

Nota Explicativa

Esta dissertação foi digitalizada a partir do exemplar disponível na Biblioteca Florestan Fernandes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. O exemplar não possui a página 160.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
SOCIAL**

**CURSOS DE CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA
PROFESSORES DE HISTÓRIA EM MARINGÁ
—
1991-1994**

Hudson Siqueira Amaro

Mestrado em História Social.
Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo.
Profª: Dra. Raquel Glezer.

**São Paulo
Dezembro de 2000**

HUDSON SIQUEIRA AMARO

**CURSOS DE CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA
PROFESSORES DE HISTÓRIA EM MARINGÁ
– 1991-1994**

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Paulino Amaro que, infelizmente não está aqui para vivenciar mais uma etapa da minha vida profissional.

A minha mãe, Alexandrina Siqueira Amaro, cuja existência é um apoio constante para mim. Nos anos em que estive realizando este trabalho, muitas vezes recorri ao seu ombro amigo .

A Isabel Cristina, companheira incansável nesta trajetória. O muito que falasse seria pouco para dizer tudo o que ela significou neste processo.

Ao Samuel e à Isabela, que chegaram em 1997 e 2000, respectivamente. Quando iniciei esta tarefa éramos dois, eu e Isabel Cristina. Neste ínterim chegaram os nossos filhos e, a alegria com que encheram a minha vida me deu forças para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos que devo fazer:

A Deus, por me permitir acreditar que não estou só, evidenciando muitas coisas boas mesmo em momentos difíceis.

A minha família, por respeitar meu isolamento, nem sempre explicável.

A Isabel Cristina, por seu apoio e seu companheirismo. Pela ajuda de diversas maneiras, lendo textos, discutindo idéias, digitando manuscritos ou assumindo todos os cuidados e responsabilidades familiares em inúmeros momentos.

De forma especial, quero agradecer à professora Raquel Glezer por sua orientação.

Dentre as coisas boas que me aconteceram neste período, a presença dos amigos foi muito significativa, com inúmeras demonstrações de que sou agraciado com muitos e bons amigos. Por isso, gostaria de agradecer a todos pelas provas de amizade e apreço e, peço, encarecidamente, que me perdoem por não citá-los um a um. Se fosse tentar a empreitada, provavelmente acabaria cometendo a indelicadeza de deixar de lado alguns dos que estiveram me

incentivando neste período. Por isso, agradeço a todos que se dispuseram a ler o texto deste trabalho a fim de apresentar sugestões.

A Hilda Pívaro Stadnick, pelo estímulo para cursar a pós-graduação, pelas conversas que tivemos sobre o projeto e pelo material que ofereceu para uso nesta pesquisa.

Ao Sidnei Munhoz, ao José Henrique Rollo, à Dulce Elena Canieli, ao João Laércio Lopes Leal, ao José Augusto Alves e a Neuci Facci pelas longas conversas sobre as atividades docentes, que foram vitais para o desenvolvimento do trabalho.

A Claudia do Vale, pela leitura do texto e excelentes sugestões.

Ao Nelson Bejarano, pelas muitas conversas que tivemos sobre trabalhar com formação de professores, sobre fazer pós-graduação e tentar conciliar isso com vida familiar, pela solidariedade no empréstimo de material.

Ao Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, pelo afastamento das atividades docentes e dedicação exclusiva à pós-graduação.

A CAPES, pela concessão de Bolsa de Estudo, fundamental, pelas dificuldades financeiras de sustento em outra cidade.

A Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, pela mediação nos assuntos a serem tratados com a CAPES, e, principalmente à Márcia e à Beth, da Divisão de Capacitação Docente pelo apoio sempre eficiente e atencioso.

Ao Ednilson, funcionário da CAE, por permitir o acesso ao arquivo do órgão, com material imprescindível para o trabalho

Às bibliotecárias da Biblioteca da FEUSP, pela presteza em todos os momentos que necessitei utilizar o acervo da mesma.

À Rita, bibliotecária da biblioteca da SEED e à Roseli, funcionária da SUED, por atenderem prontamente às minhas solicitações de material.

Ao Osvaldo, funcionário do Setor de Pós-Graduação do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e aos funcionários da secretaria do mesmo departamento pela forma gentil e precisa com que sempre me atenderam. À chefia do mesmo departamento por permitir, em vários momentos, que eu permanecesse trabalhando em suas dependências, mesmo fora do horário de expediente.

A Lea, secretária da professora Raquel Glezer, pela simpatia e solicitude com que me atendeu todas as vezes que precisei de seu auxílio.

A todos os professores participantes de cursos de capacitação docente no período a que se refere este trabalho, por terem deixado por escrito suas avaliações a respeito daquele processo, e que agora aproveito como fonte para o estudo do mesmo, mesmo que esta não tenha sido a minha intenção naquele momento.

A todos que, com suas preces, intercederam a Deus para que eu tivesse a tranquilidade necessária para superar as dificuldades enfrentadas e concluir esta etapa de minha vida profissional.

“Se o Senhor não fôra em meu auxílio, já a minha alma habitaria no lugar do silêncio.

Quando eu disse: “o meu pé vacila”, a tua benignidade, Senhor, me susteve.

Multiplicando-se dentro de mim os meus cuidados, as tuas consolações recrearam a minha alma.”

(Salmos 94:17-19)

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre o processo de capacitação de professores da rede oficial de ensino do Estado do Paraná, tomando por base os cursos ocorridos na cidade de Maringá, na área de História, no âmbito das políticas educacionais e seu planejamento, entre os anos de 1991 e 1994, marcos políticos do período em que a Secretaria de Estado da Educação estava implantando currículos novos de 1º e 2º graus na rede escolar paranaense.

Palavras chave: História da Educação, Políticas de Capacitação Docente, Ensino de História, Reforma Educacional no Paraná.

ABSTRACT

This thesis is a study on the process of teacher's training of the official net of teaching of the State of Paraná training, about the programs happened in the city of Maringá in History area, along years 1991-1994, political marks, for the new curricula in the state's net of school .

LISTA DE ABREVIATURAS

AMUSEP - Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense.

AP - Avaliação Pessoal.

APP - Sindicato - Sindicato dos Professores do Paraná.

CAE - Coordenadoria de Apoio ao Ensino de 1º e 2º graus.

CEPIAL - Congresso de Educação para a Integração da América Latina: Integração e Cidadania. (08/07-02/08 de 1994, Universidade Estadual de Maringá).

CETEPAR - Centro de Treinamento do Magistério do Paraná.

DHI/UEM - Dep. de História da Universidade Estadual de Maringá.

DHI/UEPG – Dep. de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

NRE - Núcleo Regional de Educação.

NRE/Mga - Núcleo Regional de Educação de Maringá.

PMM - Prefeitura do Município de Maringá.

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

SUED - Superintendência de Educação.

UEM - Universidade Estadual de Maringá.

UFPr - Universidade Federal do Paraná.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01: Taxa de crescimento anual de Maringá**
- Quadro 02: Evolução da população do município de Maringá**
- Quadro 03: Migração: Maringá (%) média de 111 bairros**
- Quadro 04: Evolução Dos Alunos Matriculados – Maringá (1984-991)**
- Quadro 05: Número de professores capacitados por ano**
- Quadro 06: Número de Cursos de História em Maringá**
- Quadro 07: N° de professores participantes nos cursos de História ocorridos no município de Maringá**
- Quadro 08: Participantes dos Eventos no NRE-Mga**
- Quadro 09: Professores de História Participantes dos Cursos Promovidos pelo NRE-Mga**
- Quadro 10: Quantidade de horas aula semanais por professor**
- Quadro 11: Número de escolas em que atuam os professores consultados no ano letivo de 1995**
- Quadro 12: Instituição em que o professor fez a graduação**
- Quadro 13: Época de conclusão da graduação**
- Quadro 14: Sexo dos professores de História**
- Quadro 15: Faixa etária dos professores**
- Quadro 16: Período de conclusão da graduação por instituição**
- Quadro 17: Densidade demográfica no Paraná**
- Quadro 18: Taxa de crescimento populacional no Paraná**
- Quadro 19: Participação de migrantes na população paranaense**
- Quadro 20: Saldo migratório**

SUMÁRIO

Dedicatória
Agradecimentos
Epígrafe
Resumo
Lista de abreviaturas
Lista de quadros

INTRODUÇÃO: 1

CAPÍTULO I – APRESENTANDO MARINGÁ: 5

- 1. 1 – Pequeno Histórico da Cidade: 5
- 1. 2 - Uma Sociedade em Transformação: 13
- 1. 3 - A Rede de Ensino em Maringá: 14

CAPÍTULO II – O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE NO PARANÁ: 18

- 2. 1 – Capacitação docente no Paraná: a interface política: 19
- 2. 2 - A participação da Universidade Estadual de Maringá: o curso de História e a participação da Coordenadoria de Apoio ao Ensino de 1º. e 2º. graus no programa de capacitação de professores da rede estadual de ensino: 39
 - 2.2.1 – O curso de História da Universidade Estadual de Maringá: 39
 - 2.2.2 - O Programa Estadual de Capacitação para o Magistério e a participação da CAE-UEM: 41
 - 2.2.3 - Distribuição de carga horária: 46
- 2.3 – A capacitação docente no ensino de História: o universo trabalhado e opiniões de professores: 49
 - 2.3.1 – O universo trabalhado: 49
 - 2.3.2 - Opiniões dos professores: 63
 - 2.3.2.1– Sobre a necessidade de discutir Tendências Historiográficas: 63
 - 2.3.2.2 – Sobre as expectativas com que iam para os cursos: 67
 - 2.3.2.3 – Sobre os cursos de capacitação docente: 71
 - 2.3.2.4 - Sobre os docentes que ministravam os cursos e sobre sua própria prática docente: 76
 - 2.3.2.5 - O que os professores sugeriam para os cursos futuros: 81

CAPÍTULO III – O CONTEXTO PARANAENSE E A EDUCAÇÃO:
88

3.1 – Um pouco do Estado do Paraná: 88

3.2 - Historiografia acadêmica sobre História da Educação no Paraná:
97

3.3 - Aspectos da educação brasileira nos anos 80 e 90: 126

3.4 – Reforma do sistema educacional e formação continuada: 134

CONSIDERAÇÕES FINAIS: 156

FONTES: 166

BIBLIOGRAFIA CITADA: 169

INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo é o processo de capacitação docente implementado pela Secretaria de Estado da Educação no período de 1991 a 1994, no campo educacional paranaense. Utilizamos a cidade de Maringá como ponto de referência para a sistematização de conhecimentos sobre a experiência e o significado da realização de cursos de capacitação docente para os professores de História da rede estadual de educação, no referido período. Na seqüência, procuramos refletir sobre o tema da capacitação docente.

Pela impossibilidade de abarcar todo o estado do Paraná, concentramos o estudo daqueles cursos na referida cidade, dada a relevância da mesma no contexto regional e estadual, pela existência de dados, possibilidade de acesso e por corresponder à nossa experiência docente.

Analisamos as estratégias de desenvolvimento daqueles cursos, bem como sua influência sobre o trabalho dos professores em atividade na rede escolar estadual. Os cursos ministrados nos anos de 1991 a 1994 se justificavam no fato de a Secretaria de Estado da Educação estar implantando novos currículos de 1º. e 2º. graus.

Nossa análise se voltou para os seguintes aspectos: como o governo do Paraná pretendia concretizar a reforma curricular apresentada no

documento “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, de 1990; a relação dos docentes ministrantes dos cursos com os professores participantes dos mesmos; as opiniões de pessoas que participaram daquele processo como docentes, discentes ou técnicos dos órgãos da Secretaria de Educação, e, a importância, para a prática cotidiana dos professores, das discussões que foram estabelecidas naquele processo.

Procuramos analisar a política de capacitação docente no estado do Paraná, buscando refletir sobre nossa experiência profissional e como ela afeta a atividade cotidiana de nossa docência no ensino superior.

As opiniões dos professores que participaram como discentes daqueles cursos foram levantadas a partir de textos que eles produziram, quer sob a forma de questionários que elaboramos e pedimos que respondessem na época em que os cursos ocorreram, quer em avaliações escritas dos cursos, de forma aberta, deixando-os à vontade para expressar opiniões a respeito do processo que estavam vivenciando, inclusive com liberdade para não responder, se assim o preferissem. Além desses instrumentos, também utilizamos memoriais que alguns dos professores elaboraram, a nosso pedido, com o intuito de analisarmos como os mesmos avaliavam sua trajetória profissional.

Os itens analisados são os que apareceram com maior frequência nos depoimentos dos professores participantes dos cursos. Dentre o material coletado, selecionamos 19 avaliações de curso, que neste trabalho identificamos como Avaliação Pessoal, 19 questionários, aqui identificados como Questionário e, 06 memoriais, que quando citados, aparecem como Memorial. Após a referência do instrumento segue a numeração dentro da seqüência estabelecida.

Por ocasião do desenvolvimento desta pesquisa elaboramos um questionário para observar em que medida os professores se recordam daquele processo e do que foi trabalhado nos cursos de que participaram. Contudo, dado que a maioria dos professores que se dispuseram a respondê-lo não o fez em tempo hábil, optamos por não apresentar os dados contidos nos que foram devolvidos em tempo.

Para avaliar as estratégias adotadas pela Secretaria de Estado da Educação para a implementação de sua proposta de capacitação docente, utilizamos relatórios produzidos pela SEED e seu órgão responsável pela capacitação docente do magistério da rede estadual de ensino, o CETEPAR. Analisamos textos produzidos pela SEED para apresentar e explicitar a sua proposta de reforma curricular, bem como planos de governo, planos para o setor da educação, projetos de reestruturação curricular, entre outros.

Como o programa de capacitação docente estava vinculado à implantação de uma reforma curricular, pretendemos avaliar se os cursos contribuíram para a compreensão e conseqüente viabilização da mesma e em que medida, na perspectiva dos professores discentes que participaram deles, isso poderia acontecer.

No primeiro capítulo fazemos uma apresentação da cidade de Maringá: um pequeno histórico de sua criação e seu desenvolvimento populacional e econômico, fazendo um paralelo com o quadro estadual e sua posição atual entre as cidades paranaenses. Depois apresentamos a rede de ensino estadual na cidade.

No segundo capítulo nos dedicamos a discutir o programa de capacitação docente e sua interface política e, apresentamos a contribuição

que a Universidade Estadual de Maringá tem dado para o quadro de professores de História que atuam nessa cidade e região, através da formação de profissionais no seu curso de graduação nessa área.

Ainda no capítulo II traçamos um perfil do universo trabalhado, com dados sobre os cursos ministrados em Maringá, e número de professores que participaram dos cursos. E, em seguida procuramos avaliar as opiniões que os professores expressaram através dos documentos que mencionamos.

No terceiro capítulo nos dedicamos à discussão sobre educação e o tema da capacitação de professores no Paraná, à luz do processo político-social ocorrido no país ao longo da transição do regime militar para os primeiros governos após a redemocratização política. Também procuramos apontar discussões sobre reforma educacional e capacitação de professores. Para chegar a essas discussões, iniciamos o capítulo traçando um pequeno histórico do Estado do Paraná, e fazendo depois, um levantamento da historiografia acadêmica sobre a história da educação paranaense.

Nas considerações finais tentamos deixar de forma mais clara as questões e reflexões sobre o tema.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o ensino escolar está segmentado em Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, mas, optamos por utilizar a nomenclatura de 1º, 2º e 3º graus, estabelecida pela Lei 5692/71, que estava em vigência no período em que ocorreu o processo que analisamos e que é a forma que aparece nos documentos.

CAPÍTULO I

APRESENTANDO MARINGÁ

Neste capítulo apresentaremos a cidade de Maringá, local dos cursos de capacitação docente, traçando um histórico desde sua fundação e seu desenvolvimento demográfico e social, em paralelo com o que ocorria no Estado, com alguns dados a respeito da rede escolar.

1.1 - Pequeno Histórico da Cidade

A cidade de Maringá situa-se ao Norte do Estado do Paraná, é pólo regional e, é sede da Microrregião 9 – AMUSEP – Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense, que abrange 29 municípios (de um total de 399), com uma superfície de 6.447.428 km², o que corresponde a 3,4% da área do Estado. Em termos de população¹, em 1991, a AMUSEP estava com 511.162 habitantes, correspondentes a 6,06% do Estado do Paraná. A cidade de Maringá possuía 46,98% da população da microrregião 9, distribuída em 7,54% do território total da mesma.

¹ IBGE, Censo demográfico, 1991.

Fundada pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, foi traçada obedecendo a um plano urbanístico previamente estabelecido. Praças, ruas e avenidas foram demarcadas, considerando ao máximo as características topográficas do sítio escolhido e revelando preocupação no que se refere à proteção de áreas verdes e vegetação nativa. Com estes traços, caracteristicamente contemporâneos, nasceu a 10 de maio de 1947, como distrito de Mandaguari.

Foi elevada a município pela Lei nº 790, de 14 de fevereiro de 1951, com os distritos de Iguatemi, Floriano e Ivatuba (hoje elevado à categoria de município). A 09 de março de 1954, foi instalada a Comarca de Maringá.

Projetada pelo urbanista Jorge Macedo Vieira, para abrigar uma população de 200.000 habitantes em 50 anos, Maringá superou esta expectativa antes desse prazo. Seu crescimento vertiginoso foi conseqüência do surto cafeeiro que criou, naquela região do Estado, uma das economias mais robustas do País, cumprindo, assim, os princípios de sua criação, tornando-se pólo de desenvolvimento social, político e econômico.

A fertilidade das terras foi fator decisivo para o surgimento do município no final da década de 40, quando o ciclo da cultura do café novamente assumia importância vital para a economia do país. A construção da estrada de ferro até o Rio Tibagi, que passou a possibilitar o escoamento da produção até o Porto de Santos para a exportação, e, a conseqüente chegada de

um grande contingente populacional para a região, viabilizou a existência do núcleo urbano, concebido pela firma inglesa Paraná Plantations Company².

Com o crescente aumento da produção e o rápido enriquecimento de muitos pioneiros, levadas de imigrantes afluíram para a região, estabelecendo-se, em sua maioria, na zona rural, estimulados pela grande absorção de mão-de-obra, característica da cultura cafeeira.

Impulsionada por esta dinâmica, a cidade experimentou um crescimento vertiginoso, comprovado pelos levantamentos censitários.

Em 1950, a população urbana da cidade era de 7 mil habitantes; em 1960 atingiu 66.581; em 1970 elevou-se a 123.106; em 1980 a população total chegou a 168.239 habitantes e no censo de 1991 apontava 240.135 habitantes. Pela contagem populacional de 1996, efetivada pelo IBGE, os dados indicaram a presença de uma população de 270.000 habitantes no município.

Quadro 01: Taxa de Crescimento Anual de Maringá ³

TAXA DE CRESCIMENTO ANUAL – MARINGÁ	
Período	% ao ano
1951-1960	10,44
1961-1970	1,54
1971-1980	3,31
1981-1991	3,29

² Este é o nome com que a Cia. Melhoramentos Norte do Paraná foi criada originalmente, com capital inglês, mas se viu obrigada a mudar o nome na II Guerra Mundial.

³ Prefeitura Municipal de Maringá, **Perfil de Maringá**, p. 57.

De acordo com os Censos, ocorre taxa de crescimento negativa para a população rural desde a década de 60, fenômeno justificado pela erradicação dos cafezais e pela implantação da mecanização agrícola. No de 1959, 18,84% da população localizavam-se na zona urbana, porém no início da década de 1990, esta proporção atingiu 97,42%, fato que pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 02: Evolução da população do município de Maringá⁴

ANO	População rural	% a/c	População urbana	% b/c	População total
1950	31.318	81,16	7.270	18,24	38.588
1960	56.539	54,30	47.592	45,70	104.131
1970	21.274	17,53	100.100	82,47	121.374
1980	7.550	4,49	160.689	95,51	168.239
1991	6.198	2,58	233.937	97,42	240.135
1995	5.729	2,17	257.336	97,83	263.065

Somou-se às transformações, sucessivas geadas, principalmente a de 1975, fazendo com que a cultura cafeeira na região fosse praticamente extinta, provocando uma mudança radical no aproveitamento das áreas agrícolas.

⁴ Prefeitura Municipal de Maringá, **Perfil de Maringá**, p. 57.

A taxa de crescimento anual do município na última década foi de 3,29%, atingindo um crescimento de 42,35% em 11 anos (1980-1991), um índice significativo, principalmente se considerar que o Estado do Paraná, no mesmo período, apresentou uma taxa de crescimento anual de 0,9%.

No contexto estadual, Maringá ocupava o 3º lugar em termos de população total e era o 66º município mais populoso do Brasil, com uma densidade demográfica de 489,87 habitantes/km², uma das mais elevadas dentre as principais cidades paranaenses. A taxa de crescimento populacional do município, de 3,29%, apresentada no período de 1980 a 1991, foi superada apenas por cidades da Região Metropolitana de Curitiba e Foz do Iguaçu, porém, maior que os índices de Londrina e Curitiba, os quais foram de 2,36% e 2,8% respectivamente.

A diversificação da produção agrícola local e regional (soja, milho, algodão, cana-de-açúcar, trigo etc) é responsável pelas condicionantes básicas de desenvolvimento dos distritos industriais. O mesmo processo atraiu investimentos importantes no setor terciário, com a finalidade de suprir as necessidades de manutenção da população, e comercializar a volumosa e crescente produção agrícola. Tradicionalmente, em áreas de expansão intensa, o fluxo de investimentos no setor terciário é significativo.

No decorrer dessa evolução, a cidade assumiu um caráter progressivamente terciário, com crescentes possibilidades de corresponder à demanda de bens e serviços não puramente econômicos.

A cidade sofreu com a expansão acelerada, em comparação com o índice do Estado, exigindo da administração municipal a implantação proporcional de serviços de infra-estrutura. No ano de 1980, de uma população de 168.239 habitantes, aproximadamente 65% eram formados por imigrantes oriundos de diversas cidades do estado do Paraná e 35% de outros estados do Brasil, principalmente São Paulo, Minas Gerais e Bahia.

O crescimento urbano de cerca de 45,58%⁵ no período de 11 anos (1980-1991), transformou-a em centro de convergência e beneficiamento de produtos rurais, atendendo às áreas próximas de cidades menos equipadas e sem estrutura funcional escalonada.

Daí, surgem dificuldades para atender a demanda de equipamentos, infra-estrutura e serviços, necessários para atender aos migrantes expulsos da zona rural pela mecanização agrícola e pelo desejo de obtenção de melhores níveis de qualidade de vida.

A importância e as funções da cidade extravasaram os seus próprios limites administrativos. Sua importância passa a ser mensurada pelo papel que desempenha como centro de uma extensa região em desenvolvimento. O município assume, para consolidar a sua situação de pólo regional, o suprimento de serviços e obras de infra-estrutura básica,

⁵ IBGE, **Censo Demográfico 1991**, apud. Prefeitura Municipal de Maringá, op. cit., p. 59.

na função de local convergente dos interesses investidores da área em que está situado e de outras áreas.

O crescimento do centro urbano determina a concentração de pessoal qualificado em vários níveis, exigida pelo desenvolvimento, com o surgimento de vários tipos de equipamentos econômicos.

A política administrativa de melhorias urbanas, o crescente caráter regional do comércio, o surgimento de estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior, o progressivo volume de instalações hospitalares e assistenciais, as instalações de repartições e serviços públicos estadual e federal que atendem a região, e, finalmente, a fixação de quadros profissionais de nível médio e superior em grande proporção em relação a outras cidades da região são variáveis fundamentais que definem a importância da cidade.

Os equipamentos e serviços urbanos disponíveis cumprem função polarizadora, sendo indispensável que sempre se elevem os níveis de qualidade e de complexidade dos mesmos, de forma a dar continuidade e consolidar a sua função regional.

O fato de ser pólo regional e de ter alto índice de população urbana não a liberta das mesmas condições das demais cidades brasileiras, com flagrantes desigualdades e econômico-sociais, o que provoca intensa mobilidade populacional.

De acordo com *Pesquisa Sócio-econômica da população*, realizada pela Prefeitura Municipal de Maringá⁶, pelo sistema de amostragem em 111 bairros (de um total de 172 existentes na sede urbana, fora os lotes ocupados não loteados), os maiores deslocamentos (64,98%) ocorrem entre diferentes bairros da própria cidade e, (10,54%) são movimentações internas nos próprios bairros. A segunda ordem de deslocamento é definida por aqueles vindos de outras cidades (16,50%), outros Estados (6,38%) e outro país (0,19%).

Quadro 03: Migração: Maringá (%) média de 111 bairros ⁷

Migração	Deslocamentos (%)
Outra cidade	16,50
Outro estado	06,38
Outro bairro	64,98
Outro país	00,19
Mesmo bairro	10,54
Não informado	01.41
Total	100,00

Tal movimentação populacional reflete-se na circulação do alunado entre as redes de ensino municipal e estadual, para os de menor poder aquisitivo, e, entre as estadual e privada para os outros. Significa na prática, para o corpo docente, que também transita entre as três, instabilidade no corpo discente.

⁶ Prefeitura Municipal de Maringá, op. cit.. p. 59.

⁷ Prefeitura Municipal de Maringá, op. cit.. p. 59.

1.2 - Uma Sociedade em Transformação

A formação da estrutura social de Maringá, fundamentada na exploração agrícola, principalmente na cultura cafeeira, caracterizou-se pela presença de indivíduos “pioneiros”, cuja principal motivação era a possibilidade de enriquecimento rápido, que permitisse, em alguns anos, o regresso às regiões de origem. Outros, entretanto, vieram atraídos pela excepcional qualidade de solo, com o objetivo de se fixar, e outros, visando ao desenvolvimento do comércio de bens e serviços.

Para a maioria deles, a fixação na região representava concretamente a possibilidade de ascensão econômica e social, visto que, em suas regiões de origem eram de famílias que não possuíam “status” social alto ou apresentavam níveis de renda precários. A possibilidade de se tornarem proprietários rurais e cultivarem a própria terra, facilitada pela ação da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, foi a força determinante da rápida ocupação.

Em função do modelo de desenvolvimento econômico da região, baseado na existência de pequenas e médias propriedades agrícolas, a estrutura social, na primeira etapa, caracterizou-se esquematicamente por duas categorias: os proprietários rurais e os comerciantes. Os primeiros, incentivados para adquirir suas propriedades pela Companhia e os demais, atraídos pelo rápido desenvolvimento econômico da região.

Concomitantemente, surgiram com importância decisiva os setores dos trabalhadores agrícolas e o dos trabalhadores urbanos.

No decorrer do processo, foram surgindo novos agentes sociais, movidos por intenções diferentes das contidas no esquema básico.

A diferenciação das regiões de origem determinou, sociologicamente, a complexidade de padrões culturais e o seu caráter recente dificultou o surgimento de uma conformação social mais integrada

A rápida transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana deu transparência à camada mais carente e acelerou o ritmo de crescimento das demandas sociais que, no contexto urbano, representam pressão política cada vez mais significativa.

Uma das formas de atendimento das demandas sociais tem sido a expansão da rede escolar, visando atingir a toda a população em idade escolar.

1.3 - A Rede de Ensino em Maringá

A cidade possui uma rede de ensino complexa, abrangendo a zona rural e a zona urbana, com a participação do município⁸, do estado e da iniciativa particular, atendendo a toda população estudantil.

O ensino pré-escolar encontra-se bem atendido em Maringá, com várias escolas municipais, estaduais e particulares, e estas últimas são reconhecidas pelo Governo do Estado, com estruturas próprias e atendimento

⁸ A rede escolar do município inclui uma unidade do CEFET, que não entrou em funcionamento. Portanto, não há na rede de ensino a participação do Governo Federal

atendimento técnico, administrativo e educacional com período de funcionamento e regimentos escolares devidamente aprovados⁹.

A crescente municipalização do 1º. grau, hoje ensino fundamental, marca uma fase importante, com construção de escolas, implantação de bibliotecas, aquisição de materiais didáticos, atendimento de merenda escolar, bem como aperfeiçoamento do corpo técnico-pedagógico, de forma a garantir a qualidade do ensino. E, em função disso, apresentam número crescente de alunos, um percentual de 16,70% , entre os períodos 1993 a 1995¹⁰.

No mesmo período, a rede estadual de ensino do mesmo nível apresentou um leve declínio de 9,08% em relação ao ano de 1993, quando contava com 34.841 alunos.

As escolas particulares deste nível de ensino, existentes no município, participam com 7899 alunos, distribuídos em 15 escolas.

Quanto ao ensino de 2º. grau, hoje médio, fica a cargo do sistema estadual de educação e da rede privada. As 20 escolas estaduais são administradas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e supervisionadas localmente pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá e apresentam número crescente de alunos: em 1993 atendiam a 8.920 alunos, em 1994 a 9.569 alunos e em 1995 passam a atender 10.824 alunos.

⁹ Prefeitura Municipal de Maringá, op. cit., 163.

¹⁰ Os dados numéricos referentes à rede de ensino são lacunares para o ano de 1992. Preferimos manter a lacuna a realizar a estimativa. A partir de 1993 os dados retornam à anualidade, com eventuais incongruências.

A rede particular tinha 13 escolas, e atendia, no ano de 1995, cerca de 3.990 alunos, ou seja, a rede estadual atendia 73,06% e a particular 26,94% dos alunos.

O ensino superior conta com a Universidade Estadual de Maringá-UEM, criada pelo Governo do Estado em 06 de novembro de 1969 – através da Lei 6034 e do Decreto no 18.109 e reconhecida pelo Ministério da Educação em 11 de Maio de 1977. A UEM constitui-se em um centro polarizador que atrai estudantes da região e do estado, oferecendo 40 cursos de graduação e vários cursos de Pós-graduação “Latu Sensu” e “Stricto Sensu”.

No início de 1995, a cidade contava com uma instituição de ensino particular: o CESUMAR – Centro de Estudos Superiores de Maringá, e em 2000, havia mais cinco instituições particulares de ensino superior em funcionamento: Faculdades Alvorada, Faculdade Uningá, Faculdades Nobel, Faculdade Metropolitana de Maringá, Faculdades Maringá e, outra em processo de instalação, a Universidade de Marília - Unimar .

O quadro 4 mostra a evolução do número de alunos atendidos na rede de ensino, da pré-escola ao ensino superior. Deste contingente, o maior percentual é do ensino fundamental, seguido do pré-escolar, superior e por último, o médio. No período entre 1984-1991, apenas 18,37% (média) dos alunos que concluíram o ensino fundamental, se matriculou no ensino médio.

Quadro 04: Evolução Dos Alunos Matriculados – Maringá (1984-1991) ¹¹

ANO	Pré	1º grau	2º grau	3º grau	Total
1984	8.639	36.520	6.681	7.030	58.870
1985	6.804	36.977	6.856	7.263	57.900
1986	7.414	37.689	7.086	7.579	59.768
1987	7.571	37.236	6.696	7.885	59.388
1988	7.895	38.159	7.043	8.260	61.357
1989	7.376	40.376	7.431	8.064	63.247
1990	9.864	43.281	7.931	8.189	69.265
1991	10.012	46.064	8.403	8.038	72.527

O número de alunos do ensino superior é maior que o do médio, evidenciando a afluência de estudantes de outras regiões em procura de ensino superior.

A rede de ensino em 1995 apresentava um total de 69.871 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio. Considerando-se que a população estimada para o mesmo ano era de aproximadamente 263.000 habitantes¹², verifica-se que a população estudantil da pré-escola ao nível médio, representava 26,56% da população, e incluindo a população universitária de 3,16%, a cidade possuía aproximadamente 30% da sua população na fase estudantil.

¹¹ Fonte: FUNDEPAR/SEED/DAU, apud. Prefeitura Municipal de Maringá, op. cit., p.173.

¹² Fonte: Censo IBGE/1991, IPARDES. Apud. Prefeitura Municipal de Maringá, op. cit., p.58

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOCENTE NO PARANÁ

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná nos anos 90 iniciou um processo de “capacitação docente” que percorreu toda a década e ainda hoje tem continuidade, sob outros enfoques e outras propostas.

Foi a partir de nossa experiência individual, mas compartilhada com outros docentes que tiveram a mesma atividade, que propusemos este estudo.

As trajetórias aparentemente desconexas entre ações, propostas, programas e sua concretização, dificultavam a compreensão do processo no momento em que ocorreu.

Por isto, realizamos este estudo, buscando compreender, como professor de Metodologia do Ensino de História, e de Prática de Ensino de História, o processo e sua inserção no quadro da política paranaense, quase uma década após seu início.

Este é um estudo sobre o processo de capacitação de professores da rede oficial de ensino do Estado do Paraná, tomando por base os cursos ocorridos na cidade de Maringá, na área de História, no âmbito das políticas educacionais e seu planejamento, entre os anos de 1991 e 1994, marcos políticos do período em que a Secretaria de Estado da Educação estava implantando currículos novos de 1º e 2º graus na rede escolar paranaense.

O distanciamento das universidades em relação ao ensino básico, que tantos males causa à educação, teve oportunidade de ser amenizado, uma vez que os professores do 3º grau foram peças importantes para a realização dos cursos. Com a participação de seus quadros no processo, as universidades procuraram formas de estabelecer um canal de comunicação com a SEED e com os NREs, através da criação de um órgão interno específico para esta finalidade, visando ter controle da participação de seus docentes. Na Universidade Estadual de Maringá, o referido órgão vem funcionando regularmente desde então.

2.1 - Capacitação Docente no Paraná: a interface política

No Paraná, o acompanhamento da conjuntura nacional de mudança no cenário político ao longo das décadas de 80 e 90 aponta implicações na educação. A eleição de um candidato da oposição para governador na gestão de 1983-1987 e a manutenção do poder pelo mesmo partido para os dois mandatos posteriores, marcou o âmbito das políticas educacionais e seu planejamento.

A série de três gestões consecutivas foi conduzida pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sendo que a gestão de 1983 a 1987 foi realizada por José Richa; a de 1987 a 1990 por Álvaro Dias; e a de 1991 a 1994 por Roberto Requião.

O governo do Estado, conduzido por um partido de oposição ao regime militar, apresentava características progressistas, ao propor a

democratização da escola, a constituição de uma “escola cidadã”, o exercício da cidadania por parte dos alunos, a valorização do magistério, entre outros tópicos. Tais propostas eram comuns a outros políticos eleitos pelo mesmo partido em outros estados da Federação.

Observamos que a educação no Paraná, ao longo desse período de alterações políticas, econômicas e sociais que se sucederam no âmbito da Federação, desde o início dos anos 80 até meados dos anos 90, manteve a mesma orientação no âmbito das políticas educacionais como um todo, sem que isso tenha significado, necessariamente, a continuidade do encaminhamento político-pedagógico dado ao processo desencadeado, que teve como ponto inicial à formulação de uma proposta curricular.

Dizemos que houve continuidade nas linhas gerais da política educacional para o Paraná porque, a nosso ver, o pano de fundo em que se movem os atores da política educacional paranaense permaneceu o mesmo, apesar de ter ocorrido alterações que distinguem uma gestão de outra.

A tarefa de escolarizar todos os que precisam de escola implica em disponibilizar recursos para esse fim. O governo sempre afirma que não dispõe desses recursos e que para isso precisa de recursos externos. Os agentes financeiros que podem fazer esses empréstimos exigem que se façam estudos, avaliando os pedidos de empréstimos e a possibilidade de conseguir resultados positivos com o emprego dos mesmos. Tais estudos demandam tempo, muitas vezes maior do que o de uma gestão

governamental¹. Dessa forma, se o governo do Estado deseja receber os recursos, por vezes objeto de negociações iniciadas em gestão anterior, precisa concordar com as diretrizes sugeridas pelo agente financeiro.

A educação no Estado do Paraná, no período das três gestões, apresentou uma seqüência nas ações dos governadores: na primeira gestão verificou-se uma política de busca da democratização escolar; na segunda, a preparação de mudanças mais profundas, com a elaboração de um novo currículo para a rede pública estadual, e, na terceira gestão, foi implantado o novo currículo, mantendo-se boa parte das alterações feitas pelos governantes antecessores.

E foi no contexto de implantação do novo currículo que a Secretaria de Educação iniciou um programa de capacitação para os professores da rede pública estadual, objetivando imbuí-los da proposta curricular .

Francis M. G. NOGUEIRA², em sua dissertação de Mestrado, afirma que houve rupturas na política educacional paranaense entre a primeira e a segunda gestão de “esquerda”. Ela, que atuou como técnica na SEED/Pr, na área de Língua Portuguesa, no período de 1985 a 1987, descreve a sua experiência e aponta que em um primeiro momento de formulação da proposta curricular para o Estado, houve uma discussão política de caráter sério e comprometido com as mudanças que estavam

¹ É o caso dos acordos com o Banco Mundial. Sobre isso ver: Livia de TOMASI, Miriam Jorge WARDE e Sérgio HADDAD (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, p. 11.

² Cf. Francis Mary Guimarães Nogueira. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos 80**. São Paulo, 1993. Dissertação de Mestrado, PUC-SP/Educação/História e Filosofia da Educação.

sendo apregoadas pelo país. A partir de 1987, quando do encaminhamento para a formulação da terceira versão da proposta, ela avalia que

“apesar de convergir conceitualmente com a mesma concepção de educação dos documentos norteadores das políticas educacionais da SEED/Pr, não foi sustentada politicamente pelos primeiro e segundo escalões da Secretaria de Estado da Educação. O caráter político foi esvaziado restando apenas uma forte conotação tecnicista, sugerida pelo uso reiterado de palavras e expressões que haviam caracterizado o universo discursivo da tecnoburocracia do regime militar”.

Cleide Aparecida F. RODRIGUES³, em sua dissertação de Mestrado, também avalia que, apesar de ser o mesmo partido por três gestões consecutivas, não houve continuidade das políticas previstas para a educação. Ela escreve que

“ PMDB paranaense consegue se manter no poder por 12 anos, sem que isso signifique, necessariamente, continuidade das políticas educacionais. Ao contrário, cada governo dá à sua gestão uma feição diferenciada, sem grandes preocupações em manter ou dar continuidade às políticas traçadas pelo governo anterior.”

Reverendo as análises já realizadas, e contando com a perspectiva da passagem dos anos, a nosso ver, houve certa continuidade na política educacional adotada pelos três governos peemedebistas e muitas das diferenças entre as gestões foram apenas mudanças nas prioridades.

³ Cleide Aparecida Faria Rodrigues. **Caminhos e (des) caminhos da política educacional paranaense: a articulação entre 1º e 30 graus de ensino e a educação continuada de docentes**, p. 108.

Quando nos reportamos para as políticas, sejam elas de ordem econômica ou educacional, percebemos uma continuidade, até porque uma política educacional não se efetiva em um único mandato. Sempre é parte de um processo mais amplo e requer um período mais longo para sua viabilização. E desse processo não se excluem as resistências, as contradições e mesmo as mudanças nas estratégias pensadas para a execução de determinadas medidas e acordos.

Observando os desdobramentos do processo educacional no Paraná, vemos que no Governo Richa ocorreu toda a discussão e politização⁴ da questão educacional, em face da necessidade de uma reformulação curricular adequada ao “novo contexto”; no Governo Dias, as discussões para a elaboração de um novo projeto de escola para o Paraná tiveram continuidade, sendo apresentadas, a partir de 1987, as versões da proposta curricular para a escola pública paranaense. No Governo Requião houve a implantação da proposta curricular e, como parte desse processo, os investimentos para sua implementação, e dentre eles, os para a capacitação docente.

Do plano político do Governo Requião para o Estado do Paraná fazia parte um acordo de empréstimo financeiro, firmado com o BIRD, para ser aplicado em vários setores, entre eles, a educação. Em discurso para a Assembléia Legislativa, em 1994, no último ano do governo de Roberto Requião, este afirma que:

⁴ Este termo está sendo empregado aqui no mesmo sentido dado por Nogueira em seu trabalho de mestrado, quando ela se refere a esse processo enquanto técnica engajada e comprometida política e socialmente com a causa da educação, que além da vontade de mudar, acreditava na mudança que estava sendo proposta.

“foi consolidado um contrato de empréstimo junto ao Banco Mundial - BIRD, para desenvolver o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná - cujo valor de 200 milhões de dólares garantirá investimentos em expansão e melhoria da rede física, treinamento de pessoal e aquisição de material didático para outras ações”⁵.

Este acordo, iniciado no governo de Requião, foi continuado pelo governo Lerner.

Os planejadores dos órgãos administrativos estaduais sempre estiveram atentos às orientações do Banco Mundial, enquanto que os executores no cotidiano não participaram dessas discussões, o que torna mais compreensível a percepção sensível que as políticas que estavam sendo implementadas em uma determinada conjuntura aparentavam ser rupturas com as anteriores e/ou posteriores.

O que foi implementado no período de 1991-1994 obedeceu às orientações do Banco Mundial e o que aparece como uma ruptura não o é. Nas gestões anteriores tais acordos já estavam sendo encaminhados. Quando implementados, aparecem sempre como frutos da gestão em andamento. Por exemplo, entendemos que a percepção do projeto de Faxinal do Céu, sempre tomado como fruto da Gestão Lerner (1995-1998), não leva em consideração que o acordo que possibilitou tal forma de capacitação docente foi assinado na gestão anterior, ou seja, no governo de Requião, em 1994.

⁵ PARANÁ, Governador. *Mensagem à Assembléia Legislativa*, 1994, pág.126.

Segundo Marília FONSECA, os acordos de “cooperação técnica” entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento levam em média de 8 a 10 anos para serem assinados. À medida que os trâmites do acordo vão sendo encaminhados, o país interessado em contrair os empréstimos se obriga a investir, e com altos custos, em pesquisas sócio-econômicas, a fim de levantar “prioridades” que correspondam àquelas que o Banco Mundial se dispõe a financiar⁶.

Em 1984, a SEED lançou o documento “*Políticas da SEED-Pr - fundamentos e explicitação*”, no qual definia quais eram suas metas:

*“(...) as grandes metas políticas setoriais a serem implantadas: o desenvolvimento do compromisso político dos educadores com a maioria da população que está à margem do saber e dos bens sociais, participação popular e as concepções de escola e de conhecimento que deverão nortear toda proposta”.*⁷

A esse respeito, Cleide A. RODRIGUES avalia que:

“visando atingir as metas estabelecidas, o governo adota uma série de medidas que deveriam transformar a realidade paranaense, tais como: ampliação da oferta educacional com expansão da rede física, fim das taxas escolares e desobrigação do uso de uniforme escolar, reorganização e descentralização administrativa e de planejamento, criação dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), reorganização da distribuição de livros didáticos, redefinição dos critérios de composição do Conselho Estadual de Educação, implementação das eleições diretas para diretores das escolas, reposição das perdas salariais dos

⁶ A esse respeito ver: Marília Fonseca, O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional . In: DE TOMMASI, Livia et al.. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**, op. cit.

⁷ Cleide Aparecida F. Rodrigues, op. cit., p. 109-110.

*professores, estabelecimento de convênios de assistência técnica-financeira para consolidar a cooperação Estado-Município, implantação gradativa da educação especial e outras”.*⁸

Essas metas estabelecidas fazem parte das exigências do Banco Mundial – BIRD, e para que um empréstimo seja concedido, é necessário o órgão governamental solicitante sofra o enquadramento no esquema.

Sobre as diretrizes do Banco Mundial para empréstimos, Miriam Jorge WARDE e Sérgio HADDAD afirmam que

*“(...) por orientação dos organismos financeiros internacionais, primeiro deve vir o ajuste, para que os países se preparem para a integração econômica, depois as reformas de estado, para que a integração seja de longo prazo; ao termo do processo os direitos sociais (se ainda houver a quem destiná-los!!!)”.*⁹

E continuam:

*“no contexto dessas orientações gerais, inscrevem-se as reformas educativas, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessário a: a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico e c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica”.*¹⁰

⁸ Cleide Aparecida F. Rodrigues, op. cit., p. 110.

⁹ Miriam Jorge WARDE e Sérgio HADDAD, Apresentação .In: DE TOMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, p. 11.

¹⁰ Idem, p. 11.

E concluem o raciocínio da seguinte forma:

assim é que vamos assistindo à “naturalização” dos significados dessas reformas para vários países do Terceiro Mundo: descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação a distância, prioridade ao ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino. Suas orientações (do Banco Mundial) vão sendo universalizadas, com receituário único, independentes da história, cultura e condições de infra-estrutura¹¹.

Podemos ver que as “recomendações” feitas ao órgão que contrai o empréstimo, começam a figurar nos textos oficiais do governo através das propostas para o setor educacional. Assim, no governo José Richa, o discurso de descentralização, as eleições para diretores, autonomia das escolas, participação da comunidade, que aparecem e são apresentadas como se fossem demandas da sociedade civil, são exigências contratuais do Banco Mundial.

Acreditamos que os acordos com o Banco Mundial começaram no início do governo Richa e, ao longo das outras gestões, foram sendo encaminhados, de forma a possibilitar, em 1994, através do cumprimento das “sugestões” do Banco, a assinatura do Convênio de Cooperação Técnica, que passa a ser conhecido publicamente a partir de 1995.

Dada a morosidade com que as conversações aconteceram e o não acompanhamento da população dessa agenda em toda sua extensão, é compreensível a crença em que um “projeto de democratização” da educação tenha sido abortado pelos governos posteriores, tanto na esfera

¹¹ Ibidem, p. 11.

federal quanto estadual, quando ele fez parte das preliminares da negociação, e há muito tempo vinham acontecendo os entendimentos para que a política educacional fosse implantada na ótica dos planejadores do Banco Mundial.

Quando os governos peemedebistas assumiram o poder, em alguns estados, levaram para as Secretarias de Educação, intelectuais combativos que aproveitaram os espaços que estavam sendo abertos para materializar o que apregoavam e acreditavam.

No Paraná não foi diferente e, para a condução dos assuntos da educação, foi formada uma equipe de profissionais, com conhecimentos profundos do histórico da educação no país e no Estado. Profissionais estes que conheciam e combatiam as limitações da Reforma Educacional de 1971, e que atuaram nas duas primeiras gestões.

O fato é que de um lado, um governo faz acordos, legislando em âmbito amplo, com políticas para todos os setores de sua administração e sob uma ótica muito mais econômica do que social. De outro, seleciona uma equipe especializada, que acredita no trabalho que foi chamada a desenvolver, mas que muitas vezes ignora o sentido mais amplo das ações governamentais, via acordos econômicos. Assim, prossegue nos encaminhamentos pensados para a implementação da proposta de trabalho, independente das gestões em andamento com os organismos internacionais.

O depoimento do então Secretário de Educação do Paraná, Manfio, durante o seminário “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, é esclarecedor:

“Participei do processo de definição do projeto do Banco Mundial no Paraná. Talvez interesse aos educadores saber como o Banco opera, que tipo de estratégia ele adota para poder internalizar a sua filosofia na região, onde depois irá operar o projeto específico. Há curiosidades para aqueles que não participam como atores, engajados no cotidiano do processo de elaboração. Inicialmente se coloca o recurso do Banco Mundial como alguma coisa absolutamente necessária. Argumenta-se que o Estado possui um orçamento limitado e sem um aporte de recursos externos não seria possível o governo atingir as metas políticas propostas. A chegada da missão do Banco Mundial é preparada por manchetes de jornal que reforçam sua dimensão salvacionista.

A primeira reunião é feita de maneira ampliada e a pessoa que coordena a missão procura enfatizar que, a partir de agora, a história da educação vai conhecer uma nova etapa. Existe a questão da simpatia inicial a ser construída. Numa burocracia governamental existem inúmeras divergências, que são apresentadas como positivas. A coordenadora da missão, no caso, estimulava ao máximo essas divergências, para depois contatar os escalões superiores, dizendo o seguinte: “a secretaria está uma bagunça; como vamos fazer um projeto se o seu pessoal não se entende, cada um diz uma coisa?”

Depois chegam os consultores. Numa primeira missão, vem um consultor que deixa uma “ajuda memória”. Depois vem outro consultor, com outra ênfase, outras expectativas. Isso vai criando uma fadiga nas equipes. A discussão do projeto no Paraná durou três anos.

Há uma estratégia para fazer com que aqueles que, em princípio, teriam alguma divergência com o Banco Mundial, sejam marginalizados. Cria-se uma equipe de privilegiados, com os funcionários que vão aderindo ao processo. Eles passam a ter privilégios, como viajar para seminários e encontros. Começam a constituir um grupo, passam a se vestir diferente, passam a ter água mineral, que os outros não têm. É todo um ritual de criar a diferença, evidenciando que a estrutura da secretaria não serve. Cria-se uma estrutura ad hoc, com toda esta liturgia de prestígio e privilégios.

Concluindo, considero bom o desenho dos componentes que consubstanciou o projeto final, mas a estratégia adotada para implementá-lo é um fracasso, é péssima. Arrebenta com a estrutura formal da secretaria, cria dualidades, rixa nas equipes e problemas políticos internos. Ao final, aquele dinheiro necessário, durante o governo não veio, o contrato foi assinado ao final do governo e o projeto será implementado pelo próximo.

Tudo é feito por objetivos, picotado em pequenos projetos, e a estrutura formal é ignorada. Pressinto que haverá problemas muito sérios pela frente, com relação à equipe, porque agora existem duas secretarias: uma para o cotidiano e outra para implementar o projeto financiado pelo Banco Mundial, que vai “salvar a educação do Paraná”¹².

No Paraná, o somatório das alterações propostas e aplicadas à educação, resultou em um novo currículo básico para a rede pública de ensino.

Este currículo, implantado na gestão de Roberto Requião, foi elaborado na gestão anterior, de Álvaro Dias (1987 a 1990), pela equipe de ensino comandada pela Secretária de Educação, Gilda Poli, que havia ocupado o mesmo cargo na gestão de José Richa (1983 a 1986).

Em discurso à Assembléia Legislativa do Estado, o governador Roberto Requião afirmou que:

“A escola pública ficou defasada nesse processo e, além disso sujeita à deterioração na sua função básica de ensino, com perda de qualidade que se

¹² Antonio João Manfio - Superintendente de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Exposição feita durante os debates ocorridos no Seminário “O Banco Mundial e as políticas de Educação no Brasil”, realizado em junho de 1995 com organização da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em conjunto com a Ação Educativa. In: DE TOMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (org), **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, p 271-272.

difunde inclusive em suas bases materiais. Ao ser relegada a plano secundário de atuação governamental, a escola pública perdeu sua capacidade de atuação transformadora, restringindo-se a uma reprodução formal do compromisso educacional”¹³.

Neste sentido, ele assumiu o compromisso de cumprir aquilo que fora preconizado na Constituição Federal e na Estadual, estabelecendo como prioridade:

“a revitalização da escola pública comprometendo-se com a universalização não apenas do acesso como da extensão da escolaridade, com a qualidade dos processos educativos e a melhoria dos padrões de gestão do sistema educacional, em estreita vinculação com a valorização dos profissionais da educação”¹⁴.

A modificação de gestão do sistema educacional tinha como elemento central a proposta de mudanças qualitativas nas relações do Estado com o profissional da educação, que passavam a ser pautadas pela qualificação desse profissional e por seu valor funcional e social, fosse através da capacitação continuada¹⁵, fosse pela implantação de um novo Plano de Carreira do magistério.¹⁶

Na gestão de Álvaro Dias, a SEED desencadeou o processo de discussão e elaboração do currículo.

¹³ **Diário Oficial do Estado do Paraná**, 27/12/1991, página 10.

¹⁴ *Ibidem*, p. 10.

¹⁵ PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, **Projeto qualidade no ensino público no Paraná - componente capacitação dos recursos humanos da educação**, p.8.

¹⁶ **Diário Oficial do Estado do Paraná**, 27/12/1991, p. 11.

Do processo participaram vários segmentos do setor educacional, como os professores das universidades públicas, da federal e das estaduais, os professores de 1º e 2º graus, os técnicos da SEED e o pessoal dos NRE. Esses profissionais se empenharam nas discussões sobre bibliografia de apoio, conteúdo e metodologia.

A intenção da SEED era que houvesse um efeito multiplicador das discussões através de um modelo descentralizado e de parceria¹⁷, e que os participantes dos encontros oficiais promovidos por ela, ao retornar para suas unidades, repassassem para seus pares o que havia sido discutido e decidido nos encontros. Se tal processo tivesse ocorrido, provavelmente o efeito multiplicador teria desencadeado os efeitos desejados. Contudo, por diversos fatores, ele não ocorreu, pois os participantes dos cursos nem sempre repassavam para seus colegas o que havia sido discutido e debatido neles. Também a rotatividade do corpo docente pode ter prejudicado a difusão dos debates e das discussões.

Possivelmente estas são as explicações plausíveis para o fato de a grande maioria dos professores reclamar do sigilo das discussões para elaboração do currículo básico.

Conquanto muitos docentes questionassem o fato que a discussão não fora generalizada, na prática aconteceram reuniões com a presença de representantes destes segmentos. E o fato de mencionar isto não implica em defesa incondicional, de nossa parte, da forma como ocorreu o processo. É apenas o reconhecimento de que, pela estratégia adotada para este processo,

¹⁷ Ibidem, p.3.

havia etapas a serem obedecidas, as quais não foram cumpridas integralmente.

Após o período de maturação das idéias, o currículo ficou pronto, e em 1991 passou a ser aplicado no ensino escolar básico no Estado do Paraná.

Porém, ainda havia um obstáculo a ser vencido para que o currículo surtisse os efeitos planejados. Seria inócuo um currículo novo, mesmo que elaborado a partir de um processo dito ou tido como democrático, com a participação de profissionais altamente qualificados para a tarefa se um dos elos da cadeia, o professor, não tivesse como implementá-lo adequadamente.

A implantação do **Currículo Básico** foi seguida de uma estratégia de “capacitação docente”, através de cursos organizados pelos Núcleos Regionais de Educação, a partir do que estes entendessem como prioritário para ser estudado, mas sob a aprovação/autorização da SEED, como podemos perceber no seguinte depoimento:

“O que me lembro claramente é que as propostas/projetos de curso eram sempre elaborados e encaminhados a toque de caixa, pois primeiro o Núcleo recebia fax de Curitiba dizendo que verbas iam ser liberadas e que eles precisavam dos projetos para fazer a liberação. Era Curitiba quem determinava a quantidade de cursos, de horas dos cursos e as áreas em que seriam ofertados os cursos. Vinha sempre a recomendação de que o projeto deveria ser pensado com base nos temas propostos pelo

*Currículo Básico, com ênfase nos conteúdos propriamente ditos.*¹⁸

Em se tratando da capacitação do profissional do ensino, conforme consta do **Plano Plurianual**¹⁹, o destaque era o desenvolvimento de programas que visassem ao aperfeiçoamento permanente dos profissionais como ponto principal para a garantia da qualidade de ensino.

Ficou estabelecido no Plano que as propostas de capacitação se realizariam nos níveis central, regional e local, envolvendo as Instituições de Ensino Superior do Estado (IES), outros órgãos da administração pública estadual e federal, através de convênios ou contratos de prestação de serviços:

*“diferenciada nas modalidades, duração, metodologia, estratégias e recursos, e nas demandas específicas detectadas pelas escolas, em seus diferentes segmentos, ou seja: pré-escola, 1º grau (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) e Educação Especial, nas distintas atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação, em conformidade com as demandas decorrentes da política educacional traçada pelo sistema como um todo”*²⁰.

De acordo com a documentação, a prática foi iniciada em 1991, quando foi implementado o chamado “Programa de Integração/Capacitação dos 3 Níveis de Ensino”.

¹⁸ Depoimento de Maria José Ribeiro, que no Núcleo Regional de Educação de Maringá trabalhou na equipe de ensino, chefiando a área de História.

¹⁹ **Diário Oficial do Estado do Paraná**, de 27/12/1991. **Plano Plurianual 1992-95**, Lei 9882/91.

²⁰ *Ibidem*, p. 11.

No **I Seminário Estadual de Extensão Universitária**²¹ ocorrido na cidade de Cascavel, naquele ano, o programa foi apresentado às universidades do Paraná com o fim de buscar o estabelecimento da parceria entre a SEED e as IES. Nesta parceria, as IES ofereceriam professores de seus quadros na qualidade de ministrantes dos cursos aos professores da rede. Nesse programa também seriam atendidos os professores municipais, desde que as secretarias municipais optassem por participar da parceria.

Segundo Cleide Aparecida RODRIGUES:

“a ênfase na capacitação dos professores da rede oficial de ensino do Estado do Paraná foi maior no período compreendido entre os anos de 1991 e 1994, período que enfatizou a gestão participativa e a autonomia da escola e delegou às universidades a tarefa de promover o aperfeiçoamento dos professores de 1º e 2º graus”²².

O **“Programa de Capacitação do Magistério do Paraná”**, foi criado através da Resolução Secretarial 1.213/92²³, de 22 de abril de 1992, assinada pelo Secretário de Estado da Educação, Elias Abrahão. A definição das diretrizes que o norteavam foi feita através da Instrução nº 10/92²⁴, também em abril.

²¹ **I Seminário Estadual de Extensão Universitária**, realizado no campus da Unioeste - Universidade do Oeste do Paraná, de 21 a 22 de novembro de 1992, conforme Relatório da Secretaria de Estado, Indústria e Comércio, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, Coordenadoria do Ensino Superior: Integração/Capacitação no processo efetivo de parceria entre SETI-CES/SEED-SUED-NREs/IES, p. 4.

²² Cleide Aparecida Faria Rodrigues, op. cit., p. 110.

²³ **Diário Oficial do Estado do Paraná**, 30/04/1992, p 9.

²⁴ **Diário Oficial do Estado do Paraná**, 30/04/1992, p 9.

Os cursos deveriam ser oferecidos com carga horária de 80 horas distribuídas em 40 presenciais e 40 em grupos de estudo.

Em 1993, a SEED baixou orientação para que os cursos utilizassem o sistema de educação à distância, de forma que ela, através dos técnicos do CETEPAR, levasse aos professores, via televisão com antenas parabólicas, palestras e cursos, cujos temas deveriam ser depois discutidos com monitores do quadro da SEED, ou seja, professores efetivos do quadro. Desta forma, os professores das IES não teriam exclusividade para atuar nos cursos de capacitação. E a SEED, através dos NRE, teria maior controle sobre o conteúdo ministrado e as manifestações dos professores.

Quando o professor Archimedes Peres Maranhão, chefe do CETEPAR, enviou ofício aos Núcleos informando a nova sistemática, escreveu sobre a intenção da SEED de capacitar 70.000 professores por ano, - quantidade que abarcava os professores estatutários e os celetistas estáveis. Mas, na verdade, participavam todos os que se inscrevessem, desde que estivessem atuando em alguma escola, mesmo aqueles que não tinham adquirido estabilidade²⁵.

A partir do quadro abaixo, podemos verificar que os índices anunciados pelo então chefe do CETEPAR foram superados:

²⁵ Alguns diretores não permitiam que os professores substitutos (celetistas) se ausentassem de suas escolas para participarem daqueles cursos.

Quadro 05 - Número de professores capacitados por ano.²⁶

ANO	NÚMERO DE CURSISTAS
1991	70566
1992	79583
1993	96626
1994	97309

Para a área de História, o processo visava o aparelhamento dos professores para trabalharem com o que o currículo estipulava para esta disciplina.

De acordo com os pressupostos teóricos para a área de História, estava sendo proposta uma nova concepção do ensino de História:

“Uma concepção renovada da História, pressupõe entender de modo crítico, os princípios que possibilitam a construção da história como ciência, os quais são:

Entender a História como devir do homem (...)

A História é produto da prática concreta do homem(...)

A História é um processo (...)

*É preciso, também, compreender o objeto da História, seus temas e seus métodos (...)*²⁷

²⁶ Fonte: "Demonstrativo de Cursistas Capacitados nos Anos de 1985 a 1998" e "Cursistas Capacitados no Município de Maringá - 1985 a 1998", Curitiba, janeiro de 1999. Este documento nos foi fornecido pela SEED/Paraná- CETEPAR a pedido para uso nesta pesquisa. Ele contém os índices de cursistas capacitados por Núcleos Regionais de Educação do Estado, no período de 1985 a 1998 e número de cursistas capacitados no município de Maringá no mesmo período.

²⁷ PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo Básico para a Escola Pública**, pág. 82-83.

A concepção difundida e pretendida pelos elaboradores do **Currículo Básico** para a área de História está diretamente relacionada com as lutas políticas pela "democratização" do país e pela ampliação dos direitos de cidadania: via a escola como instrumento de promoção de melhorias sociais, de formação cidadã, e, no caso do ensino de História, de aprofundamento do pensamento crítico; com questões teóricas debatidas pelas esquerdas acadêmicas, especialmente as discussões sobre "reprodução", ação dos "aparelhos ideológicos do estado", construção de uma nova "hegemonia", discussões essas ainda presentes na cena acadêmica em meados dos anos 80, período em que se deu início ao processo de elaboração do currículo que viria a ser implantado a partir de 1990 e, com problemáticas internas ao mundo dos historiadores e professores de História, como por exemplo, o tema da superação da "História Tradicional", a questão dos "estereótipos, dos valores e das ideologias nos livros didáticos", a preocupação com "novas abordagens", "novos objetos", novas "formas de ensino".

2.2 - A participação da Universidade Estadual de Maringá: o curso de História e a participação da Coordenadoria de Apoio ao Ensino de 1º e 2º graus no programa de capacitação de professores da rede estadual de ensino.

2.2.1 - O curso de História da Universidade Estadual de Maringá

O curso de História foi criado, juntamente com a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá, pela Lei nº 5.456, de 26 de dezembro de 1966, e reconhecido pelo Decreto nº 70.156, de 17 de fevereiro de 1972. Foi um dos marcos da constituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá que, conjuntamente com as demais faculdades, deu origem à Universidade Estadual de Maringá²⁸. Algumas mudanças afetaram o currículo do curso, porém, foi sempre mantido o princípio fundamental da plena duração, conforme recomendação do Conselho Federal de Educação.

Em 1992, foi implantada nova grade curricular, adotando o sistema de seriação anual, com duração de 4 anos, oferecendo as opções para licenciatura e/ou bacharelado. Procurou-se dar ênfase a questões contemporâneas e foram acrescentadas disciplinas mais adequadas às novas demandas do mercado de trabalho, com o objetivo de formação de recursos humanos também para a prática da pesquisa.

²⁸ LEI ESTADUAL Nº 6.034, de 06/11/69 - (D.O.E. de 10/11/69) - Autoriza a criação das Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba.

Atualmente o curso é oferecido em regime de seriação anual nos períodos matutino e noturno, e abrange as opções de licenciatura e bacharelado. A licenciatura em História visa formar profissionais para o exercício do magistério nas escolas de ensino fundamental e médio. O bacharelado busca preparar o pesquisador em História para as funções de historiador a serem desempenhadas tanto no setor público como no privado.

O curso de História visa proporcionar ao acadêmico uma formação geral adequada ao exercício profissional a que se destina e, ao mesmo tempo, dotá-lo de instrumental teórico-metodológico necessário ao desenvolvimento da pesquisa, ou seja, à produção do saber. Busca fornecer ao futuro profissional da História uma visão mais ampla da realidade, aguçando-lhe o espírito crítico e preparando-o para o exercício da cidadania consciente.

Além de formar profissionais para o magistério nos níveis fundamental e médio, o curso de História prepara para o exercício da função de historiador, voltada principalmente para a preservação do acervo histórico e para o "repensar" a História em sua dinamicidade. Isso porque se torna cada vez mais evidente a necessidade de contar com profissionais realmente habilitados para desenvolver atividades relacionadas com a preservação da memória histórica e com a pesquisa local e regional, atuando não apenas no setor público, mas também no privado.

A formação do profissional de História inclui a sua capacitação para produzir conhecimento, posicionar-se criticamente frente à produção científica, bem como transmitir aos educandos não somente um saber

determinado, mas principalmente desenvolver-lhes uma postura crítica frente à realidade que os cerca. O profissional de História deve ser capaz de dominar o processo de produção do conhecimento e, além disso, ter domínio sobre o processo de socialização desse conhecimento.

O curso, ao longo de sua existência, tem contribuído para o quadro de profissionais da História que atuam na região, formando centenas desses profissionais.

2.2.2 - O Programa Estadual de Capacitação para o Magistério e a participação da CAE –UEM

A Resolução Secretarial que instituiu o programa de capacitação do magistério também definia que as ações de capacitação docente do magistério compreenderiam as modalidades de Atualização e Qualificação, e que a execução se daria com a participação das Instituições de Ensino Superior do Paraná.

Com o processo de implantação do novo currículo, a SEED deu início ao processo de levar aos professores da rede, através de cursos de capacitação, as alterações que estavam contidas na reforma curricular. Da primeira fase dos cursos relacionados com o processo, participaram muitos professores das universidades públicas do Estado.

Entretanto, o convite para que os professores ministrassem os cursos ocorria mediante o conhecimento que o pessoal de cada NRE tinha em relação ao trabalho que os professores das instituições de ensino superior desenvolviam. Podemos dizer, portanto, que a mediação se dava em nível quase pessoal, sem que as universidades tivessem controle da participação de seus quadros, no processo encetado pela Secretaria de Educação.

Em 1992, em Ponta Grossa, foi realizado um fórum para avaliação dos programas de capacitação docente da SEED e os reitores das universidades reclamaram que docentes de suas instituições eram utilizados naqueles programas sem que as mesmas tivessem controle dessa participação. No encontro foi redigida a “Carta de Ponta Grossa”, na qual os reitores apresentaram a argumentação sobre a questão, propondo a criação de um órgão interno para tratar da relação entre os três graus de ensino.

Na Universidade Estadual de Maringá, através da Resolução de número 440, do Conselho de Administração, em 26 de novembro de 1992, depois da apresentação do “**Relatório do ano de 1992 da Coordenadoria de Apoio ao Ensino de 1º e 2º Graus, Educação Especial e Pré-Escolar**”²⁹, foi institucionalizada a Coordenadoria de Apoio ao Ensino de 1º e 2º Graus, Educação Especial e Pré-Escolar – CAE-, com “*objetivo fundamental a sistematização das atividades desenvolvidas na UEM pertinentes ao 1º e 2º graus, Educação Especial e Pré-Escolar no intuito de melhor direcionar esses trabalhos e captar recursos para sua*

²⁹ Conforme arquivos da CAE, sem paginação, sem data, sem referência.

viabilização”³⁰; tinha a função de monitorar a participação dos docentes da universidade nas atividades para as quais fossem convidados³¹.

A modificação trazida com a implantação de cursos de capacitação à distância foi notificada ao Reitor da Universidade Estadual de Maringá, Décio Sperandio, através do ofício nº 089/94, de 26 de abril de 1994, assinado pela Sr^a Maria Inês T. Barbosa, Chefe do Núcleo Regional de Educação de Maringá. Neste documento consta a explicação de que os cursos de capacitação à distância faziam parte de projeto idealizado pela Secretaria de Educação, em convênio com o Ministério da Educação.

Informava, ainda, que os cursos presenciais seriam coordenados e monitorados pelos próprios professores da rede estadual e/ou técnicos do CETEPAR, uma vez que, conforme informações da Superintendência de Educação, não seria possível, naquele momento (referindo-se ao 1º semestre de 1994) a realização de cursos nos moldes anteriores, já que não havia recursos financeiros.

A chefe do NRE/Mgá, em seu ofício de nº 89/94, encaminhado a UEM, apesar de tecer elogios ao trabalho desenvolvido pelo corpo docente da mesma “*que sempre primou pela qualidade, competência e lisura, merecendo de nossa (referindo-se ao NRE de Maringá) parte um respeito inquestionável*”, afirmou que não daria continuidade ao aproveitamento dos quadros da mesma, pelo fato de não haver recursos, e que para isso seriam utilizados professores da própria rede ou do CETEPAR.

³⁰ Ibidem.

³¹ Conforme previsto nos Artigos 1º e 2º do Regulamento da Coordenadoria de Apoio ao Ensino de 1º e 2º Graus, Educação Especial e Pré-Escolar, da Resolução 440-GRE de 26/11/1992, Universidade Estadual de Maringá.

Contraditoriamente, o próprio Chefe do CETEPAR apontava para a parceria com as IES no trabalho de capacitação docente.

No documento citado ficava aberta a possibilidade de continuar a parceria da SEED e NRE/Mgá com a UEM, para projetos futuros.

Em outras regiões do Paraná, os docentes da UEM, através da CAE, continuaram sendo chamados para ministrar cursos de capacitação.

Juntamente com outros colegas da instituição, tivemos a oportunidade de, nos anos de 1991 a 1995, ministrar cursos em vários municípios do Estado, como Doutor Camargo, Apucarana, Arapongas, Maringá, Paranavaí, Terra Rica, Nova Londrina, Toledo, Assis Chateaubriand, Telêmaco Borba, Sarandi e Irati. Como os cursos, nos vários núcleos e municípios se realizavam concomitantemente ou em períodos próximos, muitos professores do DHI/UEM se envolveram no processo para atender a todos os convites recebidos pelo departamento .

Após a criação da CAE na UEM, a participação dos professores desta instituição no programa de capacitação de professores da SEED sofreu um estremecimento, pelo menos no tocante à sua instância mais próxima, o Núcleo Regional de Educação de Maringá.

Se havia uma intenção dos reitores, com criação de órgãos internos para a mediação entre os NRE e as universidades públicas do estado, de delimitar territórios para ação dos quadros de cada universidade, não lograram êxito, pois era comum que em cada curso, dos muitos que

aconteciam pelo Estado, que professores das diversas universidades públicas se encontrassem, pois continuava prevalecendo a autonomia dos NRE para convidar os ministrantes dos cursos, e essa autonomia era repassada às equipes de ensino que, em última instância, eram as responsáveis pela formalização dos convites, e nesse sentido, cada equipe de ensino solicitava os professores que desejavam que ministrassem os cursos aos órgãos criados nas universidades para essa mediação, mas não necessariamente a todos de uma mesma universidade.

É inegável que a criação da CAE na UEM tem sua validade, no mínimo pelo registro dos professores que foram convidados para ministrar cursos para professores da rede. Em seus arquivos constam dados numéricos a respeito da participação dos professores da universidade no programa de capacitação de professores e relatórios que avaliam o trabalho desenvolvido por seus docentes.

Este material tem uma importância inconteste para avaliar a contribuição da universidade para a formação de professores atuantes no magistério estadual. Inclusive para avaliar os rumos que foram tomados posteriormente, na política de capacitação dos professores da rede estadual e a inserção das universidades públicas do Estado na mesma.

2.2.3 - Distribuição da carga horária

Até o ano de 1993 o professor da rede estadual participava de ações de 80 h/a, sendo que 40 h/a de forma presencial com os professores ministrantes e as 40 h/a restantes em grupos de estudo.

No ano de 1994 foram introduzidas modificações na forma de execução das ações de capacitação docente, com a implantação de cursos de capacitação à distância.

Uma forma que o NRE de Maringá utilizou para oferecer curso de capacitação para os professores e que a nosso ver deveria ter sido adotada mais vezes, inclusive no município de Maringá, foi aplicada nos municípios de Doutor Camargo, Sarandi e Colorado, atendendo a professores de cidades circunvizinhas, no ano de 1992. Às 80 horas dos cursos foram divididas segundo o esquema de 40 horas presenciais com ministrante, e outras restantes em grupos de estudo nas próprias escolas.

O elemento novo, neste caso, era que às 40 horas presenciais não foram utilizadas em uma vez só, concentradas ao longo de uma semana como na maioria dos cursos. Essas 40 horas foram divididas em encontros bimestrais de dois dias cada vez (16 horas). Nos encontros discutia-se algum tópico do que havia sido programado para o curso e fazia-se a recomendação de bibliografia para o próximo encontro. Rompia-se com o esquema de o ministrante ficar falando o tempo todo a partir de suas leituras, ou então utilizar parte do curso para que os professores pudessem efetuar as leituras, perdendo boa parte das horas disponíveis. Quando do

outro encontro, os professores haviam feito as leituras recomendadas e o que ocorria era uma discussão sobre as mesmas, tendo em vista seu enquadramento no que recomendava o currículo.

Essa forma de dividir às 40 horas do curso em encontros bimestrais *rompia* com uma outra consequência, quase que inevitável, dos cursos concentrados numa única semana: o cansaço que se apoderava tanto dos professores cursistas quanto do professor ministrante. Cansaço inevitável porque como os cursos eram ministrados em dependências de escolas, os professores se viam obrigados a passar 8 horas diárias sentados em cadeiras projetadas para serem utilizadas por crianças e adolescentes, sendo que muitas vezes, acontecia de terem que se acomodar em cadeiras acopladas a carteiras, o que restringia ainda mais a utilização do espaço.

Outro aspecto interessante e produtivo dessa forma, foi que, como o NRE atendia a 23 municípios, os cursos foram setorizados em várias regiões, a partir do critério de facilitação de locomoção dos professores. Para cada região foi designado sempre o mesmo grupo de professores, para que o trabalho pudesse ter continuidade. No nosso caso, atendemos durante o ano o setor de Dr. Camargo, enquanto outros colegas atenderam os setores de Maringá, Sarandi e Colorado. Cada setor aglutinava em média sete e oito municípios.

Uma estratégia para tornar os cursos menos enfadonhos, menos cansativos e oferecer uma variedade de percepções quanto às formas de pensar a história, quando os cursos solicitados tinham uma carga horária maior do que 08 horas, era a de dividir o curso entre vários professores, colegas de trabalho no DHI/UEM e cada um trabalhava um tópico, de

preferência algum assunto que estivesse acostumado a discutir. Os participantes pareciam aprovar tal estratégia.

“Eles devem ser feitos, porém não de forma concentrada, mas sim com intervalos regulares, dando tempo dos professores estudarem e trabalharem textos de fundamentação “teórica”...”

Pautados na decisão de aproximar nosso trabalho do que os professores esperavam dos cursos, encetamos o projeto de um curso em que o objetivo era ter a prática dos mesmos como prioridade. Assim, procuramos oferecer uma carga horária significativa de estudos em que a prática estava presente, ou seja, desenvolver atividades práticas através das quais pudéssemos estar trabalhando com os conteúdos que iríamos desenvolver no curso. O resultado foi satisfatório, e os professores aprovaram a forma como o curso foi conduzido, uma vez que puderam perceber como desenvolver atividades em sala de aula, em conformidade com as orientações do novo currículo. Contudo, isso foi feito apenas uma vez, no NRE de Telêmaco Borba.

2.3 - A capacitação docente no ensino de História: o universo trabalhado e opiniões dos professores

2.3.1 - O universo trabalhado

A maior parte das análises de processos educacionais que envolvem professores detém-se na observação do que estes estão fazendo, porém de um ponto de vista externo. Normalmente as análises são realizadas a partir de posições teóricas que dizem o que e como eles deveriam fazer, apontam falhas no que fazem, enfatizam o que não deveriam fazer, e muito poucas vezes ouvem o que estes profissionais têm a dizer, o que isto pode significar para eles, e o quanto podem contribuir com os planejadores de ações de capacitação docente.

Entendemos, em nossa atuação na capacitação, que devíamos ouvir o que os professores tinham a dizer, e o que isto poderia significar para eles, principalmente o que oferecem como contributo aos órgãos governamentais - tudo o que deveria ser considerado no momento de planejar e propor programas do tipo.

Na maioria dos cursos em que atuamos, solicitamos ao final dos mesmos que os professores nos entregassem por escrito suas opiniões a respeito de algumas questões. E em outros cursos, nos quais não trabalhamos, pedimos aos professores que iam ministrá-los que coletassem este tipo de depoimento dos professores. Para garantir um grau maior de sinceridade nas falas dos professores deixávamos a critério dos mesmos identificarem-se ou não. Alguns se identificavam, outros não, mas tal dado

não era tido como imprescindível, para a finalidade para a qual solicitávamos que fizessem a avaliação. Nosso intuito era conseguir subsídios para a reflexão sobre o trabalho que desenvolvíamos, de forma a aproximá-lo das expectativas dos professores.

Os depoimentos dos professores que freqüentaram os cursos de capacitação constituem-se em documentos fundamentais para nosso estudo, uma vez que a partir deles foi possível apreendermos sinais do exercício profissional destes sujeitos. Este material traz uma carga de sentimentos que expressa a forma como os professores de história pensam e executam o seu trabalho. Além disso, é possível perceber como entendem a si mesmos e o mundo, a educação, a história e o ensino da disciplina; é possível fazer a leitura de que antes de serem profissionais, são também sujeitos históricos que riem, choram, manifestam sentimentos de prazer, de frustração, de raiva, de ansiedade, enfim, são sujeitos que quando estão nas salas de aula, seja na condição de professores ou mesmo na de espectadores, não se despem de suas condições de sujeitos históricos. O que significa que ao entrar nos seus locais de trabalho para realizar a prática do seu ofício, não deixam do lado de fora sua condição de homens e mulheres, que estão ali, em primeira instância, com o objetivo de garantir sua sobrevivência, mas que também almejam fazer bem feito o seu trabalho.

Nos depoimentos, tentamos observar alguns detalhes que perpassam a vida profissional de muitos dos professores.

Nas páginas que seguem estão os dados sobre o corpo docente atingido pelas ações de “capacitação docente” do NRE/Mga e especialmente dos professores com os quais trabalhamos obtidos no CETEPAR³²:

Quadro 06: Número de Cursos de História em Maringá

ANO	Total de Cursos ocorridos no NRE-Mga	Cursos de História no NRE-Mga	Cursos de História no Município de Maringá	Cursos de História no Município de Maringá em %*
1991	86	06	02	33,3
1992	105	02	01	50
1993	23	02	02	100
1994	40	01	01	100

* - Em relação ao total de cursos de História ocorridos no NRE-Mga.

Quadro 07: N° de professores participantes nos cursos de História ocorridos no município de Maringá

ANO	N° de professores participantes nos cursos
1991	103
1992	48
1993	35
1994	25

³² PARANÁ, SEED, CETEPAR. Relatório do quadriênio 1991-1994. Gestão Archimedes Peres Maranhão. S/l, s/d.

Quadro 08: Participantes dos Eventos no NRE-Mga

ANO	Nº de participantes nos cursos	Nº de eventos ocorridos	Tipo de evento
1991	7.828	86	Cursos
		02	seminários
		04	encontros
		01	Evento não explicitado
1992	14.120	105	Cursos
		04	seminário
		02	encontros
		01	simpósio
1993	6.141	57	 cursos
		02	 projetos de atualização
		03	 Projetos não especificados
		01	 Semana de estudos
		01	 Salto para o Futuro
1994	3.696	40	 cursos
		01	 semana do magistério
		01	 Seminário
		01	 encontro
		01	 Salto para o Futuro
		01	 Congresso (II CEPIAL)
Total	31.785	314	

Quadro 09: Professores de História Participantes dos Cursos promovidos pelo NRE-Mga.

Ano	Nº de participantes nos cursos	Município em que o curso foi ministrado
1991	27	Astorga
1991	76	Maringá
1991	16	Mandaguaçu
1991	27	Maringá
1991	22	Colorado
1991	15	Dr. Camargo
1992	48	Maringá
1993	10	Maringá
1993	25	Maringá
1994	25	Maringá
Total de Cursos	291	

A seqüência de quadros permite-nos a rápida conclusão da irrelevância da disciplina no contexto geral dos cursos de capacitação do NRE/Mg: do total de 254 cursos (quadro 6), só 11 foram de história, isto é, 4,33%, com 291 participantes.

Ao lado dos dados quantitativos do órgão oficial, o que encontramos na atuação prática, nos cursos de capacitação?

Aí os dados numéricos são menos significativos que as condições de vida e de trabalho.

Como já dissemos, os professores de História que atuam no município de Maringá são profissionais, assim como quaisquer outros, que buscam realizar seu trabalho com o fim primeiro de garantir a sua sobrevivência e a da sua família. Para isso trabalham em média 28,8 h/a por semana (média aritmética simples), distribuída em jornadas de trabalho variável de 10 a 60 h/a (quadro 10), dividindo o tempo entre escolas municipais, estaduais e particulares. Por se tratar de um município de médio porte, com cerca de 300 mil habitantes, permite que os professores se desloquem de um bairro a outro de forma que possam atender, no mesmo dia, duas e às vezes três escolas.

Quadro 10: Quantidade de horas aula semanais por professor.³³

Quantidade de horas/aula semanais		
Carga horária semanal	No. De professores consultados	Percentual
De 10 a 20 h/a	16	29,1
De 21 a 30 h/a	10	18,2%
De 31 a 39 h/a	06	10,9 %
De 40 a 60 h/a	17	30,9%
Não informaram	06	10,9%
Total	55	100%

³³ Fonte: Memoriais e Questionários - carga horária para o ano letivo de 1994. Os Memoriais são documentos escritos por professores, de próprio punho, onde relatam suas experiências como professores, como sujeitos históricos, emitindo suas opiniões sobre a escola, o ensino, a educação, o ensino de história. Os Questionários foram coletados de professores que participaram de cursos de capacitação no município de Maringá, durante o período aqui em estudo.

Quadro 11 - Número de escolas em que atuam os professores consultados no ano letivo de 1995³⁴

QUANTIDADE DE ESCOLAS EM QUE ATUA		
No. De escolas	No. de professores	Percentual
01	15	27,3%
02	21	38,2%
03	13	23,6%
Não informaram	06	10,9%
Total	55	100%

Consideramos importante esclarecer que Maringá ainda guarda muitos traços culturais daqueles que chegaram na época de sua fundação e colonização - décadas de 40 e 50, atraídos pela promessa de um “Eldorado”. Eram pessoas, principalmente da região sudeste do Brasil, que chegaram à região acreditando na possibilidade de “fazer o seu pé-de-meia” através do cultivo do café, cultura agrícola que sustentou os habitantes da região até meados da década de 70.

Entre esses “pioneiros” estão familiares daqueles que cresceram, foram educados e se formaram professores na região.

O depoimento abaixo descortina uma realidade vivida pela maioria dos familiares daqueles que hoje são os profissionais que atuam na rede pública de ensino em Maringá e na região.

³⁴ Idem

“No final da década de 50, em busca de um novo ‘Eldorado’, meus avós paternos e meus pais vieram para o norte do Paraná, precisamente em Iguaraçu, com meus 3 (três) irmãos mais velhos, eu com 2 anos e minha mãe quase dando à luz mais uma filha. Depois nasceram mais maringaenses”³⁵

Por se tratar de uma região interiorana, há que se considerar que existem traços culturais próprios criados a partir das experiências de uma população que vivia da agricultura. Os costumes, as crenças, as tradições foram criadas e recriadas de acordo com a vivência e experiência dos sujeitos que chegaram, se estabeleceram e definiram um código de sobrevivência, a partir do qual cada geração foi se adaptando e adaptando-o às suas necessidades e realidade. Os maringaenses são portadores desse legado cultural que não chega a ser “sui-generis”, mas apresenta traços próprios.

Dentro desses padrões e limites culturais criados e recriados, desde o início da colonização, como fica a profissão de professor?

As dificuldades enfrentadas por aqueles que abraçaram o magistério sempre existiram. Nas regiões interioranas os professores eram vistos como os verdadeiros portadores do conhecimento e como os responsáveis pela transmissão do saber produzido e cristalizado pela humanidade, desfrutando durante duas ou três décadas deste “status” .

Os professores que atuaram nessas regiões nas décadas de sessenta e setenta, principalmente os vinculados ao Estado, quando questionados sobre as condições de vida, de trabalho e de salário afirmam, com certo

³⁵ Memorial n° 6.

grau de saudosismo, que conseguiam garantir sua sobrevivência naquela época. É verdade que o primeiro salário demorava às vezes seis meses ou mais para ser recebido, mas foi com esses mesmos salários que muitos conseguiram adquirir casa própria, veículos novos, pequenas propriedades rurais, etc., aquisições que posteriormente se tornaram quase impossíveis para o professor que trabalha quarenta horas por semana, na rede pública.

Aqueles que iniciaram suas carreiras nas décadas de 60 e meados de 70 podem se reconhecer enquanto portadores de boas condições de vida, uma vez que, em Maringá, o custo de vida é barato, se comparado a centros maiores.

O mesmo não pode ser afirmado com relação às condições atuais de vida e de trabalho dos demais que iniciaram a carreira nos anos 80 e 90. Nos professores e professoras que estão em final de carreira, há certa resistência em aceitar a sua condição de proletarização³⁶.

Chamá-los de ‘pobres’ constitui uma ofensa, visto que eles se consideram classe média e se negam a aceitar tal generalização³⁷.

Outra questão que procuramos averiguar foi a referente ao local de formação profissional dos professores.

O curso de graduação, freqüentado pela maioria dos professores que compõem o quadro do magistério em Maringá e região, foi realizado nos municípios de Maringá e de Mandaguari, respectivamente,

³⁶ A respeito da proletarização do profissional docente ver: Mariano ENGUITA, Álvaro HYPOLITO, M. APPLE, K. TEITELBAUN, e outros. **REVISTA TEORIA & EDUCAÇÃO**, número 4, 1991.

³⁷ Os professores, de maneira geral, referem-se aos seus alunos: “carentes”, “pobrezinhos”, “que não têm o que os filhos da gente têm ...”, indicando que se consideram de uma classe diferente.

Universidade Estadual de Maringá e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari ³⁸, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 12: Instituição em que o professor fez a graduação³⁹

GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA		
Instituição	Número de professores	Percentual
UEM Maringá	21	38,2%
FAFIMAM Mandaguari	20	36,3%
OUTRAS	04	07,3%
Não responderam	10	18,2%
Total	55	100%

³⁸ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari - FAFIMAN - é uma das instituições de ensino superior mais antiga da região norte do Paraná. Sua fundação data da década de 60 e é mantida por recursos privados advindos das mensalidades cobradas dos alunos matriculados. Ela se caracterizou, durante a década de 70 e primeira metade dos 80, por oferecer cursos freqüentados apenas nos finais de semana.

³⁹ Fonte: Memoriais e Depoimentos.

Quadro 13: Época de conclusão da graduação⁴⁰

PERÍODO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO		
Período	Nº de profs. que concluíram o curso no período	Percentual
1970 - 1975	06	10.9
1976 - 1980	01	1.8
1981 - 1985	08	14.5
1986 - 1990	12	21.8
1991 - 1994	17	30.9
Não responderam	11	20.0
Total	55	99.9

Por estes quadros podemos perceber que 74,5% dos professores consultados, foram formados em História pelas duas faculdades referidas acima, entre as décadas de 70, 80 e 90. Vejamos ainda o quadro 13.

Dos 55 profissionais consultados constatamos que se formaram entre as décadas de 70 e 90, sendo que, a maioria, 52, 7% concluiu seus cursos de graduação, com licenciatura plena em História, no período de 1986 a 1994. E que, destes, 50,9% são do sexo feminino, conforme nos mostra o quadro 14. Um período próximo, que se encaixa dentro do contexto histórico de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira.

⁴⁰ Fonte: Memoriais e Depoimentos.

Outro dado relevante para nossa análise é a faixa etária dos profissionais consultados (ver quadro 15). Sobre este dado fica difícil fazermos uma análise mais detalhada, pelo fato de que 31,85% dos professores consultados não especificaram a idade. Mesmo assim, dos 68,2% que informaram este dado, 38,1%, tinham entre 26 e 35 anos. Eram profissionais relativamente jovens e em pleno gozo de suas capacidades físicas e intelectuais.

Quadro 14: Sexo dos professores de História

Gênero	Memoriais	Questionários	Total	%
Masculino	02	15	17	30,9%
Feminino	04	24	28	50,9%
Não responderam	-	10	10	18,2%
Total	06	49	55	100%

Quadro 15 : Faixa etária dos professores⁴¹

FAIXA ETÁRIA Número de professores		Percentual
De 20 a 25 anos	04	7,2%
De 26 a 30 anos	09	16,4
De 31 a 35 anos	12	22,0%
De 36 a 40 anos	04	7,2%
De 41 a 45 anos	06	10,9%
De 46 a 50 anos	03	5,4%
Não responderam	17	30,9%
Total	55	100%

⁴¹ Fonte: Memoriais e Depoimentos.

Quadro 16 : Período de conclusão da graduação por instituição⁴²

Período de conclusão da Licenciatura em História					
	UEM	FAFIMAN	OUTRAS	NÃO INFORMARAM	TOTAL
Antes de 1980	03	04	-	-	07
De 1980 a 1985	02	05	01	-	08
De 1986 a 1990	10	03	03		16
De 1991 a 1994	06	07	-	-	13
Não informaram	-	01	-	10	11
Total por Instituição	21	20	04	10	55

⁴² Fonte: Memoriais e Questionários.

2.3.2 - Opiniões dos professores

A seguir passaremos a analisar algumas questões, sobre as quais os professores se manifestaram⁴³.

2.3.2.1–Sobre a necessidade de discutir Tendências Historiográficas

Depois de alguns anos trabalhando com a disciplina de Prática de Ensino de História e em cursos para professores, percebemos que, sempre que possível, seria uma atividade útil nos deter um pouco mais, ou mais uma vez, na discussão sobre concepções historiográficas, porque muitos dos professores que ministravam a disciplina História, nem sempre tinham formação em História. Alguns haviam cursado Estudos Sociais, Ciências Sociais, ou Filosofia. Então, a discussão sobre as tendências historiográficas era fundamental, pois eles dela necessitavam inclusive para se situar na discussão sobre o currículo básico, além do princípio da “atualização necessária”.

Uma pessoa que participou dos cursos de capacitação docente, escreveu algo que corrobora nossa opinião e nos estimula a continuar a considerar que esta é uma atividade que sempre produz um acréscimo no grau de elaboração que os professores têm a respeito da questão.

⁴³Informações coletadas através de avaliações livres a respeito dos cursos e questionários.

*“Achei de grande valia pelo fato de que a maioria dos profissionais que atuam no ensino de História não são formados em História e sim em Estudos Sociais, e em todos os cursos oferecidos pelo Núcleo, ainda não havia sido trabalhado a questão das tendências historiográficas.”*⁴⁴

As opiniões sobre a intenção de aprofundar conhecimentos sobre as tendências historiográficas estão bastante presentes nos depoimentos, já que os professores se graduaram em diferentes cursos. É possível afirmar que muitos não conheciam as diferentes tendências historiográficas presentes na discussão teórico-metodológica que o currículo apresentava, pois os currículos específicos de seus cursos não contemplavam disciplinas que tratassem de tais conteúdos. No caso dos graduados em História, é preciso considerar sua origem acadêmica⁴⁵ (local de formação e período em que se formou), pois, grande parte havia feito sua graduação na década de setenta e início da de oitenta, quando os currículos dos cursos de História ainda estavam, principalmente nas faculdades do interior do Estado, organizados dentro do esquema conceitual temporal que se convencionou denominar de “tradicional” ou “positivista”.

Desenvolver o trabalho docente de forma coerente entre discurso/intenção e prática em sala de aula era um dos grandes obstáculos que encontravam na hora de elaborar e implementar um projeto de ensino de história coerente em si e com as concepções e suas práticas.

Percebíamos que os professores tinham pouco domínio das diferentes concepções de História. Alguns tinham noções um pouco mais elaboradas do que outros, mas boa parte dos professores que atuavam no

⁴⁴ Questionário n.º 11.

⁴⁵ Ver quadro n.º 10.

ensino médio e fundamental na área de História não tinham conhecimento do assunto.

Muitos até desejavam atuar de forma diferente do que habitualmente faziam, mas não sabiam como. Outros proferiam um discurso que apontava falhas na forma como normalmente se ensinava História (“tradicional”, “oficial”, “positivista” ...), mas quando ele mesmo ia tentar implementar um curso coerente com seu discurso, percebia as dificuldades de conseguir tal coerência no trabalho em sala de aula.

Alguns elaboravam atividades interessantes e/ou divertidas para trabalhar com determinados conteúdos mas, que, quando aplicadas separadas de um projeto com concepções e objetivos bem definidos e coerentes com elas, não surtiam os efeitos desejados.

A nosso ver, o professor deve ter conhecimentos sobre diferentes formas de produção do conhecimento histórico, e deve ser capaz de implementar um curso em que, tendo optado por uma determinada forma, utilize procedimentos que corroborem determinados pressupostos teóricos, para alcançar resultados positivos dentro do que ele proponha como resultados desejáveis com seus alunos.

Os depoimentos revelam que os professores sentiam dificuldade em explicar as diferentes concepções de História e em perceber qual se aproximava mais com a sua prática. Vejamos:

*“Achei bom, porque mesmo que o tempo seja pouco, serviu para clarear alguns pontos que talvez não levamos em consideração. Não cheguei a aprender com profundidade as tendências, mas já consigo definir qual a prática que eu emprego em sala de aula.”*⁴⁶

*“Foi muito bom. Pois nos cursos anteriores não se havia trabalhado sobre as tendências historiográficas que a meu ver foi de grande riqueza para aperfeiçoamento.”*⁴⁷

*“Foi ótimo pois pude ter um pouco de conhecimento sobre tendências historiográficas, assunto que tinha um conhecimento superficial.”*⁴⁸

*“É a primeira vez que participo e gostei muito, principalmente das discussões sobre tendências historiográficas e os comentários intermediários.”*⁴⁹

*“Foi muito bom, servil (sic) para me alertar da necessidade da metodologia dentro do conteúdo de História.”*⁵⁰

*“Foi muito bom, poderia ser mais longos (sic) e com algumas técnicas a serem trabalhadas em sala de aula.”*⁵¹

*“Sinceramente, foi uma surpresa. Nunca tinha analisado a história em relação às tendências apresentadas no curso. Essa foi uma visão que me foi dada sobre o estudo da história que me agradou muito.”*⁵²

*“Este curso em particular foi muito bom. Esteve de acordo com as expectativas. Nos deu condições para pensarmos sobre nosso cotidiano em sala de aula, analisarmos melhor os livros didáticos e outros materiais de apoio bem como facilitará nosso trabalho na preparação ou garimpagem de textos para utilizarmos em sala de aula.”*⁵³

⁴⁶ Questionário n°. 01

⁴⁷ Questionário n°.02

⁴⁸ Questionário n°.03

⁴⁹ Questionário n°.04

⁵⁰ Questionário n°.05

⁵¹ Questionário n°.06

⁵² Questionário n°.07

⁵³ Questionário n°.08

“Serviu para clarear certos assuntos que estavam obscuros na concepção histórica.”⁵⁴

“Este curso está sendo bem desenvolvido, nós nunca conseguimos encontrar respostas prontas para resolver nossas dúvidas, podemos ter ajuda para facilitar o que nós queremos.”⁵⁵

“Contribuiu bastante para o esclarecimento de algumas dúvidas acerca das tendências historiográficas.”⁵⁶

“O grande problema o qual me deparava antes deste curso era: que metodologias de ensino eram possíveis de apreender para que minhas aulas de história se tornassem mais interessantes para meus alunos?”⁵⁷

Outra questão pertinente a este item é que os professores esperavam dessas novas tendências historiográficas, não uma nova forma de explicar a História, mas procedimentos que pudessem ser empregados em sala de aula. Esperavam treinamento em atividades que pudessem ser transpostas verticalmente para as aulas de história no ensino fundamental e médio.

2.3.2.2 – Sobre as expectativas com que iam para os cursos

Nos cursos que ministramos, passamos a dedicar algum tempo à troca de experiências entre os professores, pois notamos que tal prática tinha aspectos muito importantes: nos permitia ter uma visão da composição da turma em termos de idade, tempo de serviço, tempo de formação, área de formação, pré-disposição para com o curso, expectativas

⁵⁴ Questionário n°.09

⁵⁵ Questionário n°.10

⁵⁶ Questionário n°.11

⁵⁷ A. P. n°.01

em relação ao curso, realidade da escola em que atuava; nos auxiliava tanto para pensar sobre os cursos que ministrávamos, quanto sobre o que enfatizar no curso que estávamos ministrando. O fato de deixar os professores falarem, fazia com que extravasassem muito de seu desagrado por “terem” que estar participando de “mais um curso”, que, a seu ver, nunca tinham nada de novo, e acabava por indicar temas que gostariam de debater no curso, o que contribuía a melhoria da disposição e participação em relação ao curso, e, nos municiava com temas que poderiam ser explorados em cursos futuros.

Percebíamos também que os professores utilizavam parte desses momentos para conversarem com amigos que encontravam, e que por conta do ritmo de trabalho não viam com frequência, sendo que alguns se encontravam apenas nos cursos. Muitos, além de colegas de trabalho, eram amigos, e o fato de estarem juntos por várias horas, podendo conversar sobre várias coisas, inclusive sobre suas vivências em sala de aula, amenizava o cansaço inevitável que os acometia depois de várias horas. Isso evitava cochichos e conversas paralelas depois, quando estivéssemos falando.

Entretanto, temos consciência de que tais momentos também serviam muito para que eles pudessem estar expondo a seus pares atividades que experimentaram, e que haviam surtido resultados satisfatórios. Outros também gostavam desses momentos porque podiam aprender, com seus colegas de curso, coisas novas em relação a procedimentos em sala de aula. Eles tinham a oportunidade de contar uns aos outros o que vinham experimentando com seus alunos para sair da situação tão criticada de aulas desinteressantes, incapazes de desenvolver

espírito crítico, que não motivavam os alunos a se interessarem por estudar História, etc.

Efetivamente, na opinião dos participantes, o convívio por alguns dias com colegas de trabalho, e a conseqüente troca de experiências que o mesmo permitia era fator que tornava os cursos mais atraentes. Sempre que argüidos sobre suas opiniões acerca dos cursos de capacitação, mencionavam este fato como ponto positivo para a realização dos eventos.

Com relação a essa troca de experiências, um detalhe interessante é ela permitir a socialização de suas angústias e apreensões em relação ao processo ensino-aprendizagem, principalmente quanto ao problema da indisciplina, que sem dúvida, é uma questão que incomoda a todos, exatamente por ser generalizada, e que, apesar de ser tão discutida, é tão difícil de ser resolvida.

“Acho um pouco repetitivos, mas sempre aprendemos algo de novo, pois é um momento onde podemos trocar nossas experiências e falar das coisas que nos deixam angustiadas.”⁵⁸

Os professores iam para os cursos esperando por algo que pudesse dar um incremento à sua prática profissional, mais segurança para entrar em sala de aula e desenvolver seu trabalho, de acordo com os novos paradigmas do ensino de história, preconizados no currículo básico:

“Seria bom se pudéssemos termos outros cursos sim, pois com certeza nós professores iríamos para a sala com mais segurança.”⁵⁹

“O professor está tão perdido quanto o seu aluno. Em certas circunstâncias não sabemos como agir, visto que não existe o certo e o errado.

*O nosso caminho é muito difícil e penso que somos uma classe em extinção.”*⁶⁰

Havia ainda o desejo de que os problemas práticos do processo de ensinar História fossem abordados. Desejavam algo que servisse como um ponto de referência para pensar sua prática:

*“Sei que não existe receita pronta, mas precisamos de algo que nos indique o caminho.”*⁶¹

*“Na minha opinião o curso foi válido e esclarecedor. Se bem que, ao ser convocada para o curso, pensei tratar-se de um curso, onde a prática fosse mais explorada. Porém, constatei que foi dada uma ênfase maior a teoria, porém foi válido.”*⁶²

Podemos perceber nas opiniões, que os professores estavam sempre esperando alguém que pudesse lhes fornecer materiais específicos sobre os conteúdos contemplados pelo **Currículo Básico** que estava sendo implantado. Tal atitude é derivada da cobrança feita por uma hierarquia burocrático-educacional, que a todo tempo utiliza-se de leis, medidas governamentais, portarias, resoluções etc, cujo alvo é a sala de aula e nela, os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, alunos e professores.

Neste sentido, como esperar que os professores fossem para os cursos com a intenção de realizar grandes aprofundamentos teórico-metodológicos sem imediatismo?

⁶⁰ Avaliação Pessoal n° 04.

⁶¹ Avaliação Pessoal n° 04.

⁶² Avaliação Pessoal n° 03.

A partir daí compreendemos que o que ocorre no cotidiano da escola é sempre uma pressão pela mudança imediata da prática que se realiza. Não há continuidade nas discussões e nos encaminhamentos propostos. Não há projetos pedagógicos gestados pelas equipes que trabalham numa dada escola. Há sempre o cumprimento de normas que já vem prontas para serem executadas “a toque de caixa”.

Tais cursos também iam na direção da solução de um dos problemas com os quais os professores sempre se depararam: como adentrar aos círculos dos professores e pesquisadores universitários, como manter contato com os mesmos de forma a estar atualizados com as novidades da área?

E o contato com os professores das universidades possibilitou que os professores da rede pudessem conversar sobre suas dúvidas, mesmo as que não estavam contempladas nos programas dos cursos.

“o outro problema que me aflige é: que das novas abordagens dos conteúdos de história - produção historiográfica - estão sendo produzidos nas universidades e institutos de pesquisa, como teríamos acesso?”⁶³

2.3.2.3 - Sobre os cursos de capacitação docente

Alguns professores agiam como se não houvesse nada de novo para eles nos cursos; como se não precisassem se aperfeiçoar ou não precisassem dos cursos para se inteirar de novas discussões. A forma de se

⁶³ Avaliação Pessoal nº. 01

expressar em depoimento a seguir permite a dedução de que está falando de outros e não de si mesmo:

“Acho muito válido, principalmente para os professores que precisam se aperfeiçoar e repassar novos conhecimentos aos alunos.”⁶⁴

Outros os consideravam perda de tempo, mesmo não explicando o motivo da opinião. E expressavam isto com uma indiferença mordaz.

“Muita perda de tempo - conteúdo sem ser trabalhado. De uma maneira geral valeu”⁶⁵

Às vezes os professores reclamavam que muitas coisas eles já haviam discutido em cursos anteriores, o que não era um grande problema, pois sempre havia a presença de outros professores, com os quais podiam trocar impressões sobre a prática docente:

“Esses cursos sempre vem nos ajudando, sempre ficamos mais esclarecidos dentro de nossa área. Eu particularmente acho bom, porque é através desses encontros que nós passamos a conhecer outras idéias dos nossos colegas.”⁶⁶

“Os cursos de Capacitação docente são ótimos porque nos oportuniza encontros com colegas, oportunidades para reflexão e aprofundamento dos conteúdos e sobre nossa prática em sala de aula.”⁶⁷

Havia também os que desejavam algo mais, mas não conseguiam expressar o que seria esse algo mais:

⁶⁴ Questionário nº. 04.

⁶⁵ Questionário nº 13.

⁶⁶ Questionário nº 10.

⁶⁷ Questionário nº 8.

“Como sendo o meu 1º curso (sic), ele ficou muito a desejar, fugiu as minhas expectativas.”⁶⁸

Quase todos reclamavam do cansaço que os cursos provocavam. Cansaço inevitável, porque os cursos eram ministrados em dependências de escolas e eles eram obrigados a se acomodar em cadeiras pouco adequadas a seus corpos. Eram cadeiras e carteiras projetadas para serem utilizadas por crianças e adolescentes, não adultos. E mais, os alunos que utilizavam aqueles móveis tinham uma dinâmica de aulas que não os obrigava a ficar mais do que duas aulas seguidas, sentados. E mesmo nas aulas geminadas, muitas vezes os professores organizam alguma atividade que faz com que eles possam se movimentar para não se enfadar. Os cursos para professores nem sempre eram pensados desta forma. Na maioria dos casos, eram expositivos:

“Apesar de cansativos são ótimos pois sempre nos traz algo de novo e amplia nossos conhecimentos. Principalmente as trocas de sugestões. Mas é importante que os assuntos venham de encontro com as necessidades e dificuldade do professor.”⁶⁹

“Apesar dos cursos de capacitação terem sido um tanto repetitivos sempre trazem alguma forma de aproveitamento, pois sempre as trocas de experiências entre docentes são de grande valor para a prática.”⁷⁰

“Acho um pouco repetitivos, mas sempre aprendemos algo de novo, pois é um momento onde podemos trocar nossas experiências e falar das coisas que nos deixam angustiadas.”⁷¹

⁶⁸ Questionário n° 07.

⁶⁹ Questionário n° 03.

⁷⁰ Questionário n° 02.

⁷¹ Questionário n° 11.

“Em geral, são de bom aproveitamento, não vou especificar mais porque é o primeiro curso que eu faço de 5ª a 8ª séries.”⁷²

Outro motivo de contestação era a rotatividade dos docentes. Para eles, deveria haver continuidade nos cursos, com os conteúdos tendo seqüência, e essa continuidade seria alcançada com a volta, no curso que estavam fazendo, do professor que ministrara cursos anteriores:

“Acho que falta continuidade no que se propõe. Deveria ser seqüencial (os assuntos, as abordagens).

Todo ano mudam os “mestres” que ministram os cursos e com isso perde-se a seqüência (não que deveria ser o mesmo professor, mas em que tivesse uma seqüência (sic).”⁷³

Os professores reconheciam a importância dos cursos de capacitação, pelo fato que muitos haviam terminado suas graduações há muito tempo, e por isso sentiam que deviam atualizar as discussões. E, inegavelmente, os cursos de capacitação ofereciam tal possibilidade.

“Acho ótimo, é uma oportunidade que o professor tem para atualizar suas técnicas e maneiras de lecionar, pois o professor que sai da faculdade depois de um certo tempo, precisa se atualizar, e os cursos são uma grande oportunidade para isso.”⁷⁴

É importante frisar: eles gostavam de ir para os cursos, porque lá poderiam conversar sobre seu fazer pedagógico, conhecer o que os colegas vinham fazendo, comparar com o seu próprio fazer, verificar diferenças e

⁷² Questionário n° 01.

⁷³ Questionário n° 12.

⁷⁴ Questionário n° 14.

aproximações entre seus trabalhos, apontar em que eles diferiam do seu. E eles conseguiam fazer isso ao longo do curso, quer expondo para a turma, quer respondendo a alguma questão, quer levantando outra, ou mesmo em conversas paralelas e cochichos durante outras atividades. Mas eles faziam isso também fora do horário de curso, por exemplo, quando saíam para tomar o café, ou em saídas mais longas, como no horário do almoço. A maioria destacou esse ponto dos cursos de capacitação docente:

“Eu os acho muito importante porque é através deles que temos a oportunidade de encontrar outros professores da minha área e trocamos experiências.”⁷⁵

“Bem, os cursos sempre nos ajudam em alguma coisa, principalmente na troca de experiências com outros colegas de outras cidades. São como que injeções de ânimo.”⁷⁶

“Todos os cursos de capacitação têm pontos positivos uma vez que os mesmos permitem trocas de idéias entre todos os participantes e oferecem oportunidades para reflexão do nosso trabalho cotidiano.”⁷⁷

“Os cursos são bons, sempre aprendemos com o professor que está ministrando a aula e com nossos colegas na troca de experiência.”⁷⁸

O fato de serem ministrados de forma concentrada, em uma única semana, não passava incólume a críticas:

“ Eles devem ser feitos, porém não de forma concentrada, mas sim com intervalos regulares, dando tempo dos professores estudarem e trabalharem textos de fundamentação teórica.”⁷⁹

⁷⁵ Questionário n° 15.

⁷⁶ Questionário n° 16.

⁷⁷ Questionário n° 17.

⁷⁸ Questionário n° 18.

⁷⁹ Questionário n° 19

2.3.2.4 - Sobre os docentes que ministravam os cursos e sobre sua própria prática docente

É preciso reconhecer que a maioria dos cursos era ministrada de forma expositiva, com o docente monologando. Em termos de recursos que pudessem dinamizar a discussão em sala ou mesmo que pudesse dispersar o cansaço que acometia os professores, ou o tédio, os docentes normalmente podiam contar com retroprojetores, projetores de slides, televisor e vídeo-cassete, nem sempre utilizados. Obviamente, é difícil manter o interesse dos ouvintes por 40 horas/aula de aulas expositivas.

O anonimato deixava os professores à vontade para fazer críticas e desabaços em relação aos cursos e aos docentes. Num curso ministrado por três professores, alguns participantes no final, ao fazer a avaliação do mesmo, aproveitaram para opinar sobre o trabalho desenvolvido. Inclusive expressando seu descontentamento:

*“Gostei muito do curso no primeiro e no terceiro dias, pois no 2º dia apesar do assunto ter nos possibilitado algumas visões diferentes das que tínhamos, foi muito cansativo.”*⁸⁰

*“Bem, o que tenho a dizer é que sempre acrescenta ao cursista. Porém, há professores que não convencem; da mesma forma, há conteúdos que também não o fazem (convencem). O que não significa que isso ocorra com todos os cursistas. Para mim é isso”.*⁸¹

⁸⁰ Avaliação Pessoal n° 07.

⁸¹ Avaliação Pessoal n° 02

Esse momento, bastante delicado para os professores ministrantes, acabava sendo muito interessante, pois fazia com que pensassem em sua prática, seu fazer pedagógico. Os professores, nesse quesito, faziam questão de avaliar cada um dos ministrantes.

E fica fácil perceber como preferiam que os cursos fossem conduzido pelos ministrantes:

“Hoje, dia 31, tivemos uma abordagem sobre avaliação, com a professora ..., que valeu a pena. Precisamos de profissionais competentes e de mente aberta, politizados.”⁸²

“Avaliação do Curso de História:

1º dia - muito bom

2º dia - muito pouco bom.

3º dia - muito bom.”

“O curso foi bastante proveitoso no 1º e no 3º dia. O (...) ⁸³ nos mostrou muita coisa em termos de conhecimento e cultura e desejaríamos que outras pessoas iguais a ele pudessem fazer parte das equipes de ensino dos núcleos regionais de educação e até mesmo da Secretaria de educação. Já no 2º dia, o (...) deixou muito a desejar, pois, notava-se a insatisfação de todo os participantes ao notarem que o mesmo tinha grande dificuldade de se expressar de modo claro para que todos pudessem entender os objetivos onde ele queria chegar.” ⁸⁴

A mesma pessoa da citação anterior, continua sua avaliação

Hoje, no 3º dia, foi ótimo, pois com você (...) nós ficamos a vontade para nos expressarmos os nossos (sic) desejos de poder melhorar os nossos conhecimentos sobre a avaliação. Pessoas como você e o (...) não poderiam (sic) faltar nos cursos

⁸² Avaliação Pessoal n°

⁸³ O professor menciona os nomes dos professores que ministraram o curso. Preferimos omitir esses nomes, inserindo reticências.

⁸⁴ Avaliação Pessoal n° 11.

para professores pois, vocês tem (sic) muito o que ensinar para aqueles que sempre estão em busca de algo novo.”⁸⁵

Havia parâmetros para o professor gostar ou não do curso, que se desdobra em dois momentos. O primeiro, estreitamente relacionado com quem o ministra: gostavam de ministrantes dinâmicos, com boa tonalidade de voz, didática para prender a atenção de seu ouvinte, e, que permitissem aos professores se expressarem.

O segundo, relacionado aos conteúdos previstos no currículo básico: como a finalidade de tais cursos era a “reciclagem” dos professores para a implementação do currículo básico, se o ministrante abordasse conteúdos previstos no currículo, o curso havia atingido seu objetivo.

“Eu particularmente gostei, apesar que com sinceridade eu esperava atingir mais concretamente, o objetivo que nos propusemos a estudar: Reformulação dos conteúdos,, que sem dúvida é o que mais nos aflige.”⁸⁶

Quanto à sua própria prática em sala de aula, os professores deixavam transparecer uma certa insegurança, principalmente para fazê-lo de acordo com as diretrizes do currículo básico:

“Seria bom se pudéssemos termos outros cursos sim, pois com certeza nós professores iríamos para a sala com mais segurança.”⁸⁷

“No terceiro dia a professora nos colocou bem à vontade mostrando que nem tudo o que fazemos

⁸⁵ Avaliação Pessoal nº 11.

⁸⁶ Avaliação Pessoal nº 15.

⁸⁷ Avaliação Pessoal nº 14.

*está errado. Pois é assim que estamos nos sentindo ultimamente (eu principalmente) ”.*⁸⁸

*“O grande problema o qual me deparava antes deste curso era: que metodologias de ensino eram possíveis de apreender para que minhas aulas de história se tornassem mais interessantes para meus alunos?”*⁸⁹

“Mas, precisamos mais ,“de métodos”, para vencermos as grandes dificuldades diárias que não são poucas.

O professor está tão perdido quanto o seu aluno. Em certas circunstâncias não sabemos como agir, visto que não existe o certo e o errado.

O nosso caminho é muito difícil e penso que somos uma classe em extinção.

*Sei que não existe receita pronta, mas precisamos de algo que nos indique o caminho.”*⁹⁰

Segundo RUIZ e BELLINI⁹¹ “os chamados conteúdos escolares contidos no currículo básico passam a ocupar a posição de conhecimentos privilegiados”. Nesta perspectiva, é possível entender porque os conteúdos elencados no currículo básico são citados na maioria dos depoimentos e com tal ênfase que se o professor ministrante não os abordou na mesma perspectiva prevista no currículo, tal fato passa a representar um problema para o professor participante, pois, no entendimento deles, os cursos haviam sido pensados para “ensinar” aos professores os conteúdos do currículo básico, para que eles, tendo aprendido, pudessem utilizá-los em suas aulas. Daí a idéia de que aquilo que se apresentava como “novo”, agradar ou não àqueles que estavam fazendo os cursos. E ainda, o “novo”,

⁸⁸ Avaliação Pessoal n° 08.

⁸⁹ Avaliação Pessoal n° 01.

⁹⁰ Avaliação Pessoal n° 04.

⁹¹ Adriano Rodrigues RUIZ e Luzia Marta BELLINI, Capacitação de professores: treinamento e reflexão. CADERNOS DE APOIO AO ENSINO, número 02, julho/1997, p. 12-29.

para muitos não condizia com o que era esperado: práticas durante o curso de capacitação que pudessem ser transpostas para as aulas de história do ensino fundamental e médio.

Mas, os professores também faziam sua autocrítica, revelando que tinham a percepção de que em alguns aspectos poderiam melhorar. Porém, se em alguns momentos eram muito severos em suas autocríticas, em outros, ficavam aliviados quando percebiam que não estavam tão errados como pressupunham:

“Seria bom se pudéssemos termos outros cursos sim, pois com certeza nós professores iríamos para a sala com mais segurança.”⁹²

“Nós precisamos de cursos, como eu disse no início que nos traga alguma solução.”⁹³

“O professor está tão perdido quanto o seu aluno. Em certas circunstâncias não sabemos como agir, visto que não existe o certo e o errado. O nosso caminho é muito difícil e penso que somos uma classe em extinção. Sei que não existe receita pronta, mas precisamos de algo que nos indique o caminho.”⁹⁴

“O curso foi válido, no primeiro dia o professor nos mostrou muita coisa, abriu um pouco nossos olhos em relação ao mundo atual e ele na história No terceiro dia a professora nos colocou bem a vontade mostrando que nem tudo o que fazemos está errado Pois é assim que estamos nos sentindo ultimamente (eu principalmente)(grifo nosso).”⁹⁵

O último depoimento acima nos faz pensar no motivo do professor para sentir que está fazendo algo de errado em sua prática profissional.

⁹² Avaliação Pessoal n° 14.

⁹³ Avaliação Pessoal n° 13.

⁹⁴ Avaliação Pessoal n° 04.

⁹⁵ Avaliação Pessoal n° 08.

Alguns, em conversas, acabavam confessando que muitas vezes ficavam descontentes com ministrantes dos cursos que afirmavam que os professores não atuam direito em sua atividade, que não têm vontade de melhorar, que não lêem, que não pesquisam, etc. ... , enfim, apontavam falhas no fazer pedagógico dos professores, mas não contribuíam com nada que pudesse ajudá-los a fazer diferente.

2.3.2.5 - O que os professores sugeriam para cursos futuros

Quando solicitados a este respeito, os professores sempre sugeriam cursos em que fosse dada ênfase à prática, ao “como” e “o que” fazer para formar alunos críticos. Não diziam claramente, mas queriam discutir formas de agir com determinados conteúdos, para poder concretizar o que o currículo novo exigia: despertar o pensamento crítico nos alunos. “Como se faz isso?”, era essa a questão que parecia ficar no ar.

“Sugiro um curso que poderia chamar de: ‘Como trabalhar os conteúdos em História’.

É que gosto da matéria, mas, tenho dificuldades de trabalhá-la criticamente, com transmissão de consciência de análise, ao aluno.”⁹⁶

“Mas, precisamos mais, “de métodos”, para vencermos as grandes dificuldades diárias que não são poucas.”⁹⁷

*“Expectativa para os próximos cursos:
Que mantenham o nível observado nos dias acima citados.*

⁹⁶ Avaliação Pessoal n° 02.

⁹⁷ Avaliação Pessoal n° 04.

Sugestão:

*Práticas metodológicas nos próximos encontros.”*⁹⁸

*“Agora, espero que sejam feitos novos cursos onde seja dada maior ênfase à prática, ou seja, uma vez que agora temos um maior conhecimento da teoria, que nos novos cursos sejam trocadas experiências entre professores, e do andamento da aplicação da teoria na prática escolar.”*⁹⁹

*Acho que deve haver muitos outros e com métodos mais concretos em como aplicar história.”*¹⁰⁰

No conjunto, os professores são enfáticos em reivindicar ajuda e orientação sobre novas formas de agir com seus alunos. Assumem que precisam que lhes digam algo em que possam se ancorar para definir um balizamento para o seu fazer pedagógico.

*“Que fosse passado “técnicas” para trabalhar com o aluno em sala (não é fórmula de aula não, é técnica p/ (sic) trabalhar certos assuntos) – metodologia.”*¹⁰¹

Os professores têm disposição para participar de ações de capacitação. Se lhes forem dadas condições, participam de projetos e programas de capacitação e aproveitam muito dos mesmos, revertendo o aprendido nesses eventos em incremento para suas aulas.

Se a manutenção de um sistema de ensino tem importância para o Estado, é preciso avaliar melhor as ações implementadas pelos governos para propiciar condições para a boa atuação dos professores, que são, em

⁹⁸ Avaliação Pessoal nº 05. No curso avaliado há distinção no desempenho dos professores, e segundo a opinião do professor, dos três docentes dois haviam apresentado um desempenho muito satisfatório.

⁹⁹ Avaliação Pessoal nº 03.

¹⁰⁰ Avaliação Pessoal nº 06.

¹⁰¹ Questionário nº 12.

última instância, os responsáveis por uma eficiente implantação de qualquer alteração no sistema de ensino.

Os professores do Estado do Paraná lutam há anos pelo direito a hora-atividade. Direito que os governantes fazem questão de ignorar, que em outros Estados já foi reconhecido e que tem dado um fôlego maior ao desenvolvimento do trabalho docente, que necessita de respeito, para que possa ser realizado com um mínimo de eficiência.

Em alguns dos cursos de que participamos, os organizadores solicitavam aos professores que respondessem por escrito a algumas questões avaliando o curso. Não havia padronização de tais questionários, apesar de ser afirmado que era a SEED que solicitava o material para avaliar o programa de capacitação dos professores. As questões procuravam fazer com que os professores falassem dos conteúdos trabalhados, da possibilidade de adequar o que fora discutido no curso ao currículo e a viabilidade de aplicação ao trabalho em sala de aula. Alguns solicitavam que se fizesse uma avaliação do desempenho do ministrante. Infelizmente não conseguimos localizar esse material no NRE/Mga, no CETEPAR, ou na SUED. Acreditamos que a análise desse material poderia revelar dados interessantes, pois no mínimo poderíamos fazer comparação com os dados contidos nos depoimentos que solicitamos, além de verificar a que conclusões chegaram os técnicos dos órgãos da SEED.

Em algumas turmas em que trabalhamos, mais para o final do período, quando solicitávamos que respondessem às nossas questões, era usual os professores perguntarem por que tinham que responder novamente a questionários, pois já haviam feito isso.

Além da SEED, outros professores ministrantes também solicitavam a mesma coisa. O professor Marco Aurélio Monteiro PEREIRA (DHI/UEPG), usou o material por ele coletado para uma análise do currículo que estava sendo implantando, apresentada no artigo “O Currículo Básico e o Perfil do Professor”.¹⁰²

A professora Isabel Cristina RODRIGUES (DHI/UEM) utilizava o material coletado para conhecer melhor a turma com a qual estava trabalhando e perceber o que precisava ser explorado com ela.¹⁰³ Além de ser um material que poderia ser utilizado em trabalhos acadêmicos.

Outro professor que se valeu do material para escrever sobre o currículo que a SEED estava implantando, foi Reginaldo B. DIAS¹⁰⁴ (DHI/UEM). Em “A implementação do novo currículo de História na rede de ensino do Paraná: reflexões de um colaborador”, analisa o processo de implementação do currículo a partir das questões suscitadas por sua experiência ao ministrar os cursos.¹⁰⁵

Aquele processo acabou sendo um momento especial para a coleta de informações para análises a respeito da educação no Paraná. Os estudiosos do campo educacional paranaense que conseguiram perceber o

¹⁰² PEREIRA, Marco Aurélio Monteiro. O currículo básico e o perfil do professor. In: **História e Cultura**. V Encontro Regional de História. ANPUH-PR/ Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1997.

¹⁰³ Conforme afirmado por ela em entrevista.

¹⁰⁴ Apesar dele não ter feito coleta deste tipo de material durante os cursos que ministrou, ele utilizou material por nós coletado.

¹⁰⁵ Em Dias, Reginaldo. A implementação do novo currículo de História e a política de capacitação docente do governo do Paraná. In: **2º Encontro Perspectivas do Ensino de História. Anais**. São Paulo, FEUSP, 12-15 de fevereiro de 1996. p. 487-496. p.493. O professor Reginaldo Dias escreve:

¹⁰² *Estou utilizando a sondagem efetuada pelo professor Hudson Amaro (DHI-UEM). Como a sondagem, materializada em um questionário de 20 perguntas, não foi preparada preliminarmente com critério de amostragem, não estou promovendo quantificação. A tendência destacada acima é, porém, bastante representativa do conjunto das respostas. Há cerca de 100 respostas, atingindo municípios das regiões norte e noroeste do estado do Paraná. Não há motivos para acreditar que fenômeno semelhante deixasse de ocorrer em regiões não cobertas pela sondagem.*

potencial da situação, puderam transformar os professores, em fonte de informações significativas.

Dentre a gama de discussões que as informações coletadas possibilitam, uma refere-se à polarização ou dicotomização em que os professores querem que os ministrantes dos cursos falem de “como” fazer as coisas que são sugeridas nos cursos. Enquanto os ministrantes, por sua vez, não querem apresentar as “receitas”, pois as questões pedagógicas devem ser respeitadas, como a especificidade de cada turma, e por não acreditar que seja salutar aplicar em todas as turmas, técnicas que funcionam bem para algumas.

Percebemos que é preciso definir em que medida cada lado tem razão. Ou melhor, até que ponto cada um dos lados está com a razão. Porque a nosso ver, ambos têm razão em certa medida, mas não totalmente.

Os professores reivindicam tal tipo de discussão nos cursos porque não possuem outro espaço para entabulá-la. Os professores ministrantes não acham que os seus cursos sejam a ocasião para nesse tipo de discussão, afinal não foi o que planejaram, instaurando o impasse.

A SEED deseja que os professores participem dos cursos de capacitação docente a fim de estarem preparados para a implementação do novo currículo. Para que os professores se sintam estimulados a participar de cursos é preciso que eles aprovelem o assunto que esteja sendo discutido nos mesmos, é preciso que a discussão caminhe ao encontro de seus interesses, às suas necessidades, à solução de suas dúvidas. Mas, os convidados para trabalhar nos cursos como ministrantes, não eram informados de que essa deveria ser a tônica de seu trabalho com os professores. Daí que, muitas vezes, estes não se entusiasmavam com o

conteúdo trabalhado nos cursos, por não verem atendidas suas “necessidades” na discussão proposta

Segundo o professor Reginaldo DIAS,

*“Expressando uma atitude que se generalizava pela organização dos cursos que tinham o objetivo de viabilizar a reformulação curricular, o referido documento já sinalizava alguns paradoxos presentes no processo, matizados pela compreensão de que tanto o projeto de Reorganização, quanto os cursos que deviam esclarece-lo, tinham uma dimensão bastante instrumental.”*¹⁰⁶

Os anseios dos professores não foram satisfeitos porque não foram atendidas as suas reivindicações de discussão de procedimentos de ensino.

A nosso ver, a SEED deveria ter providenciado para que também esta necessidade dos professores fosse atendida, mesmo que em outro momento do programa de capacitação de professores.

Mesmo porque a SEED oferecia seminários para troca de experiências, como nos fala Antônio João MÂNPIO, Superintendente de Educação da SEEC/PR, no ano de 1994.

“Nos seminários de troca de experiências, foi possível constatar o quanto é significativo para um(a) professor(a) poder contar a outros a sua pequena história. É a passagem da condição de homem-massa para a de sujeito histórico; é a reflexão coletiva enredando a prática fragmentária quando feita isoladamente; é a

¹⁰⁶ DIAS, Reginaldo. A implementação do novo currículo de História na rede de ensino do Paraná: reflexões de um colaborador”. In: **História e Ensino**, Revista do Laboratório de Ensino de História /UEL, Londrina, 1995. n° 1, p. 52-3.

escola pública tornando-se cidadã pelo trabalho persistente dos educadores.”¹⁰⁷

Mas, na prática, pelo que sabemos, a maioria dos professores de História da rede estadual paranaense ficou de fora dos “Seminários de troca de experiências”.

Os cursos foram ministrados, o **Currículo Básico** foi implantado, mas nem a SEED, nem o Banco Mundial, se preocuparam em fazer a avaliação da experiência.

E, em 1996, uma outra LDB foi votada, alterando a nomenclatura, a estrutura escolar e os processos de avaliação dos alunos.

E depois vieram os **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN** para serem implantados com uma outra proposta teórico-metodológica no caso específico do ensino de História.

E nisso tudo, como ficam os professores de História da rede de ensino em Maringá?

Como estão neste momento? Como trabalham? Como se sentem? Sujeitos históricos ou objetos?

¹⁰⁷ PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Inovando nas escolas do Paraná**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1994. pág. 15.

CAPÍTULO III

O CONTEXTO PARANAENSE E A EDUCAÇÃO

3.1 - Um pouco do Estado do Paraná

A Província do Paraná foi criada em 1853, desmembrada da Província de São Paulo, da qual era a 5ª Comarca. O Estado do Paraná passou a existir após a Proclamação da República, quando as províncias se tornaram estados.

Este Estado, que no final do século XIX contava com apenas nove cidades, no início dos anos 80 do século XX, estava dividido em 298 municípios e na contagem populacional de 1996 possuía 401, com 9 milhões de habitantes¹⁰⁸.

O território do Estado, com 199.554 quilômetros quadrados, corresponde a 2,3% da superfície total do Brasil. Do ponto extremo-norte ao extremo-sul, a distância é de 468 km; do extremo-leste na costa do Atlântico até a foz do Rio Iguaçu, ponto extremo-oeste do Estado, a extensão é de 648 km. No litoral, de 98 km de extensão, está localizada a baía de Paranaguá, com 300 km² de área, uma das mais importantes do sul do Brasil. Nela localizam-se os portos de Paranaguá e de Antonina.

Até o início do século XX, a atividade econômica estava restrita a menos de um terço da área total do e se concentrava na região sul, com os

¹⁰⁸ IBGE, Contagem Populacional de 1996.

produtos que formavam a base da economia: o ouro no século XVIII, e a extração, industrialização e exportação da erva-mate e da madeira entre o século XIX e os primeiros anos do século XX.

Vastas extensões do território (norte, noroeste, oeste e sudoeste) sofreram ocupação e povoamento por populações não-nativas apenas a partir das primeiras décadas do nosso século, através da ação colonizadora do Estado e de algumas empresas que, utilizando um esquema racional de crédito, de divisão do solo e de implementação de infra-estrutura, disseminaram as pequenas e médias propriedades nas regiões norte e oeste do estado, tornando-as centro de atração de fluxos migratórios oriundos de outras áreas e aumentando a população vertiginosamente, em termos absolutos e relativos.

Desde as últimas décadas do oitocentos, registrava-se um tímido crescimento populacional, mas este só se intensificou a partir do processo de expansão. Embora duplicando a partir da década 70 do século XIX a cada censo, é somente em 1940 que as estatísticas registram que a densidade demográfica paranaense, 6,2 hab/km², foi maior do que a brasileira, 4,8hab/km², apresentando 3,0% de participação no total da população do país.

Os dados de 1950, mais favoráveis, apontam que o Paraná, participava com 4,1% da população nacional, apresentava uma densidade de 10,6 hab/km², enquanto no Brasil como um todo este índice era de 6,1hab/km². A estatística demonstra que em 1960 a população paranaense continuava crescente, participando com 6,1% do total nacional, o que lhe conferia uma densidade de 21,4 hab/km² contra 8,25 hab/km² na média do país.

O Censo de 1970 mostrou que o Paraná, embora ostentando índices de crescimento menores, apresentava uma densidade demográfica de 34,8 hab/km², superior ao índice de 10,9 hab/km² do conjunto do país, tendo 7,4% de participação na população brasileira.

A população paranaense, de 1920 a 1960, multiplicou-se por seis, com taxas de crescimento bastante elevadas: de 1920 a 1940, 80,3%; de 1940 a 1950, 71,1%; de 1950 a 1960, 101,7%; de 1960 a 1970, 62,6%. Verifica-se que o maior crescimento populacional deu-se no período intercensitário de 1950 a 1960¹⁰⁹.

Quadro 17: Densidade demográfica no Paraná

Período	Brasil (hab/km ²)	Paraná (hab/km ²)	Participação no Total (%)
1940	4,8	6,2	3,0
1950	6,1	10,6	4,1
1960	8,25	21,4	6,1
1970	10,9	34,8	7,4

Quadro 18: Taxa de crescimento populacional no Paraná¹¹⁰

Período	Taxa de crescimento (%)
1920 – 1940	80,3
1940-1950	71,1
1950-1960	101,7
1960-1970	62,6

¹⁰⁹ IBGE, Censos demográficos 1950, 1960, 1970.

¹¹⁰ IBGE, Censos demográficos 1950, 1960, 1970.

As correntes migratórias contribuíram decisivamente para este crescimento populacional. Conquanto ainda não se caracterizasse, em 1950, como um estado densamente povoado e nem fosse objeto de uma migração intensa, o Paraná já apresentava 31,4% de sua população como sendo oriunda de outras unidades da federação. Esta proporção aumentou em 1960 para 39,4%, caindo em 1970 para 35,7%. Até a década de 70, o Paraná não cedia significativamente mão-de-obra para outras regiões e o seu saldo migratório era um dos considerados mais favoráveis de todo o país: 1950, 592.437; 1960, 1.559.787; 1970, 2.132.118 ¹¹¹.

Um movimento migratório interno de grandes proporções fez com que milhões de brasileiros de outros estados se deslocassem para este Estado, além de um grande número de imigrantes, principalmente europeus e asiáticos, que também nele se radicaram. Em consequência desse fluxo, o crescimento da população paranaense alcançou taxa superior a 7% ao ano entre 1940 e 1950, diminuindo para 5,2% entre 1950 e 1960, e para 4,5% entre os anos 1960 e 1970.

No decênio de 70, porém, reverteu-se completamente a tendência de crescimento populacional: nas décadas anteriores apresentara taxas de expansão demográfica entre as mais altas do país, mas entre 1970 e 1980 registra o menor índice de crescimento, com 0,94% ao ano.

¹¹¹ Ibidem.

Quadro 19: Participação de migrantes na população paranaense

Período	Participação no total da população (%)
1950	31,4
1960	39,4
1970	35,7

Quadro 20: Saldo migratório

Período	Número de migrantes residentes no Paraná
1950	592.437
1960	1.559.787
1970	2.132.118

Até a década de 1970, apresentava uma das menores taxas de urbanização do país, considerando a influência predominante do setor primário, e esta década foi um divisor de águas na história recente, em termos econômicos e demográficos.

Na década de 60 a fronteira agrícola do estado já havia se esgotado, implicando em menor crescimento populacional em relação aos anos 50. Na década de 70, quando se verifica um intenso processo de modernização da agricultura paranaense, pelo desenvolvimento capitalista no campo, as repercussões atingem o sentido das correntes migratórias, as relações de trabalho e propriedade, a agricultura e a economia como um todo.

Este processo de expansão da empresa agrícola no campo, cujas origens devem ser buscadas no aprofundamento da articulação entre o setor primário e o industrial, com este subordinado àquele, tem seu centro na

*“substituição de uma cultura comercial permanente como a do café pelo cultivo associado de soja e trigo, que são lavouras temporárias, possuem grande valor no mercado e apresentam alta rentabilidade, empregando mão-de-obra bastante reduzida em relação ao café.”*¹¹²

Como a rentabilidade destas culturas se condicionava à utilização de grandes extensões de terra e a avanços tecnológicos, requisitos que se colocavam além do alcance do pequeno agricultor, elas interessavam particularmente aos grandes empresários.

O baixo incremento populacional paranaense coincide com o explosivo crescimento de outras regiões do país, particularmente Mato Grosso do Sul e Rondônia, com um fluxo migratório que teve origem no meio rural, em virtude do esgotamento da fronteira e da modernização dos métodos de produção.

Inverteu-se a distribuição da população entre rural e urbana. Enquanto que até 1970 cerca de 36% da população vivia nas cidades e 54% no campo, em 1980 os números revelam, respectivamente 60% e 40%¹¹³, com tendência a diminuir cada vez mais a população rural.

A partir de 1930 o Paraná ingressou em um intenso processo de expansão da agropecuária. O desenvolvimento das lavouras de café no norte do Estado, estimuladas pela fertilidade das "terras roxas", marcou um novo ciclo na economia paranaense. O café atraiu migrantes de outras

¹¹² LUZ, France. **As migrações internas no contexto do capitalismo no Brasil: a microregião do norte novo de Maringá - 1950/1980**, p. 77.

¹¹³ IBGE, Contagem Populacional, 1996.

regiões do país e do exterior e foi o móvel da fundação e do rápido crescimento das principais cidades do norte do estado. Em poucos anos ele passou a ser o principal produtor brasileiro de café.

Na década de 50, o fenômeno da ocupação territorial e econômica ocorrido no norte, repetiu-se no sudoeste paranaense. Migrantes vindos principalmente de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul introduziram a cultura da soja. Este produto tornou-se, rapidamente, um dos principais da agricultura estadual.

Atualmente o setor agrícola continua detendo a atividade econômica mais desenvolvida do Estado, mas há um intenso processo de industrialização ocorrendo em todas as regiões, de forma induzida.

No início dos anos sessenta, o governo estadual elaborou um "projeto paranaense de desenvolvimento" com etapas bem definidas. No primeiro momento, todo o esforço se concentrou na implantação de uma infra-estrutura que possibilitasse à iniciativa privada condição para localizar de forma adequada seus empreendimentos. O passo seguinte foi o fortalecimento e modernização das indústrias tradicionais, basicamente as de aproveitamento de recursos florestais e as agroindústrias, até chegar ao estágio atual, de implantação de indústrias de ramos dinâmicos e altas tecnologias, como o eletro-eletrônico, o metal-mecânico, o de material de transporte e outros.

No processo de passagem do domínio da economia agrária para o da economia industrial e de serviços, a questão da educação se torna um problema fundamental.

Os países industrializados têm reconhecido, há muito tempo, a importância fundamental de um sistema de educação pública para o estímulo da produtividade material, desenvolvimento da competência e da iniciativa dos cidadãos. O sistema de educação deve estar capacitado para servir como base para a eficiência produtiva e para o exercício de uma democracia responsável.

Em países em desenvolvimento, o sistema de educação pública é considerado como um dos instrumentos mais importantes no avanço econômico, social e político, mas a maioria desses países vive se debatendo com a falta de recursos para investir em um sistema de educação eficiente.

É evidente que um tal projeto educacional requer uma grande inversão de capital, com custos de manutenção elevados. Porém, a experiência dos países industrializados atesta que esses custos são inteiramente justificados pelos resultados que acarretam na produtividade nacional.

É com base na transposição dessas experiências internacionais para nossa realidade, que os Estados implementam e justificam suas políticas educacionais.

No Estado do Paraná, além da questão de objetivar a estruturação de um sistema educacional eficiente para a obtenção da rentabilidade desejada para a mão-de-obra e o processo de modernização, há a questão cultural.

O Paraná tem sua população composta por pessoas vindas de frentes de ocupação diferentes, por vários grupos culturais e étnicos, e os alunos das escolas paranaenses refletem esta diversidade cultural. A

questão central passa a ser: como capacitar professores para trabalhar com a diversidade, muitas vezes presente na própria sala de aula? Como montar um currículo adequado para todos os alunos das escolas paranaenses de uma forma geral, e para os alunos pertencentes a cada grupo étnico em particular?

Este problema se faz presente de forma muito forte no norte do Paraná. Para a região afluíram pessoas de vários estados do país e imigrantes. Conseqüentemente, as escolas apresentam a diversidade, com a qual o professor tem que trabalhar. Nas escolas públicas há alunos negros pobres, brancos pobres, japoneses, alemães, poloneses, alunos que sempre moraram na zona urbana, alunos que vieram da zona rural. A região é um caldeirão étnico-cultural, o que tem que ser levado em consideração quando se propõem políticas educacionais, programas de capacitação do professor, conteúdos curriculares, pois temos na mesma sala, alunos de origens sócio-econômicas e/ou étnico-culturais diferentes. E lembramos, o professor também tem sua bagagem cultural, fruto de características próprias, de sua origem sócio-econômica e étnico-cultural, que funcionam como filtros para sua prática docente, pelos quais passam as informações, o que o currículo diz que ele tem que ensinar, como ele deve ensinar, como se relacionar com alunos, e o que estuda nos cursos de capacitação. É uma incógnita ainda sua prática docente depois do processamento de todas as variáveis.

Enfim, são tantas variantes que devem ser consideradas no pensar e na montagem de um sistema de educação, na preparação do corpo docente para trabalhar com a clientela, que não é possível à transposição rasteira de medidas adotadas em outros países, como se não houvesse especificidade.

Isso quer dizer que muitos detalhes deverão ser frutos de um esforço de reflexão, de análise e de busca de soluções próprias.

3.2 - Historiografia acadêmica sobre História da Educação no Paraná

A história da educação no Paraná segue os mesmos rumos tomados no restante do país. De acordo com o desenrolar do processo de colonização e ocupação do território paranaense, foram sendo adotadas medidas que visavam estabelecer um sistema de educação no Estado, compatível com o seu desenvolvimento sócio-econômico.

Há diversos estudos sobre a história da educação na província e no estado, mas de forma geral, generalizadores e cronologicamente fixados em períodos anteriores.

Quando nos preocupamos com um período historicamente recente, na região de Maringá, eles são inexistentes. Entretanto, uma incursão rápida pela historiografia acadêmica desenvolvida nos últimos anos, contribui para nossa análise e compreensão do fenômeno.

O levantamento bibliográfico em algumas bibliotecas no Estado do Paraná, nos colocou em contato com algumas obras importantes para a compreensão da história da educação, principalmente sobre o período sobre o qual detemos nossa análise.

A História da Educação no Paraná em termos de estudos universitários é relativamente recente e as obras possuem características acadêmicas, isto é, foram escritas como trabalhos para obtenção de títulos

universitários, com objetos circunscritos, fontes definidas e periodização demarcada.

Elvira Mari KUBO¹¹⁴, em seu doutorado analisa o ensino das primeiras letras, em Curitiba, entre 1827 e 1853, quando o Paraná ainda era a 5ª Comarca da Província de São Paulo.

Esta obra trabalha com o tema da instrução pública durante o período que vai de 1827, quando foi promulgada a primeira lei organizadora da mesma, até 1853, quando a 5ª Comarca emancipou-se de São Paulo, constituindo a Província do Paraná.

Dentro deste tema, a opção foi pelas aulas públicas ou nacionais de primeiras letras, ou seja, pelo grau elementar, que corresponde ao antigo primário. A palavra "aula" era também sinônima de escola, e a designação com que a maioria dos professores identificava sua escola, com uso indistinto destes termos.

A autora justifica a escolha deste grau de ensino pela maior quantidade e qualidade do material, e pelo fato do ensino médio só começar a ser organizado a partir do Ato Adicional de 1834.

O estudo abrange basicamente a região do Paraná tradicional, sem referência ao ensino das comunidades religiosas, as das armas e do trabalho. A autora trabalhou com material do Arquivo do Estado de São Paulo, e analisou os documentos pela correspondência oficial e as relações de alunos.

¹¹⁴ Cf. KUBO, Elvira Mari. **A Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo (Paraná), 1827-1853.** São Paulo, USP/FFLCH/HISTÓRIA, 1982. Tese de Doutorado.

A meta foi estudar como o Estado efetivamente organizou a instrução pública de Primeiras Letras. Para reforçar seus estudos, ela utiliza as obras de WACHOWICZ e OLIVEIRA, que também analisam a educação no Paraná no século XIX, a partir do período provincial¹¹⁵.

Segundo ela, as obras anteriores sobre este tema tratavam do assunto fazendo uma análise explicativa quanto às inspirações nas quais as leis promulgadas foram baseadas, nas possíveis intenções, linhas de pensamento, realidades sócio-econômicas estruturais existentes, que explicariam as contradições entre a lei e os resultados de sua aplicação. A evolução que as leis sofreram em cada um dos seus aspectos e sua aplicação prática não havia sido priorizada ainda. Ela buscou verificar em que medida as disposições legais referentes à estrutura do ensino se efetivaram na prática do cotidiano.

Constata que as disposições legais promulgadas privilegiavam o funcionamento regular das aulas públicas, com atenção ao professor e a inspeção dessas aulas. Isso não quer dizer que se excluíssem aspectos relativos às matérias, gradação do seu ensino e aos métodos.

A instrução pública era oferecida dentro de uma política de contenção de gastos, considerando elementos como o ordenado dos professores, que era tratado de forma adaptativa, sem aumento. Ao professor cabia escolher e conseguir o espaço para ministrar suas aulas. Raramente conseguia do poder público o material necessário para o funcionamento da "escola". Isso ocorria somente se o mesmo tivesse acesso

¹¹⁵ Cf. WACHOWICZ, Lilian Anna. **A Relação Professor-Estado, estudo da política elaborada para o magistério no Paraná de 1850 a 1930**. São Paulo, PUC/SP, 1981. Tese de Doutorado; e, OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O Ensino Primário na Província do Paraná, 1853-1889**. Curitiba, UFPR, 1982. Dissertação de Mestrado.

ao Presidente da Província, contasse com o apoio da Câmara Municipal ou da Comissão de Inspeção.

KUBO observa que o funcionamento das aulas públicas de Primeiras Letras era intermitente. Segundo ela, o que diferenciava o professor particular do professor público era a fonte pagadora. Existiam os problemas de atraso no recebimento dos ordenados, e a diferenciação de conteúdos ministrados a alunos do sexo feminino e do sexo masculino.

A autora aponta para o fato de aparentemente as localidades influírem nesse grau de ensino em função de suas características. Para reforçar essa hipótese, ela menciona o fato de que em Paranaguá, cidade portuária, havia ênfase no ensino de aritmética, dada a necessidade desses conhecimentos para fins comerciais. Aponta ainda para o dado de que os documentos requerendo a criação de escolas públicas alegavam a necessidade de atendimento à mocidade pobre.

Segundo KUBO, o professor público de Primeiras Letras não era simplesmente transmissor de conhecimentos, mas também educador. Como exemplo a autora cita o caso da aula de Primeiras Letras da Vila de Castro, em que o professor levava seus alunos à missa e promovia a inspeção da higiene corporal dos mesmos.

A legislação de 15/10/1827 recomendava nas escolas públicas a leitura da Constituição do Império, visando à formação do cidadão brasileiro.

O Estado Imperial procurava organizar o funcionamento da instrução pública da fase da implantação das aulas, ao controle da sua atuação.

A Província de São Paulo era a responsável pela instrução na 5ª Comarca, mas nem sempre levou em consideração todas as suas necessidades. Havia a distância e a dificuldade de comunicação, fatores que retardavam o andamento das diferentes questões relativas à instrução pública.

O centro mais bem provido dentro da 5ª Comarca era Paranaguá, que ao lado das aulas públicas contava também com particulares.

Conclui que, a instrução pública foi efetivamente implantada na 5ª Comarca, embora de forma deficiente.

Maria Cecília Marins de OLIVEIRA¹¹⁶, analisa a educação no Paraná durante a Primeira República, investigando o andamento do ensino primário no Estado, em face das implicações de ordem social, econômica, política e administrativa que se refletiram nas atividades governamentais em relação à educação, considerando as variáveis: escola, aluno e professor.

Busca conhecer a estrutura do sistema escolar primário, tanto em seu funcionamento como em sua organização, bem como verificar o controle exercido sobre ele pela máquina administrativa do Estado.

A partir da caracterização do contexto sócio-econômico e político-administrativo do período, procede ao estudo da legislação do ensino da expansão da rede escolar e do financiamento do ensino, da estrutura do sistema escolar, da administração do ensino, da estrutura didático-pedagógica e da relação entre ensino primário e sociedade, incluindo o exame das questões relativas ao corpo docente e à população escolar.

¹¹⁶ Cf. OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **Ensino Primário e Sociedade no Paraná durante a Primeira República**. São Paulo, 1994. Tese de Doutorado/FFLCH/USP.

A relação entre ensino primário e sociedade paranaense da época afigurou-se como a preocupação básica, no sentido de detectar a importância, maior ou menor, atribuída à educação pelas comunidades urbanas e rurais.

A preocupação central foi verificar a evolução do processo educacional, partindo da visão da estrutura do ensino em geral para centralizar naquele nível, fundamental às etapas subseqüentes.

Segundo a autora, a autonomia conferida às Províncias pela Constituição do Império com o Ato Adicional de 1834, manteve-se na República em relação aos Estados, e a tradição continuou assegurando aos mesmos o direito de organizar o ensino em geral, cabendo ao governo central a criação de instituições secundárias e de nível superior nos Estados, porém não exclusivamente.

No Paraná, as determinações legais para o ensino esbarraram com problemas de ordens diversas, existente na sociedade paranaense, que, não poucas vezes, inviabilizaram a implementação de medidas inovadoras na rede de ensino. Por outro lado, inadequação e incoerência de medidas inapropriadas à realidade sócio-econômica do momento, evidenciaram o grau de distanciamento entre o que se pretendia fazer e o que se podia fazer.

A concepção de medidas norteadoras para a consecução de condutas a serem colocadas em prática na área educacional funcionou como diretriz em todo o período, em extensão do período político anterior.

A influência desses modelos se fez interna e externamente, começando pela formalização da própria Constituição, apoiada em

ordenamentos estranhos ao contexto nacional, cuja tendência foi seguida de perto pela Primeira Reforma de Ensino para o Distrito Federal, com base na concepção positivista francesa, marcando influência nos regulamentos estaduais.

A situação política, gerada por movimentos revolucionários após a Proclamação da República, encaminhou o poder político para a instalação de oligarquias regionais, dominantes nas unidades federativas, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul, economicamente expressivos.

A pressão exercida pelos governos locais obtinha o apoio federal aos seus empreendimentos, garantindo-lhes benefícios e investimentos com repercussões na área da educação, dentre os quais o governo paulista, que investiu na sua estrutura educacional, tornando-se o ponto de referência para os governos do Paraná. Estes contaram, também, com as reformas do Distrito Federal, como diretrizes para seus regulamentos.

Oliveira ressalta, no contexto político, as mudanças operadas no meio social, decorrentes da alteração nas relações de trabalho, em função da abolição da escravatura e da entrada de novos contingentes populacionais, representados, primeiro, pela entrada de “elementos” estrangeiros que reforçaram a diversidade do quadro étnico-cultural existente, configurado por aqueles já radicados no Paraná; segundo, pelos nacionais, responsáveis pela ocupação e exploração do solo, como os paulistas e mineiros em áreas desabitadas ao norte do estado, e catarinenses e gaúchos, que se fixaram na região sudoeste, em direção ao oeste do Paraná.

As transformações sócio-econômicas no Paraná tiveram reflexos na área de ensino, em face da expansão da rede escolar, que acarretou novas medidas regulamentares devido ao aumento da população escolar, do quadro do magistério, exigindo a ampliação do quadro técnico-pedagógico, representado pela Inspeção e pelo Conselho de Ensino.

O material utilizado na pesquisa abrangeu obras bibliográficas e os documentos de 1889 a 1930, para elucidar os diversos acontecimentos que ocorreram no Brasil e no Paraná, quer de caráter político, econômico e social, quer de caráter religioso e filosófico.

A autora enfatiza que as conclusões que apresenta não estão restritas ao período examinado, de vez que muitas das situações econômico-administrativas da época encontram ressonância na atualidade, embora de forma diversa, em face das novas conjunturas política, social, econômica e administrativa e dos processos científico-tecnológico que se projeta por todo o país.

Para ela, a administração pública, o sistema educacional, particularmente o ensino primário, o quadro do magistério, corpo discente, os recursos físicos e materiais, entre outros aspectos, continuam a apresentar os mesmos problemas nesse fim de século, embora revestidos do que vem se chamando de modernidade.

Lilian Anna WACHOWICZ analisa a relação professor-Estado, enfocando a política elaborada para o magistério no Paraná de 1850 a 1930.

Para ela, de meados do século XIX até a década de 1920, é possível afirmar que a população tinha interesse pela escola, conforme se verificou na campanha pelo ensino obrigatório e na educação para adultos. Mas a

formação social concreta não sustentava ainda esses interesses, permanecendo alguns problemas sem solução, tais como as grandes distâncias entre os núcleos de população e as escolas.

No âmbito político e cultural, a instrução pública permanecia como uma bandeira liberal, com a qual o governo procurava conquistar as massas para o seu projeto, que consistia em organizar o Estado.

O governo proclamava a importância da instrução pública, decretando o ensino obrigatório, sem que as condições de frequência da população às escolas fossem consideradas.

Para a autora, o governo entendia a instrução como um bem de consumo, e seus investimentos eram acompanhados de queixas oficiais sobre o "sacrifício que faz o erário público", pela necessidade de ultrapassar o orçamento, diante das despesas crescentes.

O tratamento que o governo deu ao problema, na década de 1920, permaneceu dentro do contexto autoritário e formalista herdado dos períodos anteriores. Acrescentou apenas um toque administrativo, entendendo como tal a racionalização de recursos, para obter resultados quantitativamente mais expressivos, a qual definiu como a modernização da tutela.

O reforço do poder local, integrante da política da Primeira República, foi antagônico à modernização da escola. Explicando: as medidas modernizadoras, elaboradas em nível central no estado, eram burladas em nível local pelos interesses ali existentes, e também pelas dificuldades em sua execução. Dessa forma, a melhoria técnica que tais

medidas visavam, atingia apenas um número pequeno de escolas, restringindo-se quase exclusivamente à capital.

Reforçava-se o formalismo da instrução pública, acrescentando um aspecto de muita importância sobre o trabalho do professor: o controle moralizador das autoridades do ensino locais, que por vezes incluía o controle dos pais de alunos, especialmente dos envolvidos com as autoridades locais.

No período do controle moralizador sobre as escolas, no início do regime republicano, o professor passa a ser percebido como funcionário do Estado, mantendo a perspectiva oficial: autoritarismo, formalismo e a subjetividade na relação de trabalho.

O significado político da função técnica da escola pública, na perspectiva do governo, era resolvido pelas reformas dos regulamentos. Mas para a população, e também para os professores, que enfrentavam as condições concretas de trabalho, o significado político da função da escola somente se resolvia pela realização técnica.

Para WACHOWICZ, ocorria uma contradição: o caráter da escola deveria ser cumprido pelo exercício da sua função técnica, segundo as perspectivas da população. Mas, segundo a perspectiva do governo, as melhorias técnicas eram objeto de reformas, que não ultrapassavam o plano formal, vindas do poder central, no exercício do autoritarismo e da crença no Estado-Razão.

No plano real, o Estado se tornava capitalista, no sentido do capitalismo industrial, e o governo passava a aplicar aos setores da vida social a lógica do capitalismo. E o princípio da divisão do trabalho ao ser

aplicado no ensino, introduziu no professor' a mesma alienação que a manufatura havia causado na produção de artefatos.

Para ela, no ensino, não houve aumento de produtividade, entendida como sendo o melhor desenvolvimento das potencialidades do aluno, o que foi definido pela lei da reforma do ensino de 1º grau, no Brasil (5692/71), como finalidade da educação nacional.

WACHOWICZ afirma que o trabalho do professor, hoje, na "indústria do ensino", tornou-se social e cooperativo, mas individualmente, o trabalhador do ensino, o professor, perdeu o envolvimento com o produto de seu trabalho, tal como o artesão perdeu o domínio sobre a criação quando esta se tornou manufaturada e, depois mais ainda, quando industrializada.

O professor, como trabalhador escolar, passou a ser um elemento do chamado sistema educacional, exercendo uma de suas funções parceladas. Dentro da instituição escolar, o parcelamento das tarefas foi introduzido principalmente nos grandes colégios, ou escolas-empresa: uma equipe prepara o material do ensino, outra o reproduz; uma equipe aplica os textos, outra verifica o desempenho que os alunos apresentam. Dessa forma, o pessoal empregado nessa indústria do ensino recebe salários correspondentes a expectativas mais baixas do que as de um professor. No contexto do ensino, a escola-empresa é um produto da sociedade capitalista, que entende a produtividade como a acumulação da mais-valia, coerente com o fato de que a base da acumulação do capital é a exploração do trabalho.

O discurso liberal foi o discurso da classe dominante brasileira no século XX. Em relação à educação escolar pública, as teses liberais foram:

a democratização da escola, e, a oposição entre a quantidade e a qualidade dos serviços escolares.

Essas teses se mantiveram enquanto os interesses das classes dominante e dominada estiveram em equilíbrio: a classe dominante via na escola pública um dos locais de reprodução dos meios de produção, através da preparação de mão de obra, e da inculcação da ideologia conveniente ao papel da massa, na sociedade de classes; a classe dominada encarava a escola como sendo a via de acesso a melhores lugares no mundo produtivo, estruturado segundo o princípio da divisão do trabalho.

A perspectiva das soluções internas para o problema do trabalho do professor teve uma de suas expressões na tendência liberal - pragmatista, que defendia a tese da qualidade do ensino, através de unidades escolares - piloto, em pequena quantidade; tais unidades representaram no Brasil, a prática do movimento escolanovista.

Depois que esse movimento se esvaziou, pela própria pressão democrática em favor da quantidade dos serviços escolares, o governo brasileiro ainda manteve formalmente alguns programas de melhoria do ensino, por exigência de acordos no Ministério da Educação e Cultura, com entidades estrangeiras, patrocinadoras de projetos educacionais que proclamavam visar essa melhoria.

Apesar da autora delimitar sua pesquisa no período entre os anos de 1853 e 1930, ao longo do texto avança pelas décadas posteriores, lembrando que, no Paraná, esses programas foram executados na década de 1970, fundamentalmente a partir de quatro áreas, definidas pelos acordos no plano federal: supervisão, currículo, pesquisa educacional e treinamento de pessoal. A partir de 1975 foram desativados tais programas, e o discurso

pedagógico perdeu sua força, mesmo em nível formal, em favor do discurso econômico de modernização, que pregava a racionalização do sistema escolar, com menores custos, explicação que remonta à década de 20.

Permanecem como problemas em aberto as questões teóricas levantadas na introdução do estudo. A hipótese de que as relações entre o professor público e o Estado acompanham o desenvolvimento das forças produtivas, exigindo novas relações de produção, por ser a instituição escolar uma forma de consciência da sociedade, encontra-se com a constatação da dicotomia e do antagonismo, entre a concepção da escola pela sociedade e a concepção da escola pelo governo. Aquela, contribuindo continuamente para o aumento da demanda de matrículas e serviços escolares, bem como apoiando os professores nas suas reivindicações; e o governo, entregando aos investidores as escassas verbas do ensino, ou abrindo aos interesses comerciais as decisões educacionais.

WACHOWICZ considera que um levantamento de dados nos últimos cinquenta anos conduziria à explicitação das constantes que se mantiveram nesse período.

Os pronunciamentos oficiais dissimulam o agravamento das contradições, que são tornadas públicas à sua revelia, como nas greves de professores, realizadas a partir da década de 1950, e articuladas em nível nacional, na década de 70.

A forma pela qual o Estado percebe a função do professor, passando pelas mudanças verificadas no período estudado, é hoje dirigida para o esvaziamento, traduzido pelos investimentos no sistema para-

escolar, e pela permissividade em relação ao aligeiramento da escola pública.

Ao se retomar a consideração do princípio de que a humanidade só levanta os problemas aos quais é capaz de resolver, e mais, que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam, ou estavam pelo menos em vias de aparecer¹¹⁷, então é possível compreender que o apoio da população aos professores e a própria articulação destes como categoria profissional, contra o governo, somente veio a se realizar, quando a transformação da base econômica dava condições para isso.

No Brasil, a década de 1950 apresenta uma transformação da base econômica, com o ingresso do capital de monopólio, multinacional. E mais ou menos rapidamente, alteram-se "as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito".

Desde então, vêm sendo agravadas as contradições geradas entre o desenvolvimento das forças produtivas materiais e as relações de produção existentes.

No Paraná, essa evolução é retardada pela permanência da estrutura agrária, dominante no modo de produção.

O trabalho de mestrado de Regina Cely CAMPOS, *As Políticas Educacionais para o Município de Curitiba no Período de 1982 a 1993*¹¹⁸, apesar de não se referir ao trabalho desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, é importante por analisar as políticas educacionais adotadas

¹¹⁷ Cf. MARX, Karl. Prefácio a "Contribuição à crítica da economia política". In: MARX, K. e ENGELS, F. *Obras Escolhidas*, p.300-303.

¹¹⁸ Cf. CAMPOS, Regina Cely de. *As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982 a 1993*. Curitiba, 1994. Dissertação de Mestrado/UFPR/Departamento de História.

no município de Curitiba, as quais estavam em consonância com as políticas adotadas pela Secretaria de Estado da Educação.

A proximidade geográfica entre as unidades administrativas e a proximidade física entre as pessoas que atuam nessas unidades, favorece o trânsito pelas duas administrações. Permitem também que haja alternância na atuação entre as duas instâncias administrativas, de acordo com a trajetória do grupo político a que se filiem, tentando implementar suas idéias na instância que estiver trabalhando. Essa rotatividade propicia que o sistema de educação do município de Curitiba guarde uma relação muito estreita com os rumos tomados pelo sistema de educação estadual. Por isso, achamos interessante para o estudo da política educacional paranaense, a observação do que acontece no sistema de educação municipal da capital do estado.

Segundo a autora, a década de 1980 se iniciou com o discurso da Abertura Política, que trouxe à educação, pela via dos partidos políticos, o discurso da democratização da educação em todos os níveis. Implícita nesta proposta, de acesso e permanência da maioria da população na escola pública, vinha à recuperação da função específica da escola, como mediadora entre o conteúdo socialmente produzido e o aluno, e como concepção de escola pública de qualidade.

Para a consecução de tais propostas, as gestões municipais que se seguiram, a partir de 1982, buscaram metas que visavam a melhoria da qualidade do ensino através da valorização dos profissionais da educação e de seu aperfeiçoamento no resgate de sua competência.

No que se refere à democratização da educação, além das políticas de acesso e permanência do aluno, foram deflagradas medidas

democratizantes, como: descentralização de decisões, eleições de diretores, formação de um conselho de escola, além da proclamação de postura mais aberta e democrática da própria administração em relação com a escola.

Estas metas estiveram presentes nos períodos de 1982 a 1988, e foram adotadas na gestão seguinte, 1989-1993, com encaminhamentos diversos.

Ela procura constatar pelas contradições entre o discurso e a prática colocadas pela Administração Municipal e a Secretaria Municipal de Educação, como o conjunto de profissionais, no processo vivido, resolveu as questões diretamente, considerando os indicativos apontados para a escola pública de qualidade.

Coloca como problema central à questão de até que ponto tem sido possível um trabalho de qualidade na escola pública municipal, diante do quadro da política educacional adotada pela rede municipal de ensino e seu encaminhamento administrativo-pedagógico, frente ao quadro social-político-econômico brasileiro.

Para a averiguação do índice de evasão e repetência da rede municipal de ensino, foi necessária uma análise da rede municipal de ensino, a partir de seu surgimento frente ao panorama brasileiro, e o que veio sendo entendido como qualidade para a escola pública, nas gestões que demarcam o seu surgimento e ampliação. A partir daí, a autora propõe, em seu estudo, caracterizar a década de 1980, que deu origem às principais metas propostas pelas políticas educacionais adotadas. Tais metas apresentam um encaminhamento diferenciado nos indicativos para a qualidade, a partir de 1982, com a substituição da visão liberal tecnicista da escola para a visão democrática.

Outra questão, é o problema das políticas educacionais que vêm sendo deflagradas nas Secretarias de Educação de estados brasileiros, que proclamam a melhoria da qualidade do ensino público, aplicando medidas não suficientemente analisadas no que diz respeito à consideração da realidade brasileira.

A compreensão do planejamento, em perspectiva dialética, se constitui em processo, que envolve relações de poder e de saber, e depende da política, embora não deva subordinar-se inteiramente a ela. Subentende o conhecimento de uma realidade com a intenção de nela intervir objetivamente, sob uma perspectiva de totalidade, a partir de determinados valores, na qual a vontade expressa no poder se torna geral e comum.

A partir destas concepções sobre a educação e o planejamento, a autora procede à análise do processo educacional municipal na relação entre o planejamento de metas das gestões e a realidade objetiva das escolas.

O início da década de 1980 trouxe, ao espaço da educação, uma oportunidade de voltar às discussões da escola como uma das instituições responsáveis pela transformação da sociedade, devendo ser democratizada em todos os níveis e resgatar a sua função específica, ressaltada no início, de passar o saber socialmente valorizado à maioria da população.

A partir da adoção destas idéias e princípios pelos partidos políticos e o aprofundamento divulgado pelos intelectuais da educação, as gestões passaram a traduzi-los em políticas, metas e ações. Estas passaram a ser levadas a efeito pelo grupo atuante na Secretaria Municipal de Ensino. Para a autora interessava verificar o que era proclamado e o que se dava na prática.

A avaliação do processo de construção da qualidade leva em conta os pontos destacados como comuns nas propostas educacionais da rede municipal de ensino, consideradas como metas básicas de uma proposta progressista para a escola pública: 1 – A democratização da educação em todos os níveis; 2 – O resgate da função precípua da escola, de passar o conteúdo socialmente produzido à maioria da população, visando a formação do cidadão historicamente situado, que se apropria da forma de vida do seu tempo, para atuar coletivamente na direção de seus interesses.

Para isso, analisa o contexto brasileiro em que iniciou a escola da rede municipal de ensino, verificando que concepções e indicativos de qualidade vieram permeando a educação brasileira, e se refletiram nas políticas educacionais municipais inicialmente. A análise refere-se às políticas de democratização da educação e da proposta de currículo básico, que compunham as metas da Secretaria Municipal de Educação.

A década de 60, na qual surge a rede de escolas municipais, traz as concepções liberal e tecnicista, que se refletiram na prática pedagógica até 1980, quando no panorama político-social brasileiro começa a se esboçar o discurso da democratização da sociedade, com a abertura política.

As políticas educacionais propostas pelos partidos políticos apresentam concepções libertárias e democráticas, que se tornaram parte das metas propostas pelas Secretarias da Educação de vários estados e municípios brasileiros.

A autora chega à conclusão de que o trabalho feito pelas equipes de apoio pedagógico no interior da Secretaria na gestão 1985-88, articulado aos intelectuais progressistas, teve reflexo na prática. Outro aspecto relevante é que a pedagogia histórico-crítica, enquanto concepção que

norteou a proposta de currículo básico, aparece nos discursos dos profissionais. Ela faz uma crítica, aos discursos, pois neles fica evidente que os profissionais do ensino não dominam suficientemente o materialismo histórico, suporte teórico da pedagogia histórico-crítica.

Os professores demonstram insegurança no conhecimento do novo documento da referida proposta, tanto diante dos pressupostos gerais, quanto dos conteúdos das áreas de ensino.

Ela destaca o problema da formação precária dos professores e a falta de suporte nos cursos e assessoramentos, motivo pelo qual os professores procuravam outras alternativas no âmbito da escola, para dar conta da questão da apropriação dos conteúdos pelo aluno.

Outra questão foi era a ruptura entre a teoria e a prática, na democratização da educação.

Para ela, uma proposta pedagógica não se sustenta sem os efeitos na prática, que requerem recursos físicos humanos, materiais, de valorização e aperfeiçoamento profissional, para que um trabalho de qualidade se efetive na escola pública. E que as políticas educacionais devem se voltar à realidade objetiva das escolas para as quais se destinam, sob pena de não conseguir chegar a resultados positivos, na melhoria de qualidade para a escola pública.

Finalmente, ao constatar que a escola conhece seu próprio contexto e tem caminhado para além e apesar das políticas educacionais, aponta para a necessidade de um novo direcionamento das referidas políticas, no qual o alvo visado seja a maior autonomia para a escola.

Este projeto já estava em curso quando foram defendidos outros trabalhos acadêmicos relativos a questões educacionais no Paraná.

A proximidade destes estudos com o período e tema que estudamos, e a atualidade deste, nos levaram a uma abordagem mais sintética de seu conteúdo.

Tal atitude foi necessária para evitar a forte possibilidade de assumir todas as posições e afirmações como nossas, obscurecendo a trajetória específica de nosso objeto.

Em **Escola Cidadã do Paraná: Análise de seus avanços e retrocessos**¹¹⁹, tese de doutorado de Rosilda Baron MARTINS, defendida em 1997, a autora analisa a política educacional paranaense desenvolvida no período 1991-1994, com destaque para o projeto "Construindo a Escola Cidadã".

Ela caracteriza o espaço da escola pública, enquanto possibilidade de construção da cidadania, verificando até que ponto as políticas públicas estão articuladas ao campo da educação e quais os avanços concretos referentes à gestão educacional, no período estudado.

Por meio de análise documental dos registros, do estudo das ações governamentais realizadas e da interlocução com os atores sociais envolvidos, por meio de entrevistas, constata que a proposta analisada não atingiu o objetivo final, embora algumas inovações tenham sido incorporadas no cotidiano escolar.

¹¹⁹ Cf. MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retrocessos**. Campinas, 1997. Tese de Doutorado/UNICAMP.

O Estado proclama-se intérprete das aspirações da sociedade civil, a qual, sem poder de pressão, colabora para que a definição e implantação das políticas educacionais fiquem restritas ao aparelho do Estado. A intenção e a ação não se completam na prática concreta, causando descontinuidades e a sucessão de tentativas de buscas das causas desse descompasso.

A proposta analisada está fundada em princípios democráticos, no discurso. A implantação/execução, porém, é marcada pela política neoliberal, e a participação não tem caráter democrático, mas é o próprio discurso para legitimar as ações. No entanto, a seu ver, a escola pode ser um espaço que possibilite o exercício da cidadania no seu interior ao vivenciarem-se relações sociais democráticas

Mariná Holzmann RIBAS, em **A Formação Contínua e a Construção da Competência Pedagógica: trajetos e projetos**¹²⁰, trata da formação de professores concebida como um processo abrangente, complexo e dialético que se efetiva desde a formação inicial e se estende por todo o exercício da profissão. Assim como a pessoa, também o profissional desenvolve-se continuamente, adquirindo conhecimentos pela experiência aliada a estudos teóricos, em processo de reflexão.

É na prática, e com a reflexão sobre ela, que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos. É na prática que ele vai encontrando outros elementos, outros subsídios que só a formação, em um primeiro momento não possui condições de fornecer. E mais, a reflexão conduz o professor a produzir um saber que o acompanha como saber de referência, como parte da experiência e identidade, o que é

¹²⁰ Cf. RIBAS, Mariná Holzmann. **A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetos e projetos**. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado/PUC.

muito importante para a construção da competência pedagógica profissional, lembrando, inclusive, que cabe à competência pedagógica supor pessoa em desenvolvimento, com sentimentos praticados e esclarecidos de pertencimento a algo ou não.

Na investigação realizada, a metodologia foi à qualitativa no enfoque interpretativo, que estabelece o uso circunstancial e contextualizado do conhecimento obtido na pesquisa, tendo em vista a suposição da singularidade de certa forma irreduzível da vida da sala de aula, conseqüência das interações, nem sempre previsíveis, estabelecidas entre os indivíduos e os grupos que lhe constituem o ambiente bastante complexo.

Assim, tendo por base VÁSQUEZ, DEWEY e BOURDIEU, utilizou-se dos conhecimentos teóricos como instrumentos, ferramentas potenciais, a fim de penetrar e compreender as diferentes circunstâncias que constituem a realidade de cada escola, de cada sala de aula e da prática de cada professor, alvos da pesquisa.

A realização do estudo deu condições de ratificar o pressuposto básico: o professor, sujeito ativo, interessado e comprometido com o trabalho, com o aluno, com o conhecimento e com a realidade social, processa a construção da própria prática e a conseqüente competência pedagógica.

Proporciona, inclusive, a confirmação da percepção sobre os professores, desde o início das observações em sala de aula: preocupados que estão com o desenvolvimento do próprio trabalho, mas sem medo de errar, uma vez que procuraram aprender com os próprios erros; são

ousados, atrevidos na concretização dos sonhos - utopias possíveis - e isso os leva a uma prática diferenciada.

E a diferença está, principalmente, na maneira de ensinar, pois o professor propicia e obtêm o envolvimento do aluno com a própria aprendizagem, pela forma de interação estabelecida entre ele, o aluno, e o conhecimento.

É claro que isso não acontece por acaso, mas sim porque ele tem consciência da fragilidade formativa de maneira geral e, particularmente, no que tange ao saber pedagógico, sempre buscando suprir as faltas sentidas, para encarar os óbices que tem a enfrentar, quer sejam eles previstos ou não, na complexa vida em sala de aula.

Outro fator muito evidente é a consciência que o docente tem da prática efetivada, o modo de refletir sobre ela, de examinar-lhe os procedimentos e a preocupação demonstrada com os efeitos da prática no processo de desenvolvimento intelectual e da própria vida dos alunos.

Em Caminhos e (des) caminhos da política educacional paranaense: a articulação entre 1º e 3º graus de ensino e a educação continuada de docentes¹²¹, Cleide Aparecida Faria RODRIGUES, explora uma faceta da política educacional paranaense, no período compreendido entre 1991 e 1994, segundo dois enfoques distintos e interligados. Um deles corresponde à análise das políticas para o ensino fundamental e das possibilidades de articulação entre a universidade e aquele grau de ensino. O outro discute as ações voltadas à capacitação de docentes da rede pública, que foram delegadas às universidades e

¹²¹ Cf. RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria. **Caminhos e (des)caminhos da política educacional paranaense: a articulação entre 1º e 3º graus de ensino e a educação continuada de docentes**. Ponta Grossa, 1997. Dissertação de Mestrado, UEPG/Departamento de Educação.

instituições de ensino superior (IES), pelo Governo Roberto Requião (1991-1994).

O trabalho capta a política educacional como um instrumento, que tende a preservar o sistema global, mas que pode, dialeticamente, criar condições para o questionamento da ordem estabelecida. Procura interpretá-la como parte da totalidade social, a partir dos determinantes que a informam e conformam, evidenciando que a política educacional decorre das condições concretas que impulsionam a sociedade e reflete suas contradições.

Por isso, a discussão inicia-se no nível macro-estrutural do Estado na sociedade capitalista para chegar às especificidades da realidade educacional brasileira e paranaense. A análise histórica dos fatos, embasada principalmente em GRAMSCI, POULANTZAs e OFFE, possibilita a compreensão dos rumos da educação pública paranaense, num momento em que se configura o abandono progressivo, pela Secretaria do Estado da Educação, do discurso histórico-crítico, de inspiração socialista, e a adesão gradual aos princípios neoliberais, coerentes com as exigências dos organismos internacionais.

O trabalho discute as possibilidades efetivas das políticas de articulação entre 1º e 3º graus de ensino e de educação continuada de docentes no Paraná, a partir da experiência da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Os fatos pesquisados ocorrem em uma conjuntura em que o governo estadual se apresenta como principal promotor da qualidade do ensino, mas não cria, segundo ela, as condições necessárias para a implementação das políticas traçadas.

As opções e omissões do Governo Requião obstaculizaram a concretização dos objetivos do Programa de Integração/Capacitação, bem como a consolidação de outras políticas relevantes dessa gestão e das gestões anteriores.

A mediação, realizada pelos órgãos governamentais entre ensino de 1º e 3º graus, ocorreu em um plano autoritário e burocrático, não permitindo o diálogo entre governo, magistério e comunidade e contrariando o discurso crítico adotado pelos governos peemedebistas.

Finalmente, são abordados os aspectos positivos da experiência paranaense, sugerindo algumas alternativas capazes de aproximar o ensino superior do ensino fundamental e de contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de educação continuada de docentes.

Maria José Dozza SUBTIL em **Trajetórias do curso de magistério de 2º grau no Paraná: as (re)formas da década de 80 em questão**¹²², dissertação de mestrado defendida em 1997, objetiva compreender em que aspectos as reformulações curriculares propostas para o Curso de Magistério de 2º grau no Paraná, na década de 80, foram significativas para a formação do professor das séries iniciais e em que condições efetivaram-se na prática da escola, tomando-se por base uma dada realidade: a do Instituto Estadual de Educação César Prieto Martinez /IEECPM da cidade de Ponta Grossa - Paraná.

Analisa, em particular, a **Proposta Curricular do Curso de Magistério**, implantada em todo o Estado a partir de 1990, partindo de uma fundamentação teórica sobre a relação Estado - Educação, sobre a

¹²² Cf. SUBTIL, Maria José Dozza. **Trajetórias do curso de magistério de 2º grau no Paraná: as (re)formas da década de 80 em questão**. Ponta Grossa, 1997. Dissertação de Mestrado/ UEPG.

concepção de trabalho docente/profissionalização e sua gênese e enfoca as diferentes reformas encaminhadas pelo Estado brasileiro para a formação do educador das séries iniciais, considerando os determinantes gerais postos pela sociedade capitalista para o curso formador.

Apresenta, em seguida, aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais da década de 80, buscando-se contextualizar o período em que foram gestadas as reformas analisadas, enfatizando a pedagogia histórico-crítica enquanto norteadora da proposta do Curso de Magistério de 4 anos e destacando-se os encaminhamentos dos projetos educacionais para o Magistério nas gestões estaduais do PMDB, as de José Richa (1983-1986), Álvaro Dias (1987-1990) e Roberto Requião (1991-1994).

A pesquisa faz uma investigação em duplo nível, o de concepção (gestão estatal) e o de realização (interior das escolas) através da análise de documentos e entrevistas com diretores, coordenadores, professores, alunos e demais envolvidos no processo.

O trabalho mostra os limites da efetivação da proposta em razão: a) das contradições inerentes à relação Estado - Educação que ora afirma, ora nega a possibilidade de mudanças, pela descontinuidade de ações e pela ausência de condições administrativas e financeiras; b) da situação periférica do Curso de Magistério no interior da escola em razão da trajetória de IEEPCPM e da sua descaracterização como formadora do professor das séries iniciais; c) da desvalorização do trabalho docente na sociedade capitalista.

Luzia Borsato CAVAGNARI em **O projeto político-pedagógico e a autonomia da escola: limites e possibilidades (a experiência do**

sistema estadual de educação do Paraná)¹²³, dissertação de mestrado defendida em 1998, focaliza uma parte da política educacional paranaense no período compreendido entre 1991-1994, com o objetivo de analisar as possibilidades e os limites dos projetos político-pedagógicos das escolas públicas estaduais de 1º e 2º graus, recuperando o projeto "Construindo a Escola Cidadã", adotado pela Secretaria de Estado da Educação para aquele período.

Parte da descrição e análise do panorama educacional brasileiro e paranaense nos anos oitenta e noventa, demonstrando como as políticas educacionais foram condicionadas ao projeto neoliberal, especialmente na última década.

As questões como a descentralização do ensino, gestão democrática e autonomia da escola constituíram prioridade naquelas administrações e foram, portanto, explicitadas no estudo. Permitiram a análise dos principais elementos constitutivos do Projeto "Construindo a Escola Cidadã", especialmente os relacionados às "inovações educacionais" e à gestão democrática da escola, nela se incluindo o projeto político-pedagógico.

Mediante o exame do material empírico, constituído a partir das entrevistas e dos documentos do acervo das escolas e do Núcleo Regional de Educação, constata que a implantação dos projetos político-pedagógicos e a conseqüente autonomia da escola não se efetivaram, conforme previa a proposta governamental. Esta, apesar de fundada em um discurso democrático, desenvolveu-se em uma prática autoritária, não criando as

¹²³ Cf. CAVAGNARI, Luzia Borsato, **Os projetos político-pedagógicos e a autonomia da escola: limites e possibilidades; a experiência do sistema estadual de educação do Paraná**. Ponta Grossa, 1998. Dissertação de Mestrado/UEPG.

condições suficientes para a implantação efetiva do projeto político-pedagógico nas unidades escolares.

A pesquisa revelou a existência de um projeto político-pedagógico enquanto documento escrito, mas que não foi executado na prática como instrumento orientador e unificador de todas as ações da escola.

Alguns projetos especiais, que a SEED denominou "inovações educacionais", justificaram a existência parcial do projeto político-pedagógico. Tais projetos foram viabilizados a partir de carga horária extra para a sua realização, para a qual a existência de um espaço coletivo de estudos e de discussão da prática pedagógica foi fundamentais.

Finalmente, e com base nas possibilidades verificadas nas escolas, apresenta algumas proposições que podem favorecer a efetividade do projeto político-pedagógico nas unidades escolares.

Francis Mary Guimarães NOGUEIRA, em **Políticas Educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**¹²⁴, dissertação de mestrado defendida em 1993, procura explicitar os nexos que se estabeleceram entre a conjuntura político-social da década de oitenta, o surgimento da pedagogia histórico-crítica, e o significado político dos documentos norteadores das políticas educacionais do Paraná de 1983 a 1990.

Essas políticas foram se constituindo em versões institucionais como facetas, etapas e contribuições na elaboração contínua e implantação da pedagogia histórico-crítica. Nesse processo de constituição, elas

¹²⁴ Cf. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. São Paulo, 1993. Dissertação de Mestrado/PUC.

interpretaram e foram interpretadas pela conjuntura econômico - política e social da década de oitenta.

Como a década foi palco de uma de ruptura política, não ocorrendo nenhum desequilíbrio estrutural na sociedade, isso se configurou como um dos elementos denunciadores de uma nova e peculiar faceta do liberalismo, reforçando a "crença natural" na autonomia da educação em relação aos determinantes econômico-sociais; só que, nesse momento, essa autonomia da educação não teve um caráter universalista de equalização das desigualdades sociais, mas de universalização do caráter mediador da escola entre as condições atuais e as possibilidades de mudança na sociedade brasileira.

3.3 - Aspectos da educação brasileira nos anos 80 e 90

Observando a conjuntura brasileira em termos políticos, percebemos que o país iniciou a década de 80 ainda em pleno domínio do regime autoritário, tendo como presidente um general, o último da seqüência; passando pela “Campanha das Diretas”, pela eleição, ainda congressual, de um civil para Presidente da República, que morreu antes de tomar posse, com seu vice assumindo a Presidência da República, o primeiro civil em mais de 20 anos, mas que em meados da década de 90 já passara pela experiência de depor um Presidente da República, à volta das eleições diretas para Presidente da República, a elaboração e promulgação de uma nova Constituição da República.

A reviravolta se deu na transição do regime militar para a redemocratização do país e, no desenrolar desse processo, as alterações ocorridas na política passaram a necessitar de legitimidade institucional, o que foi conseguido com a nova Constituição, promulgada em 1988 e que, por suas características, foi chamada de Constituição Cidadã em alusão à tônica na preservação dos direitos do cidadão.

A nova Constituição trazia em seu bojo outros impactos sobre o país, pois havia a necessidade de novas leis complementares, para regulamentar o sistema e seu funcionamento em consonância com a Constituição. Outro desdobramento foi à elaboração das Constituições Estaduais e as legislações regulamentadoras do funcionamento do sistema estadual.

Na segunda metade dos anos 80, momento em que se buscava dar legalidade às alterações que estavam ocorrendo no país, vários segmentos da sociedade procuravam dar legitimidade às transformações recorrendo às suas experiências em resistir ao regime militar, objetivando com isso dar uma nova configuração às suas áreas de atuação. Como exemplo, podemos citar associações como ANPUH (Associação Nacional dos Professores de História), ANDE (Associação Nacional de Educação), ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), além dos partidos políticos.

No caso da educação, várias entidades que tinham interesse e relações com o setor, procuraram dar suas contribuições para as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que deveria substituir a Lei 5692/71, principalmente visando garantir os seus interesses¹²⁵.

Essas discussões iniciaram-se logo após a promulgação da nova Constituição, 1988, mas a aprovação dela só veio a ocorrer em 20/12/1996. Foram 8 anos de discussões sobre o que e como deveria ser a nova Lei de Diretrizes da Educação Brasileira.

Lembremos que logo após a implantação da Reforma Educacional definida pela Lei 5692/71, alterando a organização do sistema educacional brasileiro que havia sido estruturado pela Lei 4024/61- a primeira LDB, começaram a aparecer às críticas àquela reforma.

¹²⁵ Maria de Fátima Almeida Ramos está estudando como alguns agentes sociais participaram do debate político sobre a Educação Nacional.

Elas partiam de segmentos da sociedade que tinham interesse na forma como se estruturava a educação escolar no país, como entidades representativas de educadores, quer de escolas públicas, quer de escolas particulares e confessionais. Também, como decorrência do que acontecera com a educação, educadores começaram a se organizar em novas entidades. No final dos anos 70 surgiram a ANDE (Associação Nacional de Educação), a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e o CEDEC (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea). Estas entidades criaram um espaço para a discussão dos problemas educacionais, que foram as Conferências Brasileiras de Educação - CBE, que a partir de 1980 aconteceram a cada dois anos.

Os questionamentos se direcionavam para a concepção de educação da reforma, que propunha uma educação escolar voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho, segundo o que as empresas empregadoras entendiam como sendo necessário na formação do trabalhador.

“... Mais do que isso, o regime percebeu, (...) entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil.”¹²⁶

Além das críticas à concepção de Educação que subjazia à reforma educacional, também havia a questão das Licenciaturas Curtas, estratégia adotada nos anos 60, para resolver a carência de professores.

¹²⁶ Otaiza ROMANELLI, **História da Educação no Brasil**, p.196.

Os questionamentos também se voltavam para questões mais específicas, como o caso da extinção das disciplinas de História e Geografia no primeiro grau, que foram fundidas em Estudos Sociais. A situação se agravava quando a atenção se voltava para o Ensino Superior: na área destinada à formação de professores de Ciências Humanas o que se encontrava era a Licenciatura Curta em Estudos Sociais, cuja existência produziu resultados perniciosos.

Outra crítica à reforma educacional apontava as deficiências inerentes à pedagogia tecnicista adotada no processo de ensino-aprendizagem. Esta metodologia era considerada como insuficiente para a formação de um cidadão capaz de analisar e discorrer sobre as informações que recebe e sobre o meio em que está inserido.

Estas e outras questões suscitadas pela reforma educacional de 1971, permitiram a efervescência de discussões no campo educacional e medidas práticas foram adotadas para mudar o que se considerava como indesejável na configuração do sistema educacional brasileiro.

A discussão sobre a democratização da escola vinha no bojo das discussões sobre a necessidade da redemocratização da sociedade brasileira, da consolidação da cidadania e do respeito aos direitos humanos.

Estava presente, também, na pauta das discussões, a reivindicação de que o Estado assumisse efetivamente sua responsabilidade de oferecer educação pública, gratuita, de qualidade e que promovesse a expansão da rede escolar para atender a todos quantos dela necessitassem.

Os envolvidos na luta contra a situação em que se encontrava a educação, desejavam que os governantes orientassem sua atuação tomando

as políticas sociais como prioritárias, principalmente as políticas educacionais. Reivindicavam que fosse dada atenção especial à valorização do profissional do ensino através da melhoria das condições de trabalho, dos salários, da criação de planos de carreira, de investimentos em programas voltados para a capacitação dos profissionais.

É curioso que estes pontos sempre estiveram presentes nos discursos de candidatos e/ou ocupantes de cargos no governo. Porém, nem sempre as ações confirmaram a prioridade dessas intenções.

Segundo SILVA e outras,

“a descontinuidade das políticas educacionais ocorre porque cada administração quer distinguir-se por suas próprias iniciativas. Uma escola construída leva o nome do dirigente político do período, sua marca, seu carimbo. Programas de melhoria qualitativa, por outro lado, sempre são menos palpáveis e, neste sentido, não oferecem espaço político para que distintas administrações se diferenciem. Há, mesmo, casos extremos de descontinuidade onde o traço típico do novo governo é a suspensão ou negação de tudo que foi feito anteriormente, por demagogia ou por motivos ideológicos.”¹²⁷

Outro fator de descontinuidade, também apontado, refere-se à escolha dos dirigentes educacionais, objeto de negociações que desconsideram os interesses do alunado, pautando-se, antes, pelo acerto interno entre as facções políticas ou de compadrio do grupo que está no poder. Rearranjos nessa dinâmica interna também contribuem para a

¹²⁷ Rose Neubauer da SILVA, Cláudia DAVIS, Yara Lúcia ESPÓSITO e Guiomar Namó de MELLO. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Caderno de Pesquisa**, nº 84, fev. 1993, p. 12.

descontinuidade das ações, ainda que estas se dêem em um mesmo governo.

Ao longo do período que seguiu à implantação da Lei 5692/71, algumas opiniões desabonadoras a respeito do ensino público foram sendo cristalizadas, em decorrência de governos pouco interessados em questões educacionais.

Não se deve descartar também a pressa com que se aguarda resultados positivos das ações postas em prática, principalmente as de caráter normativo, como se decretos pudessem mudar a realidade de um dia para o outro. O desejo de apresentar algo novo para educação também leva a que constantemente ocorra a criação de programas voltados para atender alguns dos pontos considerados críticos. O complicador desta prática é que nem sempre há a preocupação em esperar os resultados de programas criados por antecessores, os quais acabam deixando de funcionar por falta de atenção às suas necessidades. No mais das vezes é alegado que tais programas deixaram de dar resultados positivos e por isso foram criados outros, para os quais os recursos passam a ser carreados.

Essa prática impede a compreensão de alguns programas que precisam de tempo para começar a apresentar resultados satisfatórios. Nem sempre o ponto em que começam a dar resultados positivos é alcançado na gestão de quem os implantou, inclusive porque muitas vezes esses programas voltados para a educação são implantados quando a gestão encaminha-se para o seu final; isto quer dizer que o momento em que esses programas começariam a dar bons resultados pode ser em uma nova gestão.

O que ocorre, na prática, é que um trabalho que poderia merecer continuidade acaba sendo abortado por interesses eleitoreiros, se o

governante não se interessa em dar continuidade a um trabalho de outro, fruto da iniciativa de quem o antecedeu. Essa política é mais perversa quando os governos estão em campos opostos, partidariamente falando.

A contragosto, os envolvidos com a educação pública no Brasil se deparam freqüentemente com opiniões depreciativas a respeito de seus resultados. A imprensa veicula informações de resultados medíocres nos vestibulares, e, mais recentemente nos “provões” que pretendem avaliar as instituições de ensino superior do país. Com isso, cresceu muito o ramo do ensino preparatório para os exames vestibulares após a reforma educacional de 1971. Chegou-se a um ponto em que os interessados em ingressar no ensino superior acreditam que somente vão conseguir realizar seu desejo se passarem por um cursinho pré-vestibular, sendo esta a única solução para sistematizar os conhecimentos que adquiriram ao longo de sua escolaridade, e assim ter condições de se sair bem nas provas dos vestibulares.

A inferência cruel é a de que os ensino médio e fundamental não dão conta de preparar os alunos para ingressar no ensino superior. Por mais que se questione o vestibular como forma de seleção para ingresso no ensino superior, ainda assim resta a inquietação provocada pelas evidências de que os níveis de ensino médio e fundamental estão proporcionando resultados aquém dos desejados.

Na opinião de professores, de uma forma geral, a cada ano que passa os alunos se apresentam com mais deficiências em seus conhecimentos curriculares. Porém, esse processo não é recente, isto é, não é fenômeno apenas dos anos 90, pois ao longo dos anos 80 já havia essa opinião quanto à preparação dos alunos para um bom aproveitamento das

atividades escolares, principalmente as desenvolvidas no ensino superior. Na verdade, é provável que regredindo às décadas anteriores, a análise apontará que, mesmo sendo outro o contexto histórico, essas opiniões já existiam.

E os primeiros a serem apontados como responsáveis por esse fenômeno são os professores. E sua competência para exercer a profissão passa a ser objeto de especulações. Procura-se avaliar sua qualificação e capacidade para exercer a função de ensinar.

Outra característica do sistema educacional brasileiro é a grande quantidade de alterações que sofre. Nos anos 60 o sistema foi regulamentado pela Lei 4024/61, nossa primeira LDB; uma década depois passou a vigorar uma reforma educacional que alterou substancialmente o sistema, com a lei 5692/71. Essa reforma educacional, que desde o início recebeu dos professores e especialistas em educação críticas severas, foi tendo suas orientações alteradas ao longo dos anos 70 e, principalmente, dos anos 80. Não fosse a obrigatoriedade de se elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional como decorrência da nova constituição, aquela lei estaria hoje totalmente desfigurada, no sentido de que teria um teor bem diferente do que foi apresentado no ano de 1971, em função do grande número de alterações sofridas ao longo das décadas de 70, 80 e 90.

A partir dessa constatação fica a indagação se não é possível que o sistema educacional não apresente bons resultados exatamente porque as alterações sucedem-se em curtos períodos, impedindo que uma determinada configuração do sistema comece a produzir resultados

satisfatórios, ou que os problemas possam ser avaliados e corrigidos de forma a se caminhar na direção desejada.

3.4 - Reforma do sistema educacional e formação continuada

Para conduzir a política educacional no estado, a SEED elaborou o **Plano Setorial de Educação e Cultura**, no início dos anos 80, para o período 1980-1985. Baseando-se no discurso, no **Plano de Governo do Estado** e no documento **Diretrizes Setoriais 1980/83**, que relacionam os projetos de atendimento às necessidades detectadas no diagnóstico da situação educacional, com propostas de soluções a curto, médio e longo prazos. Tais embasamentos respondem aos acordos de “cooperação técnica” firmados entre o Brasil e o Banco Mundial, desenvolvidos no período de 1970-1990, conforme afirma Marília FONSECA em seu texto “O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional”¹²⁸.

Durante o período de cooperação, o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas educacionais, as quais vêm fundamentando a concessão de créditos para o setor educacional¹²⁸.

As prioridades estabelecidas foram operacionalizadas através de programações executadas pelas unidades integrantes e vinculadas a SEED¹²⁹. Os objetivos desses programas centraram-se na racionalização do sistema, ampliação das oportunidades de acesso e permanência de crianças

¹²⁸ Conforme a mesma autora, o Banco Mundial produziu quatro documentos setoriais, em 1971, 1974, 1980 e 1990, onde são explicitados os princípios, as diretrizes e as prioridades educativas para o financiamento do Banco.

¹²⁹ PARANÁ, **Plano Setorial de Educação e Cultura**, p.145

no sistema de ensino, e, na promoção da melhoria do rendimento do processo educacional.

Com o fim de atingir esses objetivos, foram estabelecidas diversas políticas de atuação para orientar as atividades setoriais.

Segundo a avaliação dos técnicos responsáveis, esses programas foram e estão sendo desenvolvidos normalmente. Entretanto inúmeros óbices estão retardam e prejudicam alguns deles, como, por exemplo: os resultados de alguns programas estão muito aquém do que foi proposto como o caso da "valorização da profissão e da carreira do magistério"; os núcleos habitacionais na periferia dos grandes centros urbanos se ressentem da falta de professores estatutários, os quais evitam tais locais. Em consequência, a SEED contrata professores suplementares via CLT. O mesmo ocorre com os municípios sem professores habilitados: a SEED tenta habilitá-los, mas esse professor acaba procurando outros empregos.

Houve aumento na quantidade de escolas para atender a demanda social, sem que houvesse o empenho correspondente para atrair para a atuação em sala de aula profissionais mais graduados. Na falta destes, o recurso da utilização de qualquer pessoa disponível, contribui para a queda da qualidade de ensino.

O grande número de professores "à disposição" e/ou exercendo funções administrativas, desfalcou sensivelmente o potencial humano do setor. Além dos problemas citados, em sua maioria de ordem administrativa, há outros aspectos considerados mais graves:

- a proliferação de cursos superiores, notadamente na área do magistério e sobretudo no interior do Estado, que coloca no mercado de

trabalho, profissionais sem adequada qualificação para o exercício do magistério, os quais por sua vez, assumem as salas de aula sem maiores exigências da demonstração de seus conhecimentos específicos;

- o distanciamento entre o que a escola forma, em termos de profissionalização, em nível de segundo grau (laboratorista, análises clínicas, técnicos em publicidade, etc.) e a falta de oferta de trabalho correspondente a essas áreas. Em decorrência, o aluno não fica habilitado a ingressar no terceiro grau, e tampouco tem condições de trabalho;

- a inadequação dos currículos desenvolvidos nas escolas de primeiro grau em relação às expectativas dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento psicomotor .

Os aspectos ressaltados nesta avaliação nos permitem retomar a questão da capacitação docente no Estado, em face da reforma educacional que foi instituída em 1991, com o propósito, entre outros, de oferecer um ensino de “qualidade”, o que, de acordo com a visão dos técnicos, passava pela qualificação do profissional da educação, que exercia a função de docente.

Os planos de capacitação docente para o período em questão foram propostos com base nestes dados: para um novo paradigma educacional obter sucesso, era preciso habilitar o profissional, oferecendo a chamada capacitação em serviço.

Entre os anos de 1991 e 1995, trabalhamos em vários cursos de capacitação docente, na área de História, oferecidos pela SEED/Pr, aos professores da rede pública de ensino. O objetivo dessa capacitação era *“preparar o professor para atuar consciente e ativamente dentro da nova proposta de escola pública, gratuita, democrática e de qualidade que estava sendo efetivada no Estado.”*¹³⁰

Nos cursos de capacitação docente, os professores demonstraram um interesse muito grande por conhecimentos que embasassem melhor seus trabalhos pedagógicos. Fazemos esta constatação a partir das avaliações escritas pelos próprios participantes durante ou ao final de cada etapa. Nelas, os professores declaravam ser portadores de uma formação acadêmica insuficiente para o que se exigia deles enquanto profissionais da educação, mas, principalmente, o que eles mesmos queriam em seu fazer pedagógico, e que muitas vezes não sabiam como colocar em prática. Vários tinham interiorizado a idéia de que mudanças ocorrem sempre em ritmo acelerado e que, para o bom desempenho em seu trabalho, precisavam realmente se atualizar, independentemente de sua formação acadêmica.

Percebemos as dificuldades deles em localizar a origem de alguns dos problemas que vivenciam em seu cotidiano.

Entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem ocorre uma polarização: os profissionais em ensino atribuem as causas dos problemas quer aos alunos – “indisciplinados”, “não têm base suficiente para entenderem o conteúdo”, “não querem estudar”, etc.; quer a si

¹³⁰ Paraná, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Reestruturação para a Escola Pública Paranaense.**

mesmos, uma espécie de autopunição, pelo fato de não ter estudado em “boas escolas”, se deixar levar por outras atividades que não somente a profissão, por não se atualizar, como se tudo dependesse unicamente deles.

Consideramos que, na teia complexa de relações em que se insere o processo educacional, um dos problemas para os professores reside na falta de conhecimento das políticas educacionais e das políticas econômicas e sociais.

SAVIANI¹³¹ afirma que é preciso ter “*consciência dos condicionamentos da educação em relação à realidade global*”, pois a “*educação depende da estrutura política*”. Sobre isso, constatamos que muitos docentes não se dão conta que é na instância política que se decide muitos aspectos de seu trabalho como professor, como: o conteúdo que irá desenvolver com os seus alunos, a tendência pedagógica que deve embasar suas atividades, a distribuição de sua disciplina pela grade curricular, ou, quando se apercebem, a mesma constitui-se em um universo distante.

Não estamos afirmando que somente o aspecto político seja o responsável por tal situação, mas sim que ele tem um peso significativo para sua instauração e, conseqüentemente, para seu equacionamento e compreensão.

É muito restrito o círculo dos professores que têm a consciência aventada pelo autor. Poucos conhecem o suficiente dos mecanismos políticos que regem seu trabalho, do lado de fora dos muros de sua escola, de forma a manter com eles uma relação dialógica .

¹³¹ Dermeval SAVIANI. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. p. 01.

Observamos, a partir de nossa própria vivência, que significativa parcela dos professores tem apenas leve noção desta relação de dependência, não tendo clara a dimensão de seus imbricamentos. Contudo, é preciso reconhecer que ter consciência do processo em que se vive e trabalha não é uma tarefa muito fácil, até porque vivemos um tempo em que a fragmentação é dominante.

SAVIANI¹³² afirma, referindo-se à relação entre legislação e educação, que a *“legislação constitui o instrumento por meio do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando, as tendências em marcha”*, fazendo-se necessária a reflexão sobre os mecanismos legais que envolvem a prática docente, visando uma maior compreensão da relação, entendendo que a legislação é a consubstanciação ou a coroação de um processo ou de uma rede de relações de uma forma política de conceber a educação e a função do professor. E que são vários os meandros que permeiam a elaboração das políticas educacionais antes de sua apresentação ao mundo sob a forma de legislação.

No decorrer do período selecionado, devido às mudanças políticas, que afetaram todos os setores da sociedade, a política educacional do país foi sendo alterada para responder às conjunturas estabelecidas. Isto é o que figura nos documentos da SEED/Pr, para a reformulação curricular. Conseqüentemente, a qualificação exigida do professor foi sendo “ajustada” às mudanças.

Os professores, nas suas avaliações sobre os cursos, exploraram o suposto ajuste: as reclamações mais recorrentes foram sobre as falas daqueles que ministraram os diversos cursos, pois, o tratamento que os

¹³² Dermeval SAVIANI, op. cit., p. IX.

ministrantes dispensam aos “cursistas” é que estes estão num nível inferior de conhecimento ao seu (do ministrante); que não sabem História dentro dos novos paradigmas, e, que precisam aprender os novos paradigmas para resolver a má situação que o ensino enfrenta, que os faz se sentir humilhados e diminuídos.

Contudo, percebemos no discurso do documento, o esforço no sentido de convencer os profissionais de ensino das várias áreas do conhecimento sobre as “mudanças sociais” ocorridas e a necessidade do profissional se “ajustar” a elas de forma responsável.

Não estamos afirmando que todas as mazelas da educação no Brasil sejam de responsabilidade dos professores, pelo fato de não dominarem os conhecimentos de política educacional, mas sim, que a compreensão desses conhecimentos, que envolvem a prática docente, pode trazer alguma luz à questão, e quiçá contribuir para a melhoria da prática.

Segundo Sofia Lerche VIEIRA, a

*“análise da legislação tem se revelado um referencial importante para a compreensão das idéias pedagógicas. Há de se admitir, porém, que o projeto educacional não é obra da legislação mas da organização da sociedade.”*¹³³

A possibilidade de organização da sociedade passa pela compreensão que seus membros têm dos aspectos políticos que envolvem a atividade a que se refere à legislação em questão.

¹³³ Sofia Lerche VIEIRA . Em busca de uma LDB cidadã. In: **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani... [et al.]**, p. 95.

Para o professorado imprimir alguma transformação à situação em que se encontra, deverá se preocupar em compreender a historicidade da política educacional, como uma das condições necessárias para a elaboração de um projeto educacional mais adequado às suas ansiedades frente à nova conjuntura, sem perder de vista a busca pela qualidade do ensino e as conquistas que a categoria conseguiu nos últimos anos, os princípios ideológicos e os valores éticos.

E VIEIRA continua:

“por melhor (ou pior) que seja determinada lei, sua aplicação depende de interesses contraditórios que circulam no âmbito social.” ¹³⁴

A formação de professores é uma preocupação constante dos sistemas de ensino, pois é indubitável que os mesmos desempenham papel fundamental nas transformações do processo educativo.

Ela é meio indispensável para consolidar mudanças, que objetivem a melhoria dos resultados conseguidos no processo ensino-aprendizagem.

A formação de professores em nossos dias está sendo pensada na perspectiva de três modalidades, a saber, formação inicial, formação especializada e formação continuada.

Por formação inicial entendia-se, normalmente, aquela obtida através de cursos de habilitavam para o Magistério, para as séries iniciais do ensino fundamental, e dos cursos de Licenciatura, nas instituições de

¹³⁴ Sofia Lerche VIEIRA . Em busca de uma LDB cidadã. In: **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani...** [et al.], p. 95.

ensino superior que habilitam para a docência nas demais séries do ensino fundamental e médio.

Ao mencionarmos a formação especializada, estamos nos referindo à educação ministrada em cursos de pós-graduação, destinados à formação e aperfeiçoamento para o magistério no ensino superior, para a pesquisa e para o melhor desempenho em outras atividades.

Quanto à formação continuada entende-se aquela destinada a professores que atuam no magistério, também chamada de educação em serviço¹³⁵ e que se dá sob a forma de seminários, simpósios, encontros, congressos e, de cursos de treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, qualificação, atualização, reciclagem, semanas de estudos ou de planejamento - e é desta que tratamos neste trabalho.

Segundo Valter Soares GUIMARÃES, a

*“formação continuada do professor parece se dar, além das diversas mediações próprias do trabalho, através dos Livros Didáticos e Periódicos (que implícita ou explicitamente induzem, sugerem Teorias, Métodos e procedimentos de ensino), de Programas Televisivos, de Cursos Escolares ou à Distância, mas principalmente através de Treinamentos Internos (reuniões pedagógicas, semanas de planejamento, conselhos de classe, etc., na própria escola) e Externos (eventos externos à escola, tais como: cursos, encontros, seminários..., promovidos pelas Secretarias de Educação, Núcleos Regionais de Educação ou outras instituições).”*¹³⁶

E continua o mesmo autor:

¹³⁵ José Cerchi FUSARI, **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão.**

¹³⁶ Valter Soares GUIMARÃES, **A capacitação docente em serviço: intenções e resultados**, p. 08.

*“A capacitação docente em serviço não se restringe a ações, a eventos de treinamento. Mas, são eles os momentos propulsores desta atividade. Assim, a observação e análise dessas atividades e dos seus resultados na escola e na sala de aula podem constituir-se em excelentes meios para se conhecer a solidez e coerência das políticas e dos projetos de capacitação em andamento.”*¹³⁷

Suzzane CITRON¹³⁸ lembra que chegamos a um ponto em que a crise do ensino da história deve ser ligada à crise educativa, a de uma escola imaginada no fim do século XIX por uma elite que impôs a sua cultura para o restante da sociedade. Mas os conteúdos, o sistema de saberes, a concepção do conhecimento estabelecida nos anos oitocentos são definitivamente anacrônicos para uma sociedade na qual circulam outras linguagens e mensagens, as informações e tudo o mais que nos cerca têm um ritmo muito acelerado que provoca mudanças aceleradas. Então, como querer que o professor tenha uma formação acadêmica suficiente e total, capaz de fazer com que ele seja um profissional completo? Em função disso, podemos considerar talvez que nem mesmo a formação continuada seja suficiente para dar conta disso.

Devemos ter clareza da impossibilidade da completa formação ocorrer de fato. É possível a constante busca pela melhoria da formação docente, bem como de sua continuidade. Mas isso não pode ser encarado como uma via de mão única. A formação continuada se expressa como uma necessidade que extrapola a questão profissional. É algo inerente ao indivíduo, que busca continuamente o seu crescimento enquanto sujeito,

¹³⁷ Valter Soares GUIMARÃES, **A capacitação docente em serviço: intenções e resultados**, p. 09

¹³⁸ Suzzane CITRON, **Ensinar história hoje - a memória perdida e reencontrada**, passim

que considera o conhecimento como algo que deve ser repensado e aprimorado continuamente.

Segundo Marilda Aparecida BEHRENS¹³⁹, nas últimas décadas a capacitação docente tem passado por soluções como as praticadas pelas secretarias de educação, através de cursos de “reciclagem”, que são oferecidos sempre que há mudanças administrativas ou reformas na legislação.

As reformas educacionais implantadas vêm com o objetivo de atender as necessidades do tipo de sociedade que se pretende constituir, embora os discursos digam o contrário. Ou ainda, no sentido de convencer, generalizadamente, a população de que as supostas “novas idéias” ou “concepções” acerca da sociedade, da educação e do ensino, são o que se apresenta de novo e necessário para o bom funcionamento da sociedade, da escola ou do ensino.

Se a questão é qualidade, as ações governamentais têm sido no sentido de começar a busca pela qualidade a partir da “reforma” no material humano que executa a idéia apresentada.

Os projetos de formação do profissional do magistério normalmente são planejados e executados por grupos de especialistas. Os professores são convidados a participar destes encontros e cursos que os especialistas julgam pertinentes para o momento histórico.

A proposição destes cursos estanques, não raras vezes, advém de alguma reforma de ensino, ou da necessidade de se estabelecerem novos paradigmas para a ação docente. A metodologia utilizada leva à reunião de

¹³⁹ Marilda Aparecida BEHRENS. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica.** Curitiba, Editora Universitária Champagnat, 1996.

grandes grupos de docentes, de até oitocentos professores, a exemplo do que ocorre na “Universidade do Professor” em Faxinal do Céu¹⁴⁰, no Paraná, para ouvir palestras sobre a ação pedagógica na escola, o que está associado a um modelo fabril, no qual a palavra de ordem é “qualidade total”. Devido ao grande número de professores convocados, em função da metodologia adotada, não há possibilidade do envolvimento dos docentes: cabe a eles ouvir e depois reproduzir a proposta anunciada

Reforma sobre reforma, pacote sobre pacote, ingerência sobre ingerência. Tudo parece muito dinâmico. Entretanto, não existe uma política que envolva o professor na discussão e na proposição de formas de renovar a sua prática¹⁴¹.

Nesta situação, os professores atingidos pela reforma, não se sensibilizam pela mudança e perpetuam a ação docente reprodutiva, pois acreditam e estão certos, de algum modo, que a reforma foi idealizada para e contra eles e não com eles¹⁴².

Um dos aspectos que passou ser objeto de discussão central na formação continuada e na formação inicial de professores e que vem sendo resgatado na educação, é o da experiência. Os atores do processo pedagógico passam a ter seu espaço na relação professor-aluno-sala de aula-escola quando se tem a visão de que a formação é um processo e sofre constantes reformulações, principalmente no que tange à reavaliação da importância dos professores como atores do processo educacional.

¹⁴⁰ Marilda Aparecida BEHRENS. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**, p. 132-3

¹⁴¹ *Ibidem*, pp. 108-9.

¹⁴² *Ibidem*, p.109.

Procurando a recuperação da prática pedagógica, a capacidade de reflexão crítica se baseia nas experiências vivenciadas e na história de vida dos professores. Práticas estas que não se constroem por acumulação de cursos e técnicas, e sim por reflexão crítica do caminho percorrido, e, pelas possibilidades de construir novos saberes ou recriar os já conquistados¹⁴³.

A problemática do ensino abrange vários aspectos que interferem diretamente na prática pedagógica dos professores. Acreditamos, porém, que a relevância da competência do profissional merece destaque nesta trajetória. Muito se discute sobre a capacitação dos docentes, mas os mecanismos encontrados advêm sempre de situações externas à escola: do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais, enfim, dos órgãos de controle, e no limite, órgãos internacionais como o Banco Mundial.

FUSARI¹⁴⁴, em aproximação com o raciocínio apontado, fala que a precariedade na formação e a falta de condições de trabalho desencadearam no Brasil, nos últimos trinta anos, a implantação de “Programas de Capacitação de Recursos Humanos para a Educação”, o que na prática foi reduzido e nacionalmente conhecido como “treinamento de professor”.

A capacitação de recursos humanos para a educação, vulgo “treinamento de professores”, não possui a capacidade de formar adequadamente o profissional de educação em serviço, e conseqüentemente, funcionar como um aliado na luta pela democratização da escola pública brasileira.

¹⁴³ Marilda Aparecida BEHRENS. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**, p. 114.

¹⁴⁴ José Cerchi FUSARI, op. cit., p. 07.

Dessa forma, “treinamento de professor” - reduzido exclusivamente a atos tópicos e isolados como cursos, encontros, seminários, pode-se revelar uma forma pouco eficaz quando se necessita que a mudança seja uma articulação entre o social mais amplo e o específico do trabalho do educador na unidade escolar.

O autor citado¹⁴⁵ alerta para o caráter economicista que esta concepção de capacitação docente sugere: o ser humano é recurso para algo e não sujeito de algo, permanecendo a reboque do desenvolvimento econômico e não sendo beneficiário do mesmo.

Na bibliografia especializada sobre o processo educacional, é consenso que não existe uma relação mecânica entre *conhecimento do professor e aprendizagem do aluno*, ou entre *capacitação do professor e rendimento escolar*¹⁴⁶. Não se pode esperar que cada ano de estudos, cada curso acompanhado ou oficina de capacitação, resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem melhorada por parte do alunado. Esta visão corresponde a uma percepção da educação e da aprendizagem escolar que equipara escola e fábrica e vê o ensino e a aprendizagem à luz do modelo fabril insumo-produto - “inputs - outputs”. Na concepção fabril de ensino, a escola é uma fábrica que produz objetos, mercadorias, não um espaço de produção de conhecimento, aprendizagem e socialização .

A função atribuída à escola nesse raciocínio é a mesma apontada por ENGUITA¹⁴⁷, quando afirma que a escola e o sistema de ensino, que

¹⁴⁵ Ibidem, p. 28.

¹⁴⁶ Rosa María TORRES. Tendências da Formação Docente nos anos 90. In: **II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, PUC/SP, 1996. pg., 175.

¹⁴⁷ Mariano F. ENGUITA, **A face oculta da escola**, passim.

conhecemos hoje, fazem parte do processo de racionalização do trabalho, no qual ela se constitui em uma forma de disciplinarização do homem para que este se adapte ao sistema fabril.

O que está em jogo na capacitação oficial patrocinada pelo Estado é um treinamento que propicie o atendimento às exigências do trabalho sob uma ótica empresarial. Não está em jogo a questão da humanização do profissional e do trabalho e quando esta humanização aparece é vinculada aos discursos sobre a aplicação da filosofia da “qualidade total”, utilizada no meio empresarial e transposta para o da educação.

A concepção de educação que visa preparar o homem para o mercado de trabalho, muito em voga no Brasil nos anos 60, consolidou-se a partir de 1971, com a implantação da Lei 5.692, a qual foi responsável pela introdução da capacitação de recursos humanos no sistema educacional. Isto foi concretizado a partir de duas premissas básicas:

– a escola é o local no qual é formado o trabalhador (técnico, ao nível de segundo grau, e, terminalidade, no primeiro grau) para atender à demanda de mão-de-obra das empresas;

– os educadores escolares necessitam ser treinados para o aperfeiçoamento de sua prática, com vistas à preparação de recursos humanos para as empresas.

GUIMARÃES¹⁴⁸ afirma que, na década de 70, o treinamento de professores recebeu maior destaque e foi desenvolvido por instituições mediadoras, entendidas como órgãos internos e externos às Secretarias e Delegacias de Educação.

¹⁴⁸ Valter Soares GUIMARÃES. op. cit., p. 03.

Daí o aparecimento no cenário da educação brasileira, a partir dos anos 60 e, principalmente, após 71, dos "Centros de Desenvolvimento de Recursos Humanos" ligados ao próprio MEC. Em 1969 é criada a "Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional" – CENAFOR – órgão responsável pela Capacitação de Recursos Humanos para o 2º grau, com sede e foro em São Paulo, posteriormente extinto pelo próprio MEC, em dezembro de 1986. E o "Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro", em Belo Horizonte – MG, que em diferentes momentos desenvolveu também atividades de capacitação de recursos humanos para o 1º grau. Além desses, surgem centros criados nas próprias Secretarias de Estado da Educação, responsáveis pela capacitação de recursos humanos da rede oficial de ensino, que continuam em atividade.

A capacitação tende a aparecer como a *situação na qual alguém vai ensinar alguém a fazer bem alguma coisa*. E podemos identificar que a capacitação de recursos humanos acabou sendo reduzida a treinamento em cursos, que ofereceriam "respostas" aos desafios da prática do educador.

Daí, que por capacitação de recursos humanos tem se entendido, basicamente, cursos, quase sempre de 40 horas, com determinados objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

Na realidade, o treinamento desenvolvido através de cursos é uma entre várias outras possibilidades. Deve ser algo mais amplo do que uma possibilidade de resolver problemas imediatos na prática dos educadores. Envolve a cidadania do educador, seus valores e ideais, a forma como ele vê a escola e a educação e a maneira como ele vê a si mesmo no mundo concreto.

Em nossos dias, o problema apontado na formação está ligado à certificação profissional acompanhada de baixa qualificação profissional: o indivíduo diploma-se, mas não domina os conteúdos do ensino, não sabe ensinar e não compreende a dimensão política do seu trabalho. E tal percepção está na origem das múltiplas e diversas propostas para treinamentos de educadores em geral. Desta maneira, o treinamento aparece como forma de suprir o que o processo regular de ensino não está conseguindo fazer, que é formar de modo adequado o profissional da educação.

Resta saber se os treinamentos, da forma como ocorrem, conseguem superar as lacunas da formação profissional pelo sistema regular de ensino. Ou mesmo se os treinamentos conseguem superar os problemas de formação de profissional que, por exemplo, os cursos de graduação/licenciatura não estão conseguindo.

A capacitação de recursos humanos no enfoque empresarial tem compromisso com a adaptação, com o ajustamento do sujeito às condições do processo produtivo, e, a educação do educador em serviço tem o compromisso com a crítica deste processo e a ampliação da consciência do educador em relação às complexas e contraditórias relações entre educação escolar e trabalho¹⁴⁹.

Adotar no âmbito educacional o conceito de capacitação de recursos humanos sob a ótica da teoria do capital humano significa reduzir o educador à condição de meio; melhor dizendo, significa admitir que a atuação é igual e tem a mesma finalidade no processo educativo e no processo produtivo. Todavia, como se sabe, a capacitação do recurso

¹⁴⁹ José Cerchi FUSARI. op. cit., p. 07.

homem na empresa visa à produção, à acumulação do capital, enquanto na educação do educador tem como meta à ampliação da consciência deste em relação ao seu papel técnico-político no ato educativo escolar, tendo em vista a formação da consciência crítica do educando.

A formação profissional do educador é um processo longo e complexo que ocorre durante a escolaridade desde o ensino fundamental até o superior, e tem continuidade no decorrer de toda a sua vida profissional, porquanto as relações entre educação escolar e a sociedade exigem do profissional um constante aprimoramento da relação entre ação e reflexão, sempre na busca da consciência crítica. E isto é processo ininterrupto, que se dá na dinâmica social, abrindo espaço para a contínua educação do educador em serviço.

Em face dessas exigências e da declarada precariedade da formação do educador, aos treinamentos em serviço fica reservado o desempenho de três funções básicas, como: repor o conteúdo que não foi trabalhado durante os cursos de formação; atualizar o professor através de conteúdos produzidos pelos estudos (pesquisas) atuais; e aperfeiçoar o educador, através do aprofundamento de conteúdos e de métodos de ensino.

Sobre a situação da política de treinamento docente, FUSARI¹⁵⁰ afirma que as ações de treinamento de educadores desenvolvem-se, em geral, de maneira desarticulada, o que denuncia, entre outras coisas, a dinâmica de uma política, implícita ao processo, que determina o seu funcionamento. E chama a atenção sobre o fato que uma análise precipitada corre o risco de afirmar que não há uma política para o treinamento de educadores, diante da fragmentação dessas ações.

¹⁵⁰ José Cerchi FUSARI. op. cit., p. 07.

A ausência aparente de uma política, entretanto, já reflete qual é esta política: a da fragmentação, da desarticulação e da descontinuidade, coerente com a dinâmica de funcionamento da própria sociedade brasileira e suas contradições, que reforça a estrutura de classes da sociedade brasileira atual.

Uma outra forma de descontinuidade é a rotatividade dos grupos que compõem o quadro do magistério no país, visto que os estados têm uma política de contratação temporária de profissionais da educação, o que provoca a rotatividade e a necessidade do eterno recomeço.

A política educacional que, na prática, configura-se como antipolítica, não está desarticulada das diretrizes mais amplas que orientam a política social do governo como um todo, na qual o assistencialismo é o tom marcante, e não a adoção de medidas que revertam o quadro de miséria em que vive a maioria da população brasileira. A política educacional faz parte da política social geral, nitidamente assistencialista, conformista, e nada transformadora, do governo.

Retomando FUSARI, é preciso lembrar que o que produz mudanças é a ação do educador e não o plano como documento que resume informações.

Michael APPLE¹⁵¹ esclarece a questão da escola quando afirma existir nela dois currículos: o oficial e o oculto, sendo este último caracterizado pelo trabalho realizado efetivamente nas salas de aula, sobre o qual a instituição, por mais rigorosa que seja em seu sistema de controle, não consegue controlar o que se passa no interior das salas de aula, porque

¹⁵¹ A esse respeito ver: Michael APPLE. **Educação e poder**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989 e, Michael APPLE. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1979. Nestas obras o autor aborda a referida questão.

o professor, no ato do exercício do seu ofício, não deixa fora da sala o seu lado de cidadão, de indivíduo, com sua formação, que é forjada na vivência e experiência cotidiana.

No Brasil, quem dita as regras das políticas educacionais desde os anos 70, é o Banco Mundial. Talvez o que temos visto como descontinuidade nas políticas educacional, não seja, e, as tendências que podemos visualizar, são encaminhamentos previstos nos acordos firmados entre governo brasileiro e Banco Mundial.

Estudiosos dessa questão, como TORRES, DE TOMASI, FONSECA e NOGUEIRA¹⁵² entre outros, afirmam que presenciamos hoje, a execução de políticas inteiramente atreladas aos acordos com o Banco Mundial.

Segundo FONSECA,

*“a partir da década de 70, o Banco Mundial definiu um conjunto de políticas educacionais, as quais vêm fundamentando a concessão de créditos para o setor. Duas tendências prevalecem: uma que busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional. Nela estão presentes os projetos de educação fundamental integrados a projetos setoriais específicos, como os de desenvolvimento rural para as regiões norte e nordeste do Brasil. A outra atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza do Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajuste econômico.”*¹⁵³

¹⁵² Nas obras já mencionadas ao longo deste trabalho

¹⁵³ Marília FONSECA. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional . In: DE TOMMASI, Livia et al.. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. p. 231-2.

Durante os anos 70, os investimentos/projetos previstos, priorizaram o ensino médio, de caráter profissionalizante. A partir de finais dos anos 70, aparentemente houve direcionamento para outro rumo,

*“a educação primária, considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo de baixo custo, para a consecução de novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco iria intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente enquanto medida de caráter compensatório para “proteger ou aliviar os pobres” durante os períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes.”*¹⁵⁴

Nesse sentido, se a qualidade do professor não está atendendo aos objetivos propostos, instituem-se cursos e treinamentos feitos fora do perímetro da escola como solução definitiva para o problema. A questão é: de onde vêm as propostas de projetos e cursos de atualização docente? Quem as propõe? Quais os interesses que estão subjacentes nessas propostas?

E como conjugar os interesses do Banco Mundial, do governo federal brasileiro e dos governos estaduais, de oposição, que se instalam no poder de alguns Estados da federação, a partir da década de 80?

TORRES afirma que

*“o Banco Mundial, que atua na América Latina, Ásia e África, vem tendo papel muito importante na definição das prioridades, das estratégias e dos conteúdos concretos que a reforma educativa adota.”*¹⁵⁵

E mais,

¹⁵⁴ Marília FONSECA, op. cit., 232.

¹⁵⁵ Rosa Maria TORRES, op. cit., 173.

*“algumas dessas tendências contribuem para a reprodução do velho, do modelo convencional de educação e de formação docente, talvez sob novas formas e apoiado em novas tecnologias. Outras apóiam o novo, para uma mudança emergente não apenas na América Latina, mas também na Ásia e na África, com posições renovadas, revolucionárias em muitos casos.”*¹⁵⁶

A implicação disto está no fato de que, enquanto plataforma política eleitoral, cria-se dados legais que comprovam que os compromissos firmados em campanhas foram cumpridos, uma vez que temos estatísticas do montante de gastos, de profissionais atendidos, de profissionais contratados para realizar o serviço de atualização do professorado etc., através de propagandas veiculadas na mídia.

Concordamos com BEHRENS, quando afirma, na citada obra, que nem a reforma, nem os cursos servem de parâmetros para a melhoria, sem o envolvimento efetivo do corpo docente e administrativo da escola: o que apregoa é a necessidade de que o curso, projeto ou seminário, parta do grupo, com o grupo e para o grupo de professores, provocando uma formação continuada que busque recursos educativos com os professores e não para eles.

¹⁵⁶ Ibidem, p. 173.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliando o trajeto que realizamos, neste trabalho, partindo da experiência pessoal como docente universitário em curso de capacitação docente para professores de 1º. e 2º. graus, conforme a nomenclatura legal que vigorava na época, pudemos perceber que os resultados obtidos não podem ser desprezados.

Podemos, retomando uma frase clássica, dizer que a aparência e as sensações imediatas impedem a compreensão do fenômeno vivido - só o passar do tempo e o questionamento intelectual permitem as reflexões que fazemos.

Mesmo que acreditemos que o Programa de Capacitação da SEED, implementado de 1991 a 1994, e os cursos de capacitação para professores de História da rede pública estadual paranaense vinculados a esse programa, não tenham sido totalmente satisfatórios por motivos inerentes à própria natureza das ações desse tipo, tais como fragilidades em sua concepção que não permitiram que os professores aproveitassem integralmente o que era discutido ou tivessem compreensão plena do que estava sendo discutido nem pudessem aproveitar tais discussões em seu fazer pedagógico, não podemos deixar de reconhecer o que os professores expressavam quando argüidos a respeito desses cursos.

Quando analisamos o período em questão nesta pesquisa, notamos que parece existir uma lacuna entre o discurso governamental e a ação da equipe responsável pela execução do projeto de governo.

E é inegável que os professores desejavam, naqueles cursos, que fossem atendidas as suas ansiedades mais profundas, as quais eram, “como fazer isso em sala de aula?”. Eles queriam que se discutisse procedimentos e técnicas de ensino juntamente com a discussão de conteúdos, ou seja, eles se sentiam inseguros em implementar a reforma curricular com a forma como sempre haviam trabalhado. Podemos aventar que solicitavam isso, também a fim de verificar se o cabedal de recursos didáticos - pedagógicos de que dispunham era suficiente para fazer o que lhes pediam que fizessem. Ou, avançando um pouco mais, acreditar que havia um componente de capciosidade em suas reivindicações: poderiam estar querendo verificar se os professores que lhes ministravam cursos dizendo que era necessário mudar a prática e fazer de outro jeito, sabiam como fazer o que diziam, ou, se na prática faziam diferente do que eles, professores, faziam.

Afinal, na visão deles, se não havia nenhuma instrução objetiva de como passar a ensinar, o que havia sido mudado com a reforma? Os conteúdos continuavam praticamente os mesmos. Os docentes diziam que tinham que mudar o jeito de dar aula, mas, mudar como? E o que eles queriam, era que se falasse desse aspecto prático da reforma curricular, o que havia de novo em termos de didática, e que isso estivesse sendo explicado com exemplos do novo currículo.

Reclamavam também que os livros didáticos de que dispunham não contemplavam os novos conteúdos. Por exemplo, o currículo inseria, como “estudo de caso”, conteúdos de História do Paraná. Porém, não havia no mercado, material que trouxesse tais discussões de forma que pudesse ser trabalhado em sala de aula.

Eles entendiam que estava sendo pedido que dedicassem mais tempo a pesquisas a fim de encontrar esse material. Alegavam que não tinham tempo para fazer isso, dada a carga horária de trabalho em sala de aula, e também, que não dispunham de recursos financeiros para adquirir material bibliográfico.

Na cidade de Maringá tal obstáculo poderia se contornado, utilizando a biblioteca da Universidade Estadual de Maringá, porém a alegação procedia para professores que atuavam em municípios mais distantes, em cidades sem bibliotecas e livrarias. Vale ressaltar que o fato de haver biblioteca ou livraria em algumas cidades, não era garantia de que encontrariam material do tipo necessário.

Os professores normalmente não eram atendidos quando pediam que os cursos apresentassem formas novas ou diferentes das que conheciam para ensinar, porque os ministrantes dos cursos preparavam seus cursos para trabalhar na perspectiva de quem acreditava que não era função deles

entrar em questões didáticas, e que os professores é que deveriam descobrir quais as formas de agir, respaldando-se na alegação de que não há receitas para ensinar, porque as realidades de sala de aula são diferentes. Quando entravam em discussões desse tipo, diziam que o que pudessem apresentar poderia não ser adequado às salas em que os professores fossem aplicar. E há uma vasta bibliografia de autores que referendam tal postura.

Por outro lado, há um outro grupo de autores que apontam a necessidade de as ações de capacitação docente responderem às necessidades reais que os professores percebem em suas realidades de sala de aula.

Por que, então, não reconhecer a validade dessa solicitação dos professores? Ou não é possível tomar a mesma como uma necessidade que os professores sentem? Afinal, quem deve dizer quais as necessidades que os mesmos sentem?

Não será possível encontrar uma forma de conciliar o que os planejadores dos cursos e das reformas achavam prioritário para ser abordado nos cursos, com o que os professores entendem como necessidade de trabalho nos cursos de capacitação docente e, assim, definir estratégias diferentes para serem utilizadas pelos ministrantes dos cursos?

Um fator de validade dos cursos, na opinião dos professores, era o convívio com colegas de trabalho, e a conseqüente troca de experiências: tinham a oportunidade de contar uns aos outros o que vinham experimentando fazer com seus alunos, para sair da situação criticada de aulas desinteressantes, incapazes de desenvolver o espírito crítico e de

Quanto ao grupo que não discutiu nem se interessou pelas discussões travadas nos cursos, não há como negar que esteve fisicamente presente em cursos que procuravam apresentar aos professores da rede estadual de ensino o embasamento teórico e metodológico do currículo que estava sendo implantado.

No caso dos professores de História, tiveram oportunidade de tomar conhecimento de várias discussões, que estavam sendo travadas na historiografia brasileira e internacional. Assim, para além do que propunha o Estado com os cursos, os professores tiveram possibilidade de um ganho pessoal, em conhecimentos.

O referido acréscimo no cabedal dos professores pode ser tomado como uma qualificação do profissional, que pode oferecer uma melhoria em sua ação docente.

Dizemos “pode oferecer uma melhoria em sua ação docente”, porque que não há como forçar o professor a gostar, aceitar e muito menos aplicar no seu cotidiano, os conteúdos das discussões que foram travadas naqueles cursos.

Retrospectivamente, os governos do PMDB no Paraná, em determinados aspectos, tiveram ações democratizantes para a educação: um programa de capacitação docente que visava atender à maioria dos professores do Estado, sem obrigatoriedade de ministrar conteúdos de encomenda a não ser abordando o que constava no currículo. Havia uma margem de liberdade para os ministrantes, que fugia ao controle do Estado:

o que estava sendo trabalhado com os professores. É verdade que a intenção pode não ter sido esta, porém, havia a possibilidade do efeito democratizante.

Exemplificando, no universo de aproximadamente 100 professores de História, que eram os que atuavam na rede pública estadual na cidade de Maringá, podemos dizer que mais da metade passou pelos cursos naquele período. Portanto, houve a possibilidade de ocorrer uma melhoria no ensino de História, nesta cidade, ou que, ao menos, os professores pudessem entender um pouco melhor o que se falava em determinados trechos do currículo novo que estavam utilizando.

Devemos considerar também que há uma distância entre aquilo que era “ensinado” nos cursos de capacitação e o que de fato era “apreendido” pelos docentes.

Reconhecemos que não há como avaliar a melhoria efetiva no ensino de História, nos anos seguintes.

Temas como profissionalização docente, formação inicial, formação continuada e e/ou capacitação em serviço, têm sido tratados por diversos educadores. Acompanhando o caminho percorrido por vários estudiosos da educação, percebemos que falar de capacitação docente no país implica em considerar o trabalho realizado pelos professores. E é nesta linha que algumas pesquisas têm sido conduzidas. Há uma lacuna entre o trabalho realizado pelos pesquisadores e as propostas educacionais implementadas nos vários estados brasileiros. Enquanto o primeiro aponta que o caminho que está sendo percorrido para efetivar as mudanças segue uma determinada direção, as práticas de atualização e capacitação docente estão, ainda, em sua maioria, no lado oposto, visto que as formas como se

propõem e se efetivam tais projetos, seminários, cursos etc., ainda se dão da mesma forma: em sentido vertical e em uma ordem descendente.

Reconhecemos que, por si só, nenhum curso de formação e capacitação docente leva a mudanças substanciais no meio educacional, principalmente se for apresentado para o grupo de professores de maneira estanque e desligada da prática pedagógica realizada na escola. A formação não se faz antes, mas durante o processo .

Houve a chamada às universidades públicas do Paraná para participar do processo. O distanciamento das universidades em relação ao ensino básico que tantos males causa à educação teve uma chance de ser rompido, uma vez que os professores do ensino superior foram importantes para a realização dos cursos. Forçou as universidades a procurar estabelecer um canal de comunicação com a SEED e com os NREs, através da criação de órgão interno especificamente para esta finalidade. Na Universidade Estadual de Maringá esse órgão vem funcionando regularmente desde então, marcando a atuação da instituição nas relações com a sociedade.

Foi um processo que democratizou o acesso dos professores a cursos de capacitação. O professor de regiões distantes da capital, local onde ocorria a maior parte dos cursos, muitas vezes tinha dificuldade de participar dos cursos, devido a impedimentos para se afastar da cidade por vários dias. Por isso, o fato de os cursos ocorrerem na região em que o professor morava, pode ser tomado como uma democratização dos cursos de capacitação docente.

Suscitou debates entre os educadores e também entre os historiadores, permitindo uma análise mais criteriosa do novo currículo e

sua implantação, uma vez que possibilitou a comparação da teoria com a prática, ao inserir alterações na fundamentação teórico-metodológica.

Permitiu que muitos professores universitários participassem do processo, o que foi uma grande contribuição para a formação profissional dos mesmos, ao instigar uma série de reflexões a respeito das atividades desenvolvidas nos cursos, seus propósitos, suas possibilidades de surtir efeitos positivos, sua contribuição efetiva para os professores que participavam dos cursos, enfim sobre de todo o processo.

Esse fato permitiu um desdobramento daquele processo, que era a possibilidade de um repensar e redimensionar a prática e os cursos que os professores universitários, que ministravam aqueles cursos, desenvolviam nos cursos de graduação das universidades em que trabalhavam.

Os cursos podem ter tido muitas falhas, mas o professor foi colocado em situações de estar em contato e discutir sobre o seu fazer pedagógico tanto com seus colegas quanto com os professores que ministravam os cursos. E isso representou um acréscimo na bagagem pessoal do profissional do ensino de História, cujo resultado não é mensurável quantitativamente.

Mas, os numerosos artigos, dissertações que relacionamos no decorrer do trabalho, resultantes da experiência em pauta, mostram que esta provocou a reflexão de professores que atuam em universidades públicas do estado do Paraná.

Também, analisando em retrospecto, apesar das críticas possíveis de serem feitas, entre propostas em discurso político e a prática na realidade social concreta, não se pode deixar de levar em consideração que as práticas dos governos paranaense vinculados ao PMDB, contraditórias e consideradas autoritárias, representaram um avanço do quadro anterior do sistema educacional estadual.

E comparativamente, mais democráticas e respeitadas para com os professores do que a posterior “Universidade do Professor” em Faxinal do Céu - marca do Governo Lerner, no primeiro período 1995-1998 no PDT e no segundo, 1999-2002 no PFL.

FONTES

Diário Oficial do Estado do Paraná, 27/12/1991, p. 11.

IBGE. Censos de 1950, 1960, 1970.

IBGE. Contagem Populacional de 1996.

LEI ESTADUAL nº 6.034 de 06 de novembro de 1969. Diário Oficial do Estado de 10/11/69.

PARANÁ, Governador. Mensagem à Assembléia Legislativa, 1991.

PARANÁ, Governador. Mensagem à Assembléia Legislativa, 1992.

PARANÁ, Governador. Mensagem à Assembléia Legislativa, 1993.

PARANÁ, Governador. Mensagem à Assembléia Legislativa, 1994.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Plano Setorial de Educação e Cultura. s/l, s/d.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Projeto qualidade no ensino público no Paraná - componente capacitação dos recursos humanos da educação. Curitiba, maio de 1994.

PARANÁ, SEED, CETEPAR. Demonstrativo de cursistas capacitados nos anos de 1985 a 1998. Curitiba, janeiro de 1999. (documento elaborado a pedido do autor)

PARANÁ, SEED, CETEPAR. Demonstrativos de cursistas capacitados no município de Maringá de 1985 a 1998. Curitiba, janeiro de 1999. (documento elaborado a pedido do autor)

PARANÁ, SEED, CETEPAR. **Relatório do quadriênio 1991-1994**. Gestão Archimedes Peres Maranhão. S/l, s/d.

PARANÁ, SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública**. Curitiba, 1990.

PARANÁ, SEED. **Inovando nas escolas do Paraná**. Brasília, INEP, 1994.

PARANÁ. **PLANO PLURIANUAL 1992-1995**. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 27 de dezembro de 1991, p. 02.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARINGÁ. Secretaria de Planejamento. **Perfil de Maringá**. Maringá, Prefeitura Municipal de Maringá/Gráfica Municipal, 1996.

RESOLUÇÃO 440-GRE, de 26/11/1992, da Universidade Estadual de Maringá.

RESOLUÇÃO SECRETARIAL nº 1.213/92 de 22 de abril de 1992. da Secretaria de Estado da Educação. Diário Oficial do Estado, Curitiba, 30/04/1992, p. 09.

RIBEIRO, Maria José. Entrevista concedida ao autor em fevereiro de 1998.

(gravação em fita cassete)

RODRIGUES, Isabel Cristina. Depoimento por escrito em fevereiro de 1998.

Depoimentos de professores que participaram dos cursos.

Memoriais de professores que participaram dos cursos.

Questionários de avaliação – de professores que participaram dos cursos.

BIBLIOGRAFIA CITADA

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 4^a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 1996.

CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAMPOS, Regina Cely . **As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982 a 1993**. Curitiba, 1994. Dissertação de Mestrado, UFPR/Departamento de História.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. **O projeto político-pedagógico e a autonomia da escola**. Ponta Grossa, 1997. Dissertação de Mestrado, UEPG/Departamento de Educação.

CITRON, Suzane. **Ensinar história hoje - a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990

DE TOMASI, Lucia, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

DIAS, Reginaldo B. A implementação do novo currículo de História na rede de ensino do Paraná: reflexões de um colaborador. **História & Ensino** - Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL, Londrina, nº 1, 1995, p. 49.

----- A implementação do novo currículo de História e a política de capacitação docente do governo do Paraná. In: **2º Encontro Perspectivas do Ensino de História. Anais** . São Paulo, FEUSP, 12-15 de fevereiro de 1996, p. 487.

ENGUITA, Mariano F.. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional . In: DE TOMMASI, Livia et al.. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez Editora/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.

KUBO, Elvira Mari. **A legislação e a instrução pública de primeiras Letras na 5ª Comarca da província de São Paulo (Paraná), 1827-1853**. São Paulo, 1982. Tese de Doutorado, USP/FFLCH/Departamento de História.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD / com comentários de Dermeval Saviani ... [et al.]. ____ São Paulo, Cortez/ANDE, 1990.

LUZ, France. **O fenômeno urbano numa zona pioneira: Maringá.** São Paulo, 1980. Dissertação de Mestrado, USP/FFLCH/Departamento de História.

-----**. As migrações internas no contexto do capitalismo no Brasil: a microregião do norte novo de Maringá - 1950/1980.** São Paulo, 1988. Tese de Doutorado, USP/FFLCH/Departamento de História.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola-cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retrocessos.** Campinas, 1997. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas/Administração e Supervisão Educacional.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos 80.** São Paulo, 1993. Dissertação de Mestrado, PUC-SP/Departamento de Educação.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **Ensino primário e sociedade no Paraná durante a Primeira República.** São Paulo, 1994. Tese de Doutorado, USP/ Faculdade de Educação.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O ensino primário na Província do Paraná, 1853-1889.** Curitiba, 1982. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná/Departamento de História.

PEREIRA, Marco Aurélio Monteiro. O currículo Básico e o perfil do professor. In: **História e Cultura.** São Paulo, FEUSP, 12-15 de fevereiro de 1996.

-----, **V Encontro Regional de História.** ANPUH-PR/Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1997. pg. 237.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Registro dos trabalhos do Seminário Latino-Americano sobre Políticas Públicas de Qualidade na Educação Básica, realizado em Foz do Iguaçu - Pr, setembro de 1995. Brasília, CONSED/UNICEF/Fundação Ford, 1996. (Série Seminários).

RIBAS, Mariná Holzmann. **A formação contínua e a construção da competência pedagógica: trajetos e projetos.** São Paulo, 1997. Tese de Doutorado, PUC-SP/Departamento de Educação/Supervisão e Currículo.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria. **Caminhos e (des)caminhos da política educacional paranaense: a articulação entre 1º e 3º graus de ensino e a educação continuada de docentes.** Ponta Grossa, 1997. Dissertação de Mestrado, UEPG/Departamento de Educação.

RUIZ, Adriano Rodrigues e BELLINI, Luzia Marta. Capacitação de professores: treinamento e reflexão. **Cadernos de Apoio Ao Ensino.** Maringá/UEM, número 02, julho/1997, p. 12-29.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: **Inovação educacional no Brasil.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira; estrutura e sistema.** 6ª. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SILVA, Rose Neubauer; DAVIS, Claudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia e MELLO, Guiomar Namó de. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Caderno de Pesquisa**, nº 84, fev. 1993.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Trajetórias do curso de magistério de 2º grau no Paraná: as (re)formas da década de 80 em questão.** Ponta Grossa, , 1997. Dissertação de Mestrado, UEPG/Departamento de Educação.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da Formação Docente nos anos 90. In: **II Seminário Internacional - Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, PUC/SP, 1996.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **A relação Professor-Estado, estudo da política elaborada para o magistério no Paraná de 1850 a 1930**. São Paulo, 1981. Tese de Doutorado, PUC-SP.