósios, como comentado no desenvolvimento do trabalho.

O IEP sentiu essa dificuldade principalmente em não poder mais ofertar os cursos de aperfeiçoamento que tinha anteriormente, o que o levou a propor os cursos adicionais com o advento da lei n.º 5.692/71. Também temia não ter mais espaço dentro da legislação, por isso os Institutos de Educação eram reforçados como lugares de excelência de ensino, de experiências teórico-práticas e de “missão pedagógica”.

Quanto à primeira hipótese do trabalho, sobre o IEP de certa maneira já conter em seu plano experimental de 1966 alguns pressupostos e fundamentos que estariam presentes na lei n.º 5.692/71, por serem ideias que já circulavam no país, como o atendimento às diferenças individuais e a necessidade de uma educação mais voltada à prática e ao contexto local, por exemplo, foi algo que se confirmou durante a pesquisa. Em vários documentos e encaminhamentos a questão das diferenças individuais foi reforçada, assim como as questões práticas e comunitárias vieram em uma perspectiva de continuidade.

Em relação à marca da instituição em alguns preceitos da Escola Nova, principalmente da vertente de Anísio Teixeira, também se confirmou, na proposta do aprender a aprender, da escola como laboratório; o pensamento e a influência do professor Erasmo Pilotto foi, da mesma forma, uma constante na instituição. Ademais, a teoria de Piaget igualmente foi um elemento que teve perspectiva de continuidade no IEP com a lei n.º 5.692/71. Todavia, foi possível perceber que outras teorias começaram a fundamentar mais o currículo, como a teoria de Skinner, por exemplo.

A terceira hipótese desta pesquisa, por sua vez, considerou que em todo esse processo as mudanças com a nova configuração de Habilitação de Magistério vieram mais em um aspecto de continuidade nas concepções pedagógicas, porém na questão organizacional trouxe bastante tensão e readaptações. Essa hipótese se confirmou, pois há, sim, um aspecto de continuidade nas concepções pedagógicas.

No entanto, percebe-se uma disputa de legitimidade no currículo entre teorias mais voltadas ao saber fazer, à instrução programada, como a de Skinner, e preceitos mais alinhados ao aprender a aprender, ao estudante como centro do processo; por vezes, foram percebidos conflitos nesse sentido.

As tensões na reorganização e nas discussões em torno das mudanças necessárias para o atendimento à lei n.º 5.692/71 foram bastante perceptíveis, não em documentos oficiais, mas em atas de reuniões e outros documentos. Como exemplo, tem-se o boletim informativo do IEP, de circulação interna, em que foi possível perceber dificuldades de entendimento da lei, assim como entrosamento de pessoal, falta de recursos físicos e dificuldades no processo de planejamento e de execução ao que era proposto.

Quanto ao Plano Experimental de 1966 destacam-se, algumas características; esse plano foi resultado tanto da abertura da LDB nº4024/61 que já vinha de uma discussão de meados da década de 1940, trazendo influências de elementos da Escola Nova, quanto da lei que institui o Sistema Estadual de Ensino do Paraná em 1964, que previa a organização por departamentos e a possibilidade dos estabelecimentos realizarem Planos Experimentais, sendo assim marcante o fato de que o IEP que propõe esse plano e essa organização, com base em pesquisas e nas aberturas oriundas das legislações em vigor. Se constituiu em um plano flexível aos estudantes, com uma organização dinâmica e de grande envolvimento com a comunidade escolar.

Em relação ao Projeto de Implantação de 1972, veio de uma necessidade de o IEP, enquanto instituição modelar, se organizar rapidamente para adaptar-se à nova lei: nº 5692/71 e reorganizar o seu currículo, diferente do Plano Experimental não foi algo proposto pela instituição, mas uma exigência derivada da legislação e que como estabelecimento de referência no magistério não poderia deixar de ser pioneiro na proposta de implantação da reforma. Além disso, é válido destacar que essa reforma de 2º grau é promulgada em um período de ditadura civil-militar, sem espaço para discussões mais amplas e profundas sobre a formação de professores. Esse projeto de 1972, do IEP, teve como características a tentativa de permanecer com alguns elementos da cultura escolar já constituída, principalmente nos aspectos metodológicos, com atividades de grupo, diferentes técnicas de ensino, aulas de campo, contudo traz a linguagem que marcou a década de 1970, como a racionalização, a eficiência e a eficácia do processo educacional. Percebe-se uma

necessidade maior de controle dos processos avaliativos, com objetivos categorizados, um currículo menos flexível ao estudante, assim como novas referências como Skinner e Bloom, disputando espaço com outras teorias mais voltadas a processos diagnósticos e interacionistas.

Dessa maneira, a tese tem sua relevância ao abordar dois projetos educativos de formação de professores desenvolvidos no IEP, de momentos distintos, que demonstram o processo de construção do currículo, de apropriações de concepções educativas, legitimadas e publicizadas, interferências internas e externas em seu desenvolvimento, bem como a relação da cultura escolar com esses elementos.

Por fim, tendo em vista que “uma das mais importantes funções do historiador é ser um lembrete” (BURKE, 2000, p. 89), há a necessidade de mais estudos que vislumbrem a formação de professores nos contextos dos anos de 1960 e 1970, principalmente em estudos mais voltados às disciplinas do currículo desse período. O que é uma necessidade evidenciada no contexto da história da educação brasileira, afinal, muitos trabalhos abordam o currículo de maneira geral, contudo é preciso mais estudos que, de maneira aprofundada, pesquisem os programas das disciplinas do currículo dos cursos de formação de professores, suas relações históricas e sociais, assim como permanências e mudanças evidenciadas até os dias atuais.

FONTES

AMADO, G. Classes experimentais no ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, INEP, v. 30, n. 72, out./dez, 1958. p. 73-83.

APERFEIÇOAMENTO PARA OS MESTRES LEIGOS DO ESTADO. **Jornal Diário de Tarde**. Curitiba, jan. de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=800074&pasta=ano%20196&pesq=%22mestres%20leigos%22>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BITTENCOURT, B. de P. *In*: CFE- **Documenta**. n.º 139. Brasília, 1972.

BLASZEZYK, Sueli. M. **Entrevista concedida a Vanessa Queirós Alves** dia 13 de junho de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo senhor Arthur Costa e Silva.** Brasília, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20cias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. Acesso em: 03 jan. 2020.

BREJON, M. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.** São Paulo: Pioneira, 1973.

CASTELLO, M. de F. G. **A Didática na reforma de ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1974.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Parecer nº106/71. Planejamento Prévio do Plano Estadual de Implantação da Reforma de Ensino,** 1971.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Deliberação nº40/72-Aprovação do Plano Estadual de Educação,** 1972.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *In: Documenta*, Brasília, n. 100, 1969. p. 101-179.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 45/72. Trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional *In: Documenta*, Brasília, n. 134, jan. 1972a. p. 107-155.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 349, 1972. Trata do Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau *In: Documenta*, n. 137, abril de 1972b. p. 155-173.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *In: Revista Crítica*, 1-2, 1965.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *In: Revista Crítica*, 1973.

DEWEY, J. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FUNDEPAR. **O Ensino Normal no Paraná e os recursos humanos para o desenvolvimento.** Curitiba, 1971.

GRANATO, Maria A. **Entrevista concedida a Vanessa Queirós Alves** dia 14 de junho de 2022.

GRUPO DE TRABALHO. Relatório GT para a Reforma de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 56, jul/set., 1971. p. 130-168.

INEP.CONFERÊNCIAS INTERAMERICANAS DE EDUCAÇÃO (1943-1963). Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965.

INEP.CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO (1943-1963). Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Regimento Interno**, 1965a.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Súmula **Anteprojeto do Plano Experimental**, 1965b.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Livro de Atas de reunião pedagógica**, 1966.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Livro de Atas de reunião pedagógica**, 1967a.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Currículos do Ensino Médio**, 1967b.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Relatório do Plano Experimental do ano de 1968 ao Conselho Estadual de Educação**, 1969.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Livro de Atas de reunião pedagógica**, 1970.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Livro de Atas de reunião pedagógica**, 1971.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano Implantação 2º grau**, 1972a.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Ofício da diretora para a Faculdade Federal de Filosofia**, 1972b.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Relato das atividades de 1972 encaminhado à diretora geral de educação do Paraná**, 1972c.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Ofício nº 108/72 da direção do IEP ao Secretário de Educação**, 1972d.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Ata de reunião com a direção**, 1972e.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Livro ata de reuniões pedagógicas, 1972-1976.**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Livro ata de reuniões pedagógicas**, 1975d.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Aspectos históricos**, 1975.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Boletins Informativos**. nº1, nº2, ° nº3 e nº4 de 1974 a 1976.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Livros de registro de classe**, 1972-1975.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Revista a voz da Escola**. Curitiba, 1978.

Jornal da II Conferência Brasileira da Educação. **Painel sobre a formação de professores para as primeiras séries do ensino de 1º grau**. Belo Horizonte, 11/06/1982.

JUSTEN, C. C. **Entrevista concedida a Vanessa Queirós Alves**, dia 15 de maio de 2019.

KNECHTEL, M. do R. **Problemas da educação brasileira e paranaense**. Curitiba: Edição do autor, 1970.

KNECHTEL, M. do R. **Entrevista concedida a Vanessa Queirós Alves**, dia 10 de maio de 2019.

MARTINELLI, Lilian. **Entrevista concedida a Vanessa Queirós Alves**, dia 2 de março de 2021.

MATTEI, Yeda. **Entrevista concedida a Vanessa Queirós Alves**, dia 17 de janeiro de 2022.

MOURA, Yaci P. **Entrevista concedida a Vanessa Queirós Alves**, dia 15 de abril de 2021.

NIEKIER, A. **A Nova escola**. 6ed. Rio de Janeiro: Bruguera, 1972.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Portaria nº 873 de 15 de março de 1962. **Institui normas para fixação de currículo nos estabelecimentos estaduais de ensino médio e dá outras providências**. Curitiba. SEC, caderno 2, 1962.

PARANÁ. **Manual do Professor Primário**. SEC, 1963a.

PARANÁ. **Manual de Prática de Ensino**. SEC, 1964.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná pelo senhor Ney Braga, governador do Estado**, Curitiba, 1963b. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1963_MFN_1664.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

PARANÁ. Lei nº 4978, de 05 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. Curitiba: **Diário Oficial** nº 242 de 26 de dezembro de 1964. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=12350&codItemAto=413461>. Acesso em: 11 jan. 2023.

PARANÁ. **Mensagens apresentadas à Assembleia Legislativa do Estado**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1964 a 1974.

PARANÁ. **Coletânea da Legislação estadual de ensino 1964-1967**. Fundepar Curitiba, 1968. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/156859>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação e Cultura. **I SENPAR - Seminário de Ensino do Paraná**. Recomendações finais. Curitiba, 1969.

PARANÁ. **Encontro sobre a fundamentação legal da reforma de ensino**. SEEC. Curitiba: CETEPAR, 1975.

PILOTTO, E. **Temas de Educação do nosso tempo: teleologia pedagógica**. Curitiba [s.n], 1954.

PILOTTO, E. **Mestre de Meninos**. Curitiba: Imprimax, 1984.

PILOTTO, E. **Que se exalte em cada mestre um sonho!** 4ed. Curitiba, 1987.

PIMENTEL, P. *In*: **Simpósio de Ensino no Paraná**, Curitiba, 1969. Página 1.

PINHEIRO, L. M. Formação do Magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V 53, nº 117, jan./mar., 1970, p. 50-62.

PROFESSORES DO IEP ELABORAM ESTUDOS PARA 67. **Jornal Diário do Paraná: Órgão dos Diários Associados (PR)**. Curitiba, 1967, ed. 03483. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761672&pesq=%22atendimento%20%C3%A0s%20diferen%C3%A7as%20individuais%22&pasta=ano%20196>. Acesso em: 5 mar. 2020.

QUAISNER. Miriam. **Caderno do Curso de Habilitação de Magistério de 2º Grau**, 1975.

QUAISNER. Miriam. **Entrevista concedida a Vanessa Queirós Alves**, dia 30 de junho de 2022.

Revista Currículo. Ano 1, n.2, 1973.

RIBAS, Rose. **Entrevista concedida a Vanessa Queirós Alves** dia 23 de junho de 2022.

ROSAS, P. Sobre a conveniência e a validade da seleção psicológica de candidatos ao magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.56 nº124. Out a Dez, 1971.

URGENTE A REFORMA PARA ENSINO NORMAL. **Jornal Diário da Tarde**, Curitiba, 15 de fev., de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=800074&pasta=ano%20196&pesq=%22Escola%20Normal%20Colegial%22>. Acesso em: 15 mar. 2020.

WALGER, Katia. **Entrevista concedida a Vanessa Queirós Alves**, dia 15 de junho de 2022.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. S. A. de. **A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa**: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira - Final do século XIX e primeiras décadas do século XX. 2007. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10591/1/Geysa%20Spitz%20Alcoforado%20de%20Abreu.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

ALVES, Q. V. **Instituto de Educação do Paraná**: apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da lei nº 5692/71. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M14_Vanessa%20Queiros.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

AQUINO, L. C. de. **De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação de Presidente a Kennedy (1950 a 1965)**: configurações, limites e possibilidades da formação docente. 2007. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14141>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARRUDA, H. **Lembranças**, 1977.

BALESTRIN, M.; SPONCHIADO, B. A.; SUDBRACK, E. A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a formação do cidadão democrático da sociedade brasileira. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 125-135, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/40525>. Acesso em: 5 nov. 2020.

BARALDI, S. A. **Dewey: a educação como instrumento para a democracia**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2013. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20062013-141640/publico/SANDRO_ADRIAN_BARALDI.pdf. Acesso em: 9 nov. 2020.

BELLO, M. C. **Professoras e professores em greve? Memórias do Congresso do Magistério Público do Paraná (1968)**. 2013. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2013/m2013_Melissa%20Colbert%20Bell_o.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

BORBA, F.I.M; GOI, M.E.J. Jerome Bruner nos processos de aprender e ensinar Ciências. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e1521019508, 2021.

BLOCH, M. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAGHINI, K. M. Z. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 2005, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: [miguehttps://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10277/1/KatyaBraghini.pdf](https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10277/1/KatyaBraghini.pdf) Acesso em 10 de nov. 2022.

BRANCO, M. L. F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação E Pesquisa**, São Paulo, 40 (3), 783-798. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/86275/88939>. Acesso em: 4 nov. 2020.

BRITO, M. T. P. Método Erasmo Pilotto. **Educar**, Curitiba, n. 8, jan./dez. 1989.

BULOTAS, M. C. **O ensino de língua portuguesa e a lei 5.692/71: mudanças e permanências na coleção didática “estudo dirigido de português” (1971-1974)**. 2017. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2017/M2017_Michelle%20Caroline%20Bulotas.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

BUSNELLO, F.; BASTOS, M. H.; LEMOS, E. A. A pedagogia da ilustração: Uma face do impresso. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-78.

CARVALHO, M. M. C. de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspec.** [online]. 2000, vol.14, n.1, p.111-120. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000100013&script=sci_abstract. Acesso em: 5 jun. 2020.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos A. Anaya, Jesús A. R., Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**. n. 24 (69), 2010. p. 7-30.

CHAVES JUNIOR, S. R. **“Um embrião de laboratório de Pedagogia”**: as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967). 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSAQQRBA/1/tese_sergio_roberto_chaves_junior_versao_final.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

CORRÊA, R. L. Concepções e saberes em projetos de formação de professores: Cultura escolar em foco. **Revista HistedBR On-line**, Campinas, nº 22, junho, p. 105-119. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4899/art08_22.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

CORRÊA, R. L. Formação de professores e implicações na organização da escola. In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. (Org.). **Educação na ditadura civil-militar: Políticas, ideários e práticas (Paraná 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p. 85-100.

COSTA, R. R. da. **A Capacitação e Aperfeiçoamento de Professores que ensinavam Matemática no Estado do Paraná ao tempo do Movimento da Matemática Moderna - 1961 a 1982**. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116743>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CUNHA, M. V. **A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CUNHA, M. M. de A. **Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DUTRA, R. L. de S.; TAROUCO, L. M. R.; PASSERINO, L. M. Avaliação Formativa usando Objetos de Aprendizagem SCORM. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14588>. Acesso em: 10 mai. 2021.

Escola Normal Regional em Umuarama. Jornal: O Diário da Tarde, 30 de junho de 1961.

FACCHI, J. Z. K. **História da formação de professores em Cascavel entre 1951 e 1971: a trajetória das Escolas Normais Carola Moreira e Irene Rickli**. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3654>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Educação, Modernidade, Civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FERNANDES, E. Análise-diagnóstico-sistêmica das organizações sob o enfoque da teoria da organização humana: um modelo para mudanças. **ENIAC Pesquisa**, Guarulhos (SP), v. 5, n. 1, jan./jun. 2016.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Acesso em: 3 nov. 2020.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANÇA, F. F. **A arte de ensinar: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884)**. 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Francisiele%20Ferreira%20Fran%C3%A7a.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

FRANKFURT. S. H. **Da escola normal à Habilitação específica para o Magistério de 2º grau: práticas e apropriações (1961- 1981)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10312>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GALHARDI, A.; AZEVEDO, M. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. **VII workshop de pós-graduação e pesquisa do centro Paula Souza**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/507/ad7a753c51e25c1529d318820a756dd2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

GALLO, S. Filosofia da Educação do Brasil do Século XX: Da crítica ao conceito. **Ecos- Revista Científica**, São Paulo, v.9, nº 2, p. 261-284, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590202.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GARRIDO, J. del A. I. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**: memória, história e historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, p. 33-54, set./ago. 1993

Goi, M. E. J., & Santos, F. M. T. D. (2018). Contribuições de Jerome Bruner: aspectos psicológicos relacionados à Resolução de Problemas na formação de professores de Ciências da Natureza. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, RJ. 23(2), 315-332.

GONÇALVES, N. G.; GONCALVES, S. A. Desenvolvimentismo e Educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). **Diálogos** (Maringá), v. 12, p. 143-171. 2008.

GONÇALVES, N. G. Doutrina de segurança nacional e desenvolvimento na ditadura civil militar: estratégias e a educação. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo (SP), julho, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300650153_ARQUIVO_textoanpuh2011.pdf. Acesso em: 5 nov. 2020.

GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995/1998.

GOODSON, I. F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. da. **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

HEGETO, L. de C. F. **História da formação de professores em Maringá: a escola normal secundária entre as décadas de 1950 e 1970**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração: Educação Escolar, Maringá, 2007. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2007%20-%20Leia_Hegeto.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

IWAYA, M. **Palácio da Instrução: representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960)**. 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2000. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M00_iwaya.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

JUNIOR, J. de S. E. **Circulação da Instrução Programada no Brasil (1960-1980)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

LANDO, J. C. **O estudo dirigido no ensino de Matemática no Brasil (1955-1966)**. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.

LEITE, L. I. **Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990)**. 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2012/d2012_Lilian%20lanke%20Leite.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

LELLIS, I. A. O. M. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

LELLIS, I. A. O. M. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1996.

LEMIECHEK, L. **Aspectos históricos da formação de professores normalistas no município de Laranjeiras do Sul - PR (1946 - 1980)**. 2014. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/962?mode=full>. Acesso em: 15 fev. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, G. G.; GATTI JÚNIOR, D. O lugar e a forma tomada pela disciplina História da Educação nos currículos de formação de professores (1927-1971). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 769-788, set./dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416X2011000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 out. 2022.

LIRA, A, T N. Poder Político e Educação no Brasil, uma análise crítica da lei. ° 4024/1961, **Trabalho Necessário**, Ano 8, nº 10/2010.

LOUZADA, M. C. dos S. **Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. 2018. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pelotas, 2018.

LUPETINA, R. de M. **Formação docente e a mudança no perfil do alunado do curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/DissertaoPPGEduRaffaeladeMenezesLupetinaPROVISRIA.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

MARTINS, M. do C. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares? Quem legitima estes saberes**. 2000. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2000.

MELLO, G. N. Cidadania e Competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, C. S.; MACHADO, M. C. G. A organização da instrução pública no estado do Paraná no início da república: o decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890. **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 248-260, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639703>. Acesso em: 1 jun. 2020.

MIGUEL, M. E. B; GOMIDE, A.G.V. **Políticas para formação de professores no Brasil: um estudo dos documentos da Unesco (1945-1990)**. ANPED, 2012.

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

MIGUEL, M. E. B. A Escola Normal no Paraná: Instituição formadora de professores e educadores do povo. *In*: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A.; LOPES, A. de P. C. (Org.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2017. p. 29-45.

MILLÉO, M. **A TRAÇA: Boletim do Projeto de Extensão Histórias e Memórias sobre Educação**, 2 ed., nº 11, agosto de 2021.

MONTEIRO, C. R. **As contribuições de Erasmo Pilotto para expansão do ensino primário no paraná: ensino rural, alfabetização e formação de professores (1940-1970)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Cicilia.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MONTEIRO, L; TEIXEIRA, K; PORTO. R. Os níveis cognitivos da taxionomia de Bloom: existe necessariamente uma subordinação hierárquica entre eles? *In*: **Anais XXXVI Encontro Nacional da ANPAD**, Rio de Janeiro, setembro de 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1887.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

NANTES, A. C. A fenomenologia de Edmund Husserl como método para a psicologia. **Revista Diaphora**, v.9, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/208/197>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NEITZEL, O. Experiência educacional em Dewey e Herbart. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, Porto Alegre, Volume VII, Número 18, p. 120-142. 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao18/09182015RT.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

N VOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, V.7, n.2, p. 9-25, set./fev. 2002/2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-anteriores-2/ano-2002/historia-da-educacao-setembro-2002fev-2003/>. Acesso em: 2 fev. 2020.

NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 16-30, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23821>. Acesso em: 5 mar. 2020.

NUNES, C. Dilemas da modernidade latino-americana: autoria feminina e discurso pedagógico. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

ORLANDI, E. (org.). **Discurso Fundador**. Campinas: Pontes, 1993.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. de H. Teorias de aprendizagem. Porto Alegre: **Evangraf**, UFRGS, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

OSTERMANN, F., & CAVALCANTI, C. J. H. Teorias de Aprendizagem. Porto Alegre: **Evangraf**, 2010. Disponível em http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacaobasica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf. Acesso em mar. 2021

PAINI, L. D. ; SANTOS, C. C. T. ; ROSIN, S. M. . Psicologia da Educação: segundo os acadêmicos de Pedagogia da UEM.. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação: saberes e práticas**, 2011, Maringá. Psicologia da Educação: segundo os acadêmicos de Pedagogia da UEM, 2011.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Curitiba: Edit. da UFPR, n.1, p. 13-28. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

RANZI, S. M. F. Fontes orais, História e saber escolar. **Educar em Revista**. Curitiba, Pr. Ed da UFPR, nº 18, p. 29-42. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GpVfvk4gMLmmhRhChrVmj5b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

REIS, A. S. B. dos. **A trajetória da intelectual Lúcia Marques Pinheiro e a formação docente no Brasil**: um estudo sobre a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955-1964). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu/Instituto de Educação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/1307/2/2015%20%20Andrea%20Sales%20Borges%20dos%20Reis.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

RODRIGUES, F. de M. M. **A reestruturação dos cursos de pedagogia e normal na ditadura militar (1964-1985)**: O caso da Faculdade Nacional de Filosofia e do Instituto de Educação do Estado da Guanabara. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T da.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 82-113.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998/2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTINI, J. **Educação e Arte no Colégio Estadual do Paraná: Entre disciplinas e atividades extracurriculares (1950-1980)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná Setor de Educação, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=27808&idpograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1652>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, F. J. S. **Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, B. B. M. dos; NASCIMENTO, T. R. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção a obrigatoriedade (1930-1970). **Revista História & Perspectivas**, v. 28, n. 53, 5 jan. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/issue/view/1313>. Acesso em: 6 nov. 2020.

SANTOS, R. de C. G. P. dos. **A Biblioteca do Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto: Acervo e Leitura na Formação do Conhecimento Histórico dos Alunos do Magistério**. 2001. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SKINNER, B. F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1978.

SILVA, A. A. Estrutura e funcionamento de ensino: uso e sentidos do conceito. **Proposições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

SILVA, A. M. L. **Tempo de indicar caminhos: O Serviço de Orientação Educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975)**. 2008a. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2008a. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/16945/Alicia_corpodotexto_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y?. Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVA, G. B. **A disciplina de Psicologia da educação na Escola Normal Secundária de Maringá no período de 1950 a 1970**. 2008b. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008b. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2008_gesciely.pdf. Acesso em: 3 nov. 2020.

SILVA, R. **Educação, arte e política: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37029/R%20-%20T%20-%20ROSSANO%20SILVA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 5 de jun. 2020.

SVIECH, A. Y. **Concepção de História nos Estudos Sociais: Orientações do MEC para o Ensino Primário (1962)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Paraná, 2021.

PORTELA, M. S. **Práticas de Matemática Moderna na Formação de Normalistas no Instituto de Educação do Paraná na Década de 1970**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116741>. Acesso em: 8 abr. 2020.

REVEL, J. **Jogos de Escala: a experiência da microanálise**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, 262 páginas.

SÔNEGO, M. J. F. A fotografia como fonte histórica. **Historiae**, Rio Grande, v.1, n.2, p. 113-120. 2010. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/hist/article/view/2366/1248>. Acesso em: 6 fev. 2020

SOUZA, J. E. J. **Circulação da Instrução Programada no Brasil (1960-1980)**. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9VFFL2/1/ppgeducacaoeustaquiojosesouzajunior_tesedoutorado.pdf Acesso em 10 de out. 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p. 61-88, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

TEIXEIRA NETTO, J. C. **Moderno, Pós-Moderno**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1995.

TESSEROLI, A. E. M. de S. **Formação de professores no paraná: a Escola Normal Colegial Estadual Nossa Senhora Aparecida, Piraquara – PR**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-PR, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1215. Acesso em: 2 nov. 2020

VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 64-105.

VALDEMARIN, V. T. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educ. rev.** [online], n.18, p. 157-182. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a10.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

VALÉRIO, T. F. Ideologia Política na Ditadura civil-militar e o Ensino de Segundo Grau a partir da Lei 5.692/71. In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S M. F. (Org.). **Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p. 51-65.

VAROTTO, M. **As apropriações das ideias educacionais de John Dewey na antiga escola normal secundária de São Carlos SP**. 21012. (Mestrado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2613/4159.pdf?sequence=1&isAllowed=1>. Acesso em: 5 nov. 2020.

VIANNA, H. M. **Novos estudos em avaliação educacional. Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, n.19, 1999.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, D. G. **Culturas Escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G.; ABDALA, R. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação (UFSM)**. Santa Maria, v. 30, n.02, p. 177-194. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3745/2149>. Acesso em: 7 abr. 2020.

VIEIRA, C. E. Jornal Diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos 1920. In: OLIVEIRA, M. A. T. de. **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.11-40.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto: Reflexões acerca da formação de professores e da teoria da educação. In: VIEIRA, C. E.; OSINSKI, D. R.; BENCOSTTA, M. L. **Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná 1910-1980**. Curitiba: Editora UFPR, 2015. p.77-113.

VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VILLELA, H. de O. S. Do Artesanato à Profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da educação no Brasil, séc. XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 104-115.

VILLELA, H. de O. S. A primeira escola normal do Brasil: Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A.; LOPES, A. de P. C. (Org.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2017. p. 29-45.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: SBHE, n. 0, p. 63-82, 1995. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *In*: Warde, M. J. (org). **Contemporaneidade e Educação**. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, ano 5, nº 2, 2000a. p. 93-110.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, UERJ, v1, nº 2, 2000b. p. 116-134.

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. *In*: SBHE (org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001. p. 21-52.

VIÑAO FRAGO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. *In*: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

WARDE, M. J. “A Formação do Magistério e Outras Questões”, *In*: MELLO, G. N. et al. **Educação e Transição Democrática**. 4ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. p. 73-91.

WECHSLER, S.M; HUTZ, CI e PRIMI, R. **O desenvolvimento da avaliação psicológica no Brasil: Avanços históricos e desafios**. *Aval. psicol.* [online], vol.18, n.2, pp. 121-128, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v18n2/03.pdf> Acesso em 10 de nov 2022.

ZANATTA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a03v2566.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

ZEM, M. L. B. **As políticas educacionais no período de 1956 a 1979, no município de São José dos Pinhais: a Escola Normal Colegial Estadual Henrique Pestalozzi**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-PR, Curitiba, 2004. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2008-02-27T162531Z-759/Publico/Maria%20Lucia%20Bassa%20Zem.pdf. Acesso em: 8 nov. 2020.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Perguntas gerais:

1. Como era a formação de professores pelo Instituto de Educação do Paraná na década de 1960 antes da reforma de 2º grau proposta pela lei nº 5692/71?
2. Como seu deu a aplicação do Plano Experimental na instituição? Os objetivos propostos no currículo conseguiram ser atingidos?
3. Quais foram as principais mudanças no currículo de escola normal para habilitação de magistério de 2º grau? E quais foram as mudanças nas práticas pedagógicas?
4. Como a equipe pedagógica do IEP organizou a reelaboração do currículo para adequar à lei nº 5692/71?
5. Como a instituição foi lembrada e referenciada ao longo dos anos na questão de formação de professores? Essa referência se manteve após a reforma?
6. Em decorrência da lei 5692/71 os cursos de especialização e de aperfeiçoamento foram suprimidos no IEP, qual foi o impacto disso para a instituição?
7. Como os professores e alunos reagiram às mudanças que foram sendo implementadas? Quais foram as principais resistências e concordâncias?
8. Qual a principal marca de ensino da Instituição permaneceu ao longo das décadas de 1960 a 1970?

Perguntas específicas aos entrevistados docentes:

1. Em que ano a professora começou a lecionar a disciplina de no IEP? Lecionava quais disciplinas?
2. Você participou das discussões para elaboração da proposta de reformulação do currículo do IEP?
3. Houve com a lei nº 5692/71 uma mudança curricular na disciplina que você lecionava? Na ementa, nas referências ou no encaminhamento metodológico da disciplina?

4. Como a professora organizava o planejamento e qual era o encaminhamento didático durante as aulas?

Roteiro Entrevistas estudantes do período do Plano Experimental- 1966

1. Em que anos você estudou no IEP?
2. Você lembra algo do Plano Experimental do Instituto com início em 1966, dos clubes e associações previstos no currículo, como o clube recreativo, clube da arte?
3. Como eram as aulas? Quais atividades você lembra de realizar? Eram feitos trabalhos em grupo, exposições? Havia aulas de campo?
4. Você lembra como era o encaminhamento das aulas de Didática, filosofia de educação, psicologia da educação? Lembra quais autores estudavam e quais metodologias eram utilizadas para a aprendizagem?
5. No currículo de 1967 encontramos que havia divisões entre os anos com temas como conhecendo a comunidade, ajudando a comunidade e realizando-se na comunidade, na prática havia esse vínculo da instituição com a comunidade mesmo? Como era essa relação?
6. Você poderia descrever como era a biblioteca do Instituto, as salas que vocês utilizavam fora a sala de aula?
7. Você lembra das práticas de estágio como funcionavam? Como vocês eram preparadas para a atuação e em que escolas realizavam?
8. De que forma era o processo avaliativo da instituição?
9. Você lembra de algum conteúdo ou autor que marcou seu processo de aprendizagem no Instituto durante a sua formação?
10. Ao seu ver qual a principal marca de ensino da Instituição no período em que estudou lá?

Roteiro Entrevistas estudantes do período do Projeto de Implantação - 1972

1. Em que anos você estudou no IEP?
2. Houve alguma percepção entre as turmas que ainda seguiam o currículo do Plano Experimental e das turmas novas adaptadas à reforma no currículo de escola normal para habilitação de magistério de 2º grau?

3. Como eram as aulas e práticas pedagógicas ofertadas pela instituição?
4. Você lembra de ter estudado sobre a lei 5692/71? E de que forma ela era abordada em sala de aula?
5. Como eram as disciplinas da formação especial do currículo, você lembra como eram encaminhadas? Fundamentos da Educação, como Psicologia da Educação, Estrutura e funcionamento do 1º grau e Didática?
6. Havia bastante atividade em grupo, seminários, debates, produções de materiais ou as aulas eram mais expositivas?
7. Você lembra das práticas de estágio como funcionavam? Como vocês eram preparadas onde realizavam?
8. De que forma era o processo avaliativo da instituição?
9. Você poderia descrever como era a biblioteca do Instituto, as salas que vocês utilizavam fora a sala de aula?
10. Você lembra de algum conteúdo ou autor que marcou seu processo de aprendizagem no Instituto durante a sua formação?
11. Ao seu ver qual a principal marca de ensino da Instituição no período em que estudou lá?

APÊNDICE 2 – MODELO DE DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado: Formação de professores no Instituto de Educação do Paraná: permanências e mudanças na cultura escolar por meio da lei nº5692/71, desenvolvida por Vanessa Queirós Alves. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é (coordenada / orientada) pela professora Dr^a Nadia Gaiofatto Gonçalves, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário via telefone nº 99873048 ou e-mail nadiagg@ufpr.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: Compreender como ocorreram as permanências e mudanças na formação de professores do Instituto de Educação do Paraná, a partir das proposições da lei nº 5692/71, em suas representações, apropriações e práticas pedagógicas, no período de 1966 a 1975.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução 466/2012.

Minha colaboração se fará, por meio de entrevista a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Cidade, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura do (a) testemunha (a): _____

Endereço: Rua Treze de Maio, 538 – São Francisco – Curitiba/PR – 80510-030
Telefone: (41) 3311-5926
Email: etica@uninter.com

APÊNDICE 3- FICHAS MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO PROFESSOR ERASMO PILOTTO

FICHA 1

— Todas as aulas do ensino inicial da leitura, a partir das relativas à ficha 3, devem ser dadas no quadro negro, em ambiente de roda. Nada de livro, nada de cartilha! As crianças devem ser reunidas, todas, em volta

do quadro negro. Nada de querer ensinar criança por criança!

Então: aulas no quadro negro, em ambiente de roda e para todas as crianças. Sem cartilha!

FICHA 2

— O que mais interessa ao aluno é aprender a escrever o seu nome. É por aí, pois, que começamos. Cada aluno recebe uma cartolina de 20x6 centímetros, na qual está escrito seu nome. Observa o desenho, acompanha o seu contorno com o dedo, e, em seguida, se esforça por escrevê-lo.

Exercício - Jogo: a) — Reunimos todos os cartões e apresentamos, um por um, à classe. É muito raro que o aluno não reconheça o seu nome.

b) — Dois alunos passam à frente. Mostram à classe a cartolina com o seu nome, durante alguns segundos; em seguida, reti-

ram-se as cartolinas e convida-se outro aluno a entregá-las aos respectivos donos.

Procura-se intervir no jogo o maior número de alunos.

Ao final da primeira semana de aulas, as cartolinas serão fixadas na parede; e só voltará a elas ocasionalmente. Não é necessário que os alunos reconheçam os nomes de todos os seus condiscípulos. O importante é que cada criança, dentro do possível, aprenda a ler e escrever seu próprio nome. Se reconhece e escreve o de seus companheiros, melhor ainda, mas não é esse o fim que se procura". (Charles Hendrix).

FICHA 3

— Com as crianças reunidas em torno do quadro negro, escreve aí, em letras manuscritas e minúsculas, as duas vogais:

a i

As letras devem ser simples, sem nenhum ornato, e perfeitas.

Aponte o a e diga, em voz bem clara, elevando um pouco a voz ao pronunciar a vogal: Este é o a.

Aponte, imediatamente em seguida o i, e diga, do mesmo modo:

Este é o i.

Volte a apontar, lentamente, as duas vogais, pronunciando, em voz bem clara:

— a — i.

Repita-o umas duas ou três vezes.

Depois, peça aos alunos que o acompanhem na leitura:

— Leiam todos comigo: a — i, a — i, a — i, a — i.

Insista:

— Mais uma vez todos juntos:

a — i, a — i, a — i, a — i.

xxx

Agora, leitura individual:

— João, leia você: a — i, a — i, a — i.

— Maria, você: a — i, a — i, a — i.

Aqui, e daqui por diante, sempre que intervenha esse tipo de leitura individual, o que

se procura é verificar quais os alunos que aprenderam e os que não aprenderam; estimular o esforço pessoal dos que mais necessitam fazê-lo; fazer avançar os alunos mais fracos. Para isso, o mestre há de estar atento na observação dos seus alunos!

xxx

Aponte o a e diga:

— Leiam todos!

Aponte o i e diga:

— Leiam todos!

Repita-o duas ou três vezes.

xxxx

— Paulo, mostre o i.

— Jorge, mostre o a.

— Leia aqui, Stefan.

Etc.

Escreva as duas vogais em dois ou três outros lugares do quadro, pronunciando o seu nome enquanto as escreve:

— a — i, a — i, a — i.

E, como fez anteriormente, levar as crianças, primeiro todas juntas e depois individualmente, a: ler os vários grupos; ler a mesma letra em vários grupos; ler ora uma letra, ora outra, saltando de um grupo para outro.

Peça que as crianças digam que letra foi apagada. Vá apagando-as, ora uma, ora outra, saltando nos vários grupos.

Escreva ora uma letra isolada, ora a outra, e faça com que as crianças a reconheçam.

Chame cinco crianças e peça-lhes para escrever no quadro, com giz, uma letra que se lhes dite.
Repita, com outras crianças.
Etc.

x x x

Termine com um exercício coletivo, semelhante ao com que se começou a aula, escrevendo-se porém, as letras em coluna vertical,

e lendo as crianças sozinhas em coro, na medida em que o professor as escreve:

a
f
i
a
a
f
etc.

FICHA 4

— Volte aos jogos com os nomes dos alunos, indicados na ficha 2.
Depois, mande os alunos procurarem as

letras a e f na cartolina com o seu nome: na cartolina com o nome de um amigo; num grupo de cinco cartolinas. Etc.

FICHA 5

— Pelo mesmo modo que se indicou nas fichas 3 e 4, ensine as outras vogais. Não tenha pressa, não se impaciente! Aqui, como

daqui para a frente, espere que as crianças dominem bem cada passo dado, antes de passar à ficha seguinte.

FICHA 6

— Mostre às crianças uma bola ou uma gravura que a represente, diga-lhes:
— Que é que eu tenho na mão?
— Uma bola.
Continue, mas com estas mesmas palavras:
— Vou escrever no quadro a palavra **bola**.
(Escreva-a, com caracteres manuscritos e minúsculos, letra sem ornatos, simples e perfeita). 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, Maria.
— bola
— Giovani, leia você.
— bola
— E você.
— bola
— Você.
— bola
Etc.

Como se viu, primeiro mostramos o objeto, a bola, e lhe pronunciámos o nome. Depois, escrevemos no quadro a palavra **bola** e perguntamos, uma porção de vezes, para todos os alunos, o que estava escrito. Uma vez repetido isso muitas vezes, respondendo as crianças em coro, passamos a fazer a mesma pergunta para várias crianças individualmente. Isso é uma regra que convém guardar, pois vamos usá-la, daqui por diante, a cada passo: primeiro, perguntas coletivas repetidas e, depois perguntas individuais, feitas, também, reiteradamente.

FICHA 7

— Uma vez adquirido esse conhecimento pelas crianças, passamos à fase seguinte:
— Então, aqui está escrito? Todos juntos.
— bola
— Agora, vamos dizer, todos juntos, bem devagar a palavra **bola**. Digam comigo: **bo-la**. (Dizemos as duas sílabas, uma bem des-

tacada da outra, acompanhando cada sílaba com uma batida de palmas).

Mais uma vez, todos juntos: **bo-la**.

— Em quantas vezes eu digo a palavra: **bo-la**? Vejam bem: **bo-la**.

— Em duas vezes.

— Na primeira vez, que é que eu digo?

- Bo (todos juntos).
- Então, na primeira vez eu digo: bo (todos juntos, alunos e professor).
- Eu vou escrever no quadro: bo (escreve, embaixo de bola).
- Que é que eu disse que ia escrever no quadro?

(Note-se que é a mesma expressão já usada na ficha 6. Estamos criando uma rotina que, para ser mais assimilável, deve ter o mínimo de variações).

— bo

- Então, que é que está escrito aqui?
- bo
- Leiam todos.
- bo
- Mais uma vez.
- bo
- Muito bem. Você Pedro. Que é que está escrito aqui?

Etc.

Repete-se o mesmo processo anterior: primeiro, perguntas coletivas e, depois, perguntas individuais.

FICHA 8

- E depois de bo, que é que eu digo?
- Digam comigo: bo...la.
- Então, depois de bo vem la. Eu vou escre-

ver la. (escreve ao lado de bo, embaixo de bola).

Que é que eu disse que ia escrever? (E repete-se a maneira de proceder da ficha 7).

FICHA 9

— Bem fixado o anterior, através de tantas repetições quantas foram necessárias, passamos a uma fase de aplicação um pouco mais delicada. Naturalmente, aqui, o treino da professora deve ser bem maior, para que se consigam aplicações corretas e capazes de serem eficientes.

— O professor escreve no quadro: bo o

(As crianças já conhecem a letra o, isoladamente das primeiras lições, referidas na ficha 2).

Pergunta-lhes, apontando o o:

— Que é que está escrito aqui?

— o.

— E aqui?

— bo.

— Então, todos juntos e comigo:

— o...bo; o...bo; o...bo.

(Procure pronunciar não só a vogal isolada, como a vogal da sílaba com bastante destaque, de modo que, pela audição, se sugira o processo fônico da formação da sílaba)

— oooo...booo; oooo...boooo.

(Agora, escreva, por baixo do bo.o, em perfeita correspondência gráfica, ba.a).

E pergunte, apontando para o a, já conhecido:

— Que é que está escrito aqui?

— a.

— Digam todos, bem alto: a.

(O professor mesmo pronuncie a vogal com a máxima clareza: aaaa bem longo)

— aaaa.

— Agora, todos leiam juntos. (Vá o professor apontando, primeiro o o, depois o bo, em seguida a e, por fim, ba. E vá pronunciando cada sílaba com clareza, alto e alongando a vogal):

— ooo...booo; ooo...booo; ooo...booo; aaa...

(Esse aaa terá sido pronunciado bem aberto para ver se as crianças descobrem, pelo ouvido, a leitura da sílaba ba. Insista o professor duas ou três vezes). Se as crianças não conseguirem descobri-la, e é provável, quase certo que não vão, ainda, conseguir fazê-lo, diga:

— ba.

E recomece:

— Todos juntos: o...booo;ooo...booo; ooo...booo;aaa...baaa;aaa...baaa; aaa...baaa.

Depois como sempre as perguntas individuais.

Em seguida, escreva, por baixo, em correspondência perfeita:

bi i

E retome o processo:

— Que está escrito aqui?

— i

aaa...baaa;aaa...baaa;iii... (espera

— Todos juntos: ooo...boooo;ooo...booo; do professor para ver se as crianças descobrem a sílaba bi, como já se fizera com ba).

Depois que se completou toda a série, com as sílabas do b, é que o professor dirá, escrevendo o b; separado e acima da coluna:

— Este é o b.

Mas não insista, nem dê maior importância, para os alunos, a essa letra b, apresentada assim isolada.

Terminado isso, temos no quadro de giz:

bola	
bo	la
b	
bo	o
ba	a
bi	i
bu	u
be	e

FICHA 10

— Cabem, depois disso, pacientes recapitulações do aprendido, até que as crianças cheguem a saber firmemente o que, assim, se lhes ensinou. Nessas recapitulações, têm lugar importante os exercícios de escrita.

Vejamos como podem ser estas recapitulações, que o professor deve aprender a dominar de modo perfeito. As crianças estão em volta do quadro. O professor vai escrevendo toda a lição como foi ensinada e vai pedindo que as crianças, coletivamente, vão lendo o que ele escreve, na medida em que ele o faz. No final, teremos, no quadro de giz:

bo	la
ba	o
bi	a
bu	i
be	u
	e

Estando isso escrito, assim, diante das crianças reunidas em torno do quadro de giz — faça o professor com que elas leiam as sílabas ou as letras, de cima para baixo (bo—ba—bi—bu—be), (o—a—i—u—e); de baixo para cima, salteadas ou na mesma linha ou escritas isoladas, em outro lugar, no quadro de giz.

Como dissemos, nessas recapitulações iniciam-se e têm lugar importante os exercícios de escrita. Para isso, das crianças que estão diante do quadro de giz, o professor destaca três ou quatro; entrega-lhes o giz; mostra, para toda a classe, uma sílaba.

- Leiam todos
- bo.

Dirigindo-se às crianças que estão no quadro de giz, e com o giz:

- Que é que está escrito aqui?
- bo.

- Então, escrevam, aí no quadro, bo.

Ou iniciando-se com uma leitura salteada, primeiramente coletiva e depois individual, passa-se, depois, à escrita, no quadro de giz:

- José, escreva bo.
- Pedro, apague bo.
- Nora, escreva bola.
- Marina, leia o que está escrito aqui (o professor mostra uma sílaba ou palavra).
- Renato, venha mostrar bo.
- Vocês cinco, escrevam o que quiserem.

Agora, leiam o que escreveram.

E assim por diante.

Como se viu, a recapitulação consistiu em leitura, cópia, ditado e autoditado. Da maior importância é o ditado.

Constitui quase um dos segredos do ensino inicial da leitura a insistência no ditado, no quadro de giz, na recapitulação, como se mostrou acima. Portanto: **insistência no ditado** no quadro de giz, desde as primeiras aulas em que isso seja possível. Durante o ditado, tenha o professor paciência para esperar que a criança sozinha encontre a maneira de escrever o que se lhe pediu. Cerque-a do tempo necessário para que amadureça a resposta; não a apresse; não a auxilie desnecessariamente; mas também não a deixe desanimar, se vir que ele está enfrentando uma dificuldade invencível ou reiterados fracassos; no caso da criança que teve especial dificuldade para vencer, elogio (saúde) também de modo especial o momento em que ela chegue a bom resultado, mesmo que este resultado tenha sido consequência de um maior ou menor auxílio.

Tão grande é a importância prática do que ficou dito acima, que voltamos para reiterar: insistência no ditado, desde as primeiras lições em que seja isso possível. Durante o ditado, cerque a criança do tempo, do silêncio, mas também de estímulos necessários para que ela, sozinha, amadureça a resposta.

É uma regra absoluta que a criança não deve ser colocada diante de fracassos que se repetem sempre.

FICHA 11

- Repetir o processo anterior todo, das fichas 9 e 10, com as sílabas do 1.

FICHA 12

— Será conveniente que, em cada dia, depois dos descansos necessários, as crianças copiem do quadro, em seu caderno, toda a lição que lhes foi ensinada. Se possível com

lápiz de cor.

Do mesmo modo, se possível as recapitulações no quadro, terão sido dadas com giz de cor.

FICHA 13

— É bom insistir, sempre, nas aulas, sobre o processo de formação das sílabas:

ooo... booo;aaa... baaa; etc...

FICHA 14

— Conhecidas as sílabas, deve vir a formação de palavras, com essas sílabas, fazendo-se comentário breve, claro, preciso, que sa-

liente o sentido de cada palavra nova: bolo — bala — boi — bobo — bebe, etc.

FICHA 15

— Recapitulação relativa às palavras formadas, usando-se os mesmos processos que foram empregados no caso das sílabas e indi-

cados na ficha n.º 10: leitura, cópia no quadro de giz, ditado, autoditado, cópia no caderno. Insistência no ditado e autoditado no quadro de giz.

FICHA 16

— Depois, uma nova forma de recapitulação e nova tentativa de levar o aluno a descobrir, pelo ouvido, a leitura: Vamos, agora, aproximar sílabas em que a vogal é a mesma e varia a consoante inicial:

ba	la
be	le
bi	li
etc	...

FICHA 17

— Após isso, novas aplicações: bule — eu ia ao baile — eu bebi — o bobo bebeu — bulia.

Repete-se a marcha: leitura e escrita simultâneas, escrita primeiro no quadro de giz e depois no caderno individual.

FICHA 18

— Repete-se todo o processo anterior, das fichas 6 a 17, com as palavras:

boneca — caneta — cavalo — panela — pato — macaco — faca — dado.

Ou melhor

Tome o professor a cartilha adotada e, a partir daqui, vá dando as novas aulas, com o processo aprendido nas fichas anteriores, seguindo as lições dessa cartilha. Isso facilitará muito o seu trabalho.

É evidente que, na medida em que se for avançando, as várias etapas descritas nas fi-

chas anteriores se vão vencendo mais rapidamente e de modo cada vez mais simplificado.

Também os exercícios, correspondentes à ficha 17, vão podendo fazer-se mais, mais longos e interessantes, cada um servindo para repassar sempre de novo a matéria que ficou para trás.

O autoditado passa a assumir uma importância igualmente crescente, servindo de acompanhamento, controle e de avaliação do progresso individual.

FICHA 19

— A partir desse ponto, para o ensino do que chamamos as dificuldades especiais da leitura inicial:

R — S — Ç — LH — CH — AL — AR — AM — AN — AO — BLA — CLA — FLA — GLA — PLA — G — J — H — X — Z — e outras.

Análise a Cartilha na parte que dedica atenção especial à formação das sílabas com tais dificuldades, e siga as lições.

Mas ensine essas lições no quadro de giz, segundo orientação das fichas de n.º 6 a 18. Assim, aulas no quadro de giz, para todas as crianças.

Mas, a partir deste ponto, a critério do professor, pode ele entregar a Cartilha aos alunos.

Em qualquer caso, a matéria nova será dada sempre, primeiro, no quadro de giz, irão eles continuar a estudá-la, para fixação, na Cartilha.

Lembre-se o professor, sempre, do ditado e do autoditado, que são, como disse, quase que o segredo do bom êxito e da rapidez da aprendizagem neste período. Seja, pois, abundante no ditado e no autoditado, que envolvam cada conhecimento de sílabas novas que se tenham ensinado.

E, mais uma vez, a exigência decisiva:

Todas as 19 fichas devem ter sido cumpridas antes terminado o primeiro período do ano letivo, isto é, antes das pequenas férias do meio do ano letivo.