

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**NOELI MARIA PEREIRA**

**FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL:  
UM ESTUDO SOBRE AS INFLUÊNCIAS EDUCATIVAS DO CURSO NORMAL  
NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO COLÉGIO  
ESTADUAL OLAVO BILAC — CANTAGALO PR**

**GUARAPUAVA**

**2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM**  
**EDUCAÇÃO**

**NOELI MARIA PEREIRA**

**FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL:  
UM ESTUDO SOBRE AS INFLUÊNCIAS EDUCATIVAS DO CURSO NORMAL  
NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO COLÉGIO  
ESTADUAL OLAVO BILAC — CANTAGALO PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, como requisito de qualificação para o título de mestra em Educação. Área de concentração: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo

**GUARAPUAVA**

**2022**

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da Unicentro

P436f      Pereira, Noeli Maria  
              Formação docente em nível médio na modalidade normal: um estudo sobre as influências educativas do curso normal nas trajetórias profissionais de egressos do colégio estadual Olavo Bilac - Cantagalo PR / Noeli Maria Pereira. -- Guarapuava, 2022.  
              xiv, 267 f. : il. ; 28 cm

              Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação, 2022.

              Orientador: Alessandro de Melo

              Banca Examinadora: Luciane Neuvald, Susana Soares Tozetto

              Bibliografia

              1. Formação de professores. 2. Formação em nível médio. 3. Curso Normal. 4. Trajetórias Profissionais de Professores. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.7

## TERMO DE APROVAÇÃO

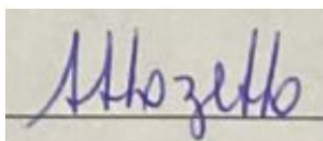
**NOELI MARIA PEREIRA**

“FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL: UM ESTUDO SOBRE AS INFLUÊNCIAS EDUCATIVAS DO CURSO NORMAL NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO COLÉGIO ESTADUAL OLAVO BILAC – CANTAGALO PR”.

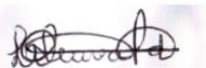
Dissertação aprovada em 14/03/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dr. Alessandro de Melo  
(Orientador/UNICENTRO)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susana Soares Tozetto  
(UEPG)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Neuvald  
(UNICENTRO)

IRATI-PR  
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Dedico, este estudo dissertado ao meu saudoso Pai, Wilson Pereira (in memoriam), por seus ensinamentos, amor incondicional e apoio, cujo vínculo emana os alicerces da minha vida pessoal e profissional e que deixou em mim vestígios de humanidade e de inspiração. Para minha extrema tristeza, não posso mais contar com sua presença nesse plano físico, entretanto, levo-o em minhas memórias e vivências porque lhe sou parte! Pai solo, se diplomou na escola da vida, tornando-se MESTRE em honestidade, amor e compreensão.

A você dedico e agradeço por finalizar mais essa etapa de estudos.

A meu filho, Raphael Biófilos Pereira da Silva, que no seu olhar ingênuo e alegre de criança encontro a força necessária para seguir em frente.

A você que me escolheu para ser sua progenitora e guardiã dos seus sonhos, dedico e agradeço o companheirismo e compreensão, meu menininho.

Amo vocês.

## AGRADECIMENTOS

Chegar neste momento, cujos agradecimentos se fazem importantes, significa que um longo caminho foi trilhado e findado, posso asseverar que nesta caminhada não estive só, a somatória de esforços e o precioso apoio de muitas pessoas conduziram-me aos objetivos aqui alcançados e por isso expresso eterna gratidão.

A Deus, por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização desta dissertação, dando-me a resiliência necessária a prosseguir.

Ao meu filho Raphael, que sempre acreditou ser possível o momento de finalização desta etapa, sem dúvidas minha fonte de inspiração, força e amor. Ao meu saudoso pai Wilson Pereira (*in memoriam*), pelos cuidados e esforços dedicados em vida, sem os quais não seria possível este momento, minha eterna gratidão e infinita saudade. À minha mãe Dejanira Ribeiro Ramos pelas palavras de incentivo e amparo as quais me ajudaram a findar esta trajetória, grata pela sua sabedoria de vida que ultrapassa quais quer conhecimentos e é alento para momentos de dor e desesperança.

A toda minha família, pelo apoio, ajuda e compreensão na minha ausência enquanto me dedicava à realização deste estudo, em especial à Marcia Regina Weber, Sandra Mara Pereira e Ana Kellen Ribeiro Weng, pela escuta atenta e acolhedora de minhas inquietações, suas palavras de carinho e encorajamento impulsionaram minha caminhada, vocês foram fundamentais nesse processo.

Ao/as amigo/as, que permaneceram ao meu lado demonstrando amizade incondicional e apoio nos momentos de maior incerteza, em especial à Yohana Graziely de Oliveira Buczek pela parceria, pelos momentos de terapia e por não me deixar sucumbir frente as inúmeras dificuldades encontradas no decorrer deste caminho, minha eterna gratidão. A Ali Davis de Souza e Silva, pela escuta e acolhimento, pelas revisões textuais e formatações, sua ajuda e apoio também foram fatores determinantes neste processo. À Nádia Regina Dalla Rosa, por me apresentar o edital de ingresso e acreditar que passaria na seleção e findaria esta etapa de novos conhecimentos, obrigada querida amiga pelo apoio e confiança. À Josiane Padilha Bona, pela paciência, compreensão e colaboração para que este

estudo se concretizasse, obrigada pelas palavras de incentivo, apoio e pela amizade.

Ao meu orientador Alessandro de Melo, pelo acolhimento do projeto inicial, pelas orientações, pelas leituras apontadas, pelo direcionamento e compreensão durante todo este processo de pesquisa, minha sincera gratidão e reconhecimento.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE UNICENTRO, especialmente aos docentes pelos ensinamentos partilhados por meio das aulas e produções, que muito contribuíram com este estudo.

As professoras da banca de qualificação e defesa, Luciane Neuvald e Susana Soares Tozetto, pelas valiosas orientações, apontamentos e redirecionamento da pesquisa, com os quais pude concluir esta etapa.

Ao/as participantes da pesquisa, Cristiane Bortolini Giacomini, Everson Lucas Coradin, Lucinéia Maria Lazaretti e Olga Drabecki, pela partilha de conhecimentos, memórias e experiências docentes, as quais foram parte fundante deste estudo dissertado, meu eterno agradecimento e admiração pelas trajetórias trilhadas no campo educacional.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Cantagalo Paraná gestões 2017-2020 e 2021-2024, representada pelas secretárias Fatima Mierzwa e Vera Lazaretti, por concederem um ano de afastamento remunerado das atividades laborais para estudo, fator que possibilitou a concretude deste estudo, em especial à Fatima Mierzwa pela amizade construída, pela confiança e apoio a mim depositada, ambas docentes ao qual tenho imensa consideração e admiração por toda uma vida dedicada ao exercício da docência, gratidão pela contribuição com a educação de nosso município e por acreditarem em mim.

Às colegas de trabalho, Eliane Giacomini e Joceli Menezes que possibilitaram o acesso à pesquisa aos documentos do Colégio Estadual Olavo Bilac os quais enriqueceram este estudo, meu muito obrigada.

E por fim, estendo meus agradecimentos a todo/as que fizeram parte deste processo e que, por acaso, esqueci de nomear, recebam minha gratidão.

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espalhados. Ah que medo de começar e ainda nem sequer sei o nome da moça. Sem falar que a história me desespera por ser simples demais. O que me proponho a contar parece fácil e a mão de todos. Mas, a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo. Com mãos de dedos duros enlameados apalpar o invisível na própria lama.

Clarice Lispector (1984, p. 25).



PEREIRA, Noeli Maria. Formação docente em Nível Médio Na Modalidade Normal: Um estudo sobre as Influências educativas do Curso Normal nas Trajetórias profissionais de egressos do Colégio Estadual Olavo Bilac - Cantagalo PR. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, Guarapuava, 2022.

## RESUMO

A presente dissertação foi ocasionada pelo interesse em analisar em que medida as influências dos elementos educativos da formação em nível médio na modalidade normal, ofertada no Colégio Estadual Olavo Bilac, situado no município de Cantagalo PR, implicaram nas trajetórias profissionais de quatro egressos participantes da pesquisa. Os desdobramentos desta problematização foram precedidos por duas mediações teóricas de cunho histórico contextual – a focalização do surgimento da Escola Normal e a apresentação dos aspectos históricos do Colégio Estadual Olavo Bilac e do seu Curso Normal, *lócus* da formação docente do/as sujeito/as da pesquisa. Para tanto, elencou-se como objetivo central, analisar partir das narrativas do/as sujeitos os elementos educativos da formação em nível médio os quais influenciaram suas trajetórias profissionais, como desdobramentos intencionais mais específicos elencamos, pesquisar os aspectos históricos da Escola Normal no Brasil e no Estado do Paraná, a fim de compreender a identidade e as especificidades deste espaço formativo, depreender sobre os aspectos históricos e pedagógicos do Colégio Estadual Olavo Bilac e do Curso Normal como *lócus* da formação do/as nosso/as sujeitos da pesquisa e por fim analisar nas entrevistas, as trajetórias profissionais, com o intento de fazer a intermediação com as influências educativas que compuseram a caminhada profissional dos egressos participantes. Pautamo-nos na pesquisa de abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados utilizamo-nos da entrevista semiestruturada, realizada com os participantes por meio do *Google Meet*, cuja pretensão foi dar voz às trajetórias profissionais do/as docentes, e de um formulário *on-line*, cujo intento foi traçar o perfil do/as entrevistado/as e melhor qualificá-lo/as, a análise dos dados qualitativos foi efetuado a partir da técnica de Análise de Conteúdo preceituada por Bardin (2011). A partir das entrevistas, foi possível formular três categorias principais para investigação: 1) formação inicial, 2) saberes docentes e 3) trajetórias docentes, com estas, foi possível responder à problemática central. A pesquisa nos possibilitou observar que, historicamente, as políticas para formação de professores sofreram influência da classe hegemônica própria de seu tempo e contexto, o que significou modelos transplantados do exterior, ditames de organismos internacionais, períodos intermitentes da existência das instituições de formação em nível médio e até mesmo descontinuidades das políticas públicas para formação de professores neste âmbito de ensino. As hipóteses da investigação com o/as sujeitos da pesquisa, evidenciaram uma relação direta e correlata da formação obtida em nível médio na modalidade normal com o prosseguimento na carreira docente, revelando que a formação em nível médio contribuiu para as trajetórias profissionais, seja no campo da docência, gestão ou pesquisa, nos seus saberes docentes e nas suas escolhas relacionadas a continuidade da profissionalização docente até o presente momento.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Formação em nível médio. Curso Normal. Trajetórias Profissionais de Professores.

PEREIRA, Noeli Maria. **Middle level teacher training in the normal modality**: A study on the educational influences of the Normal Course in the professional trajectories of egresses from Olavo Bilac State College - Cantagalo PR. Master's Degree thesis (in education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, Guarapuava, 2022.

## **ABSTRACT**

This dissertation was prompted by the interest of analyzing to what extent the influences of the educational elements of the high school education in the normal modality, offered by the Olavo Bilac State School, located in the city of Cantagalo PR, affected the professional trajectories of four egresses who participated of the research. The unfolding of this analysis was preceded by two theoretical mediations of historical contextual nature - the focus on the emergence of the Normal School and the presentation of the historical aspects of the Olavo Bilac State College and its Normal Course, locus of the teacher training of the research subjects. For this, it was listed as a main objective, to analyze from the subjects' narratives the educational elements of high school education which influenced their professional trajectories, and as more specific intentional developments we listed, to research the historical aspects of the Normal School in Brazil and in the State of Paraná, in order to understand the identity and the specific features of this formative space, to comprehend the historical and pedagogical aspects of the Olavo Bilac State School and the Normal Course as locus of the formation of our research participants and finally to analyze in the interviews, the professional trajectories, with the purpose of intermediation with the educational influences that composed the professional path of the participating egresses. We are guided by the qualitative research approach and as instruments of data collection we used the semi-structured interview, conducted with the participants through Google Meet, whose intention was to give voice to the teachers' professional trajectories, and an on-line form, in order to draw the profile of the interviewees and better qualify them, the analysis of qualitative data was performed from the Content Analysis technique provided by Bardin (2011). From the interviews, it was possible to formulate three main categories for investigation, 1) initial training, 2) teaching knowledge and 3) teaching trajectories, with these, it was possible to face the main topic. The research allowed us to observe that, historically, teacher training policies have been influenced by the hegemonic class of their own time and context, which meant models transplanted from abroad, dictates from international organizations, intermittent periods of the existence of formation institutions at the high school level, and even disruption of public policies for teacher training in this area of education. The hypotheses of the investigation with the research subjects highlighted a direct and correlated relationship of the training obtained in the normal high school with the progress on the teaching career, revealing that the training in high school contributed to the professional trajectories, whether in the field of teaching, management, or research, in their teaching knowledge and in their choices related to the continuity of the teaching professionalization until the present moment.

**Keywords:** Teacher training. Middle level in training. Teachers' Professional Careers.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 — Fases da Análise de Conteúdo ..... | 32 |
|---|----|

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 — Primeira fase da AC aplicada nas respostas da entrevista<br>semiestruturada .....   | 33  |
| Quadro 2 — Segunda fase da AC aplicada nas respostas da entrevista<br>semiestruturada .....  | 35  |
| Quadro 3 — Terceira fase da AC aplicada nas respostas da entrevista<br>semiestruturada .....   | 36  |
| Quadro 4 — Problematizações, dados e procedimentos de análise.....   | 40  |
| Quadro 6 — Atual Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes da<br>Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível<br>Médio na Modalidade Normal ..... | 112 |
| Quadro 7 — Grade curricular e carga horária de cada série do curso Normal do<br>CEOB em 1989.....  | 119 |
| Quadro 8 — Primeiro/as professores/as do núcleo comum da Habilitação<br>Magistério do CEOB .....   | 121 |
| Quadro 9 — Primeiro/as professores da parte específica da Habilitação Magistério<br>do CEOB .....  | 121 |
| Quadro 10 — Quantidade de formados no Curso Normal do CEOB no decorrer<br>dos anos de existência .....   | 124 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

|           |   |
|-----------|---|
| AC        | Análise de Conteúdo   |
| ANFOPE    | Associao Nacional pela Formao dos Profissionais da Educao                |
| BNC       | Base Nacional Comum para a Formao Inicial de Professores da Educao Básica |
| BIRD      | Banco Internacional para Reconstruo e Desenvolvimento                      |
| CEB       | Câmara de Educao Básica  |
| CEE/PR    | Conselho Estadual de Educao do Estado do Paraná                            |
| CEFAM     | Centro Específico de Formao e Aperfeiçoamento do Magistério                |
| CFE       | Conselho Federal de Educao   |
| CENAFOR   | Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formao Profissional   |
| CEOB      | Colégio Estadual Olavo Bilac  |
| CNE       | Conselho Nacional de Educao  |
| DCN       | Diretrizes Curriculares Nacionais   |
| FMI       | Fundo Monetário Internacional   |
| GETEH     | Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educao e História                           |
| HEM       | Habilitao Específica para o Magistério                                     |
| LDBEN     | Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional                               |
| PPGE      | Programa de Pós-Graduao em Educao   |
| PPP       | Projeto Político Pedagógico   |
| PR        | Paraná  |
| PQE       | Projeto Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná                     |
| PROEM     | Programa de Expansão, Melhoria e Inovao no Ensino Médio do Paraná          |
| SEED      | Secretaria da Educao e do Esporte  |
| SEC       | Secretaria dos Negócios do Estado da Educao e Cultura                      |
| UNESPAR   | Universidade Estadual do Paraná   |
| UNICENTRO | Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná                             |
| USP       | Universidade de São Paulo   |

## SUMÁRIO

|       |   |     |
|-------|---|-----|
|       | INTRODUÇÃO.....   | 15  |
|       | CAPÍTULO 1.....   | 24  |
| 1     | SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ABORDAGEM METODOLÓGICA, INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....               | 24  |
|       | CAPÍTULO 2.....   | 43  |
| 2     | ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLA NORMAL NO BRASIL E NO PARANÁ.....   | 43  |
| 2.1   | MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO ANTES DA LEI Nº 9.394/96 (LDBEN) .....  | 77  |
| 2.2   | A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal .....               | 85  |
|       | CAPÍTULO 3.....   | 95  |
| 3     | COLÉGIO ESTADUAL OLAVO BILAC E O CURSO NORMAL COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A COMUNIDADE DE CANTAGALO-PR .....                      | 95  |
| 3.1   | Orientações curriculares para o curso de formação de docentes do estado do Paraná – uma análise dos saberes e a prática docente.....      | 104 |
| 3.2   | O curso normal no Colégio Estadual Olavo Bilac .....  | 116 |
|       | CAPÍTULO 4.....   | 127 |
| 4     | A PERSPECTIVA DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS A PARTIR DO CURSO EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL NAS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 127 |
| 4.1   | Perfil do/as sujeitos da pesquisa .....   | 132 |
| 4.2   | Apresentação do/as sujeitos da pesquisa .....   | 134 |
| 4.2.1 | Everson Lucas Coradin: “Eu comecei a me imaginar como professor, principalmente quando fui para o final do Ensino Fundamental” .....      | 134 |
| 4.2.2 | Cristiane Bortolini Giacomini: “Eu me sinto uma pessoa realizada, amo de paixão o que eu faço, amo alfabetizar” .....                     | 137 |

|  |            |
|--|------------|
| 4.2.3 Lucinéia Maria Lazaretti: “Fazer a diferença na vida de quem passa por mim como meus alunos de graduação e professores de formação continuada e inicial” ..... | 139        |
| 4.2.4 Olga Drabecki: “Eu fui olhada com humanidade, com empatia, com carinho, com respeito, e procuro passar esse olhar para os meus alunos” .....                   | 144        |
| <b>4.3 Processo de análise: a categorização dos dados encontrados nas entrevistas semiestruturadas.....</b>  | <b>147</b> |
| 4.3.1 Formação inicial .....   | 149        |
| 4.3.2 Saberes docentes.....  | 161        |
| 4.3.3 Trajetória docente como princípio do desenvolvimento profissional.....   | 176        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>195</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>202</b> |
| <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>  | <b>213</b> |
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> .....</b>  | <b>215</b> |
| <b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM EVERSON .....</b>  | <b>217</b> |
| <b>APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM CRISTIANE ...</b>  | <b>230</b> |
| <b>APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM LUCINEIA.....</b>  | <b>238</b> |
| <b>APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OLGA .....</b>   | <b>254</b> |
| <b>APÊNDICE G – PERFIL DO/AS ENTREVISTADO/AS.....</b>  | <b>266</b> |
| <b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..</b>  | <b>267</b> |
| <b>ANEXO B – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO CURSO .....</b>   | <b>269</b> |

## INTRODUÇÃO

O estudo dissertado neste trabalho é o resultado de uma pesquisa desenvolvida na área de concentração Políticas Educacionais, História e Organização da Educação no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE a nível de mestrado *stricto sensu*, o qual se insere e se articula às produções realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e História – GETEH da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

Nosso objetivo é analisar as influências dos elementos educativos<sup>1</sup> da formação em Nível Médio na Modalidade Normal as quais implicaram nas trajetórias docentes profissionais de quatro egressos do Curso Normal, participantes desta pesquisa, ofertado no Colégio Estadual Olavo Bilac (CEOB)<sup>2</sup>, no Município de Cantagalo, Estado do Paraná.

Procuramos focalizar nas vozes dos egressos tais influências, mediadas por duas grandes discussões: o resgate dos aspectos históricos da Escola Normal no Brasil e no Estado do Paraná e a contextualização histórica do surgimento do Colégio Estadual Olavo Bilac e do Curso Normal nele ofertado – este último constitui-se o lócus de preparação docente dos sujeitos da pesquisa, que imersos nesta formação fazem parte do contexto histórico da Escola Normal, instituição formadora de professores e professoras para os anos iniciais da Educação Básica, que ao longo dos anos se mostrou importante promotora na expansão da educação popular.

Os estudos sobre a temática da formação docente estão presentes nas pesquisas, debates e discussões no âmbito das políticas públicas da educação brasileira de forma recorrente e em diversas variáveis conceituais, tais como: formação tanto em nível médio quanto no ensino superior, formação continuada, identidade profissional, saberes e conhecimentos docentes, valorização e plano de carreira, entre outros: “[...] o campo da formação de professores desenvolveu-se muito nos últimos 50 anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância”, (NÓVOA, 2017, p. 1106).

---

<sup>1</sup>Neste estudo, por influência dos elementos educativos entendemos serem estes, os saberes docentes adquiridos ao longo da formação para o exercício da profissão docente.

<sup>2</sup>CEOB, é a sigla utilizada para denominar Colégio Estadual Olavo Bilac.



A constante abordagem do tema se deve ao fato de que esses profissionais são considerados socialmente como uma categoria que desenvolve uma atividade laboral (um trabalho) cada vez mais necessário, com desafios mediante as complexidades socioeconômicas presentes na sociedade capitalista, entretanto constata-se que a valorização e o reconhecimento do/a professor/a enquanto profissional não correspondem ao destaque que lhe é atribuído na esfera das profissões, o que causa indagações, refutações, problematizações e busca por respostas e investigações, constituindo – se assim num grande paradoxo a ser abordado cientificamente.

Nesse sentido, entendemos que as políticas públicas de formação e valorização de professoras/es no Brasil repousam num campo sempre muito contraditório, de um lado o Estado, que no plano do discurso vislumbra a valorização e qualificação docente, seja na formação inicial ou continuada, como um instrumento de alavanca educacional, não obstante, na materialidade das ações, estas nem chegam a existir ou são precárias e insuficientes.

Em vista disso, necessitamos dar continuidade ao nosso exercício de denúncia da situação da escola pública e da formação de professores/as, não nos calando frente às dificuldades impostas ao exercício da nossa profissão. Mas esta denúncia, já alertada em Nóvoa (2017), só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da ação, nesse sentido, entendemos que tratar cientificamente do assunto também é uma forma de contribuir e avançar na discussão.

Em vista disso, entendemos que a escolha de uma problemática quase sempre tem relação com aquilo que a pesquisadora ou o pesquisador vivenciam ou vivenciaram em algum momento da sua trajetória de vida, desse modo, essa não foi uma escolha casual ou indiferente. Foi realizada pela minha<sup>3</sup> relação com a formação, obtida no Curso Normal, pela minha atuação profissional anos mais tarde como docente neste curso e como pedagoga responsável pelo acompanhamento e formação continuada de professores/as municipais no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Cantagalo PR, entre os anos de 2017 e 2020, atuações estas que suscitaram as inquietações acerca da problemática de formação docente.

---

<sup>3</sup>Alternamos entre primeira pessoa do singular e do plural ao longo do texto para as ações da autora em si e das ações de pesquisa, que sempre são plurais.

Compreender o contexto socioeconômico e histórico da formação em Nível Médio na Modalidade Normal de professores/as ao longo da história da educação brasileira, bem como, a maneira como essa formação se processa de modo particular na trajetória docente profissional de quem a busca, vem ao encontro às indagações acumuladas desde o início da minha graduação e constituiu, para mim, um processo de autoconhecimento e autoformação. O resultado deste estudo foi a somatória das escolhas feitas durante o percurso da vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, a pesquisa se justifica, por ser uma das minhas inquietações enquanto pesquisadora/docente, por ter sido estudante da antiga Habilitação Magistério na década de 1990, fato que mudou minha visão de mundo, direcionou minha escolha profissional e da graduação em Pedagogia, bem como, pelo fato da profissionalização docente em nível médio se apresentar ainda na atualidade como uma questão de fundamental relevância, visto que esta proporciona preparo profissional integrado ao Ensino Médio e contribui para a expansão dos quadros profissionais de muitas localidades onde o Ensino Superior não alcança de forma satisfatória, ou seja, é um curso que ainda possui demanda e inserção profissional para seus egresso/as.

A formação dos profissionais de educação almejada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN/96) (BRASIL, 1996), é aquela obtida preferencialmente no Ensino Superior, quanto a isso não há divergência, de fato, o lócus da formação inicial deveria ser no ensino superior, porém sabemos que as políticas públicas para a formação docente não avançaram a contento de forma a alcançar o que a LDBEN/96 preconiza, e assim continua atual a recomendação na mesma lei, quando também define como formação mínima a obtida em nível médio na modalidade normal.

O intento de discutir os elementos educativos da formação inicial que influenciaram as trajetórias docentes profissionais dos egressos participantes da pesquisa, sempre foi algo me instigou, porque ao observar as trajetórias docentes de muitos colegas, em sua grande maioria, estas remetiam a reflexão de que iniciaram pelo ingresso e formação no Curso Normal.

A instauração deste curso em Cantagalo-PR, se deu no Colégio Estadual Olavo Bilac, em 1989 e desde então tem contribuído para o preparo docente do/as que procuram a profissionalização em nível médio voltado para as práticas professorais. Lembro que meu saudoso pai efetivou minha matrícula neste curso e

nesta instituição de ensino no ano de 1996, e assim os anos de formação inicial foram paralelamente tomados também por questões objetivas da vida material, as quais contribuíram para minha formação pessoal. Ao iniciar a Habilitação Magistério, compreendi que, profissionalmente falando, aquele era o meu lugar, e as descobertas do universo educacional me faziam querer aprender mais, e esse foi um marco para a continuidade de minha formação docente no Ensino Superior em Pedagogia.

A necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da família, os cuidados com irmãos e a preocupação em ingressar no Ensino Superior em uma universidade pública e gratuita, única possibilidade de acesso à graduação dada a limitação financeira da época, eram questionamentos e vivências constantes durante os anos como estudante da Habilitação Magistério, desse modo, a possibilidade de formação profissional no ensino médio, já se apresentava como uma via de solução de muitas situações que permeavam minha existência pessoal.

A partir dessa formação, comecei minha docência na Educação Infantil e após no Ensino Médio na modalidade normal, tive também a oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Cantagalo-PR, entre 2017 e 2020. Esta vivência, através do acompanhamento do trabalho docente nos anos iniciais da Educação Básica, despertou em mim mais inquietações a respeito da formação de professores/as e a sua importância para uma prática pedagógica, intencional, clara e responsável com a qualidade do ensino aprendizagem. Atualmente faço parte da Equipe Pedagógica do CEOB e observo que o trabalho da/o Pedagoga/o em âmbito estadual encontra-se cada vez mais desafiador e porque não dizer desmotivador, uma vez que esta função foi totalmente descaracterizada para dar lugar a um profissional tarefeiro. O pensamento organizativo empresarial foi transpassado à esfera escolar e nesse contexto, parece ser o/a pedagogo/a o elo intermediário para a implementação de propostas empresariais nos espaços escolares. Resistir a isso é o caminho para resgatar a verdadeira função do/a pedagogo/a escolar.

No que tange a esta questão, a formação docente foi tratada com mais importância somente nos anos finais do século XIX e no limiar do século XX, quando a assunção da escola pública evocou com mais propriedade a presença do profissional da docência como um organizador do trabalho pedagógico, e, em contrapartida, exigiu-se a institucionalização de um local de preparo de professores.

Deste contexto emergem políticas mais sólidas para a consolidação das Escolas Normais, primeiras instituições formadoras de professores/as primário/as no Brasil.

A Escola Normal<sup>4</sup>, responsável pela formação docente em nível médio, possui uma historicidade de quase dois séculos, datada a partir da criação da primeira instituição na Província do Rio de Janeiro na cidade de Niterói na qual se deu em 1835. Passou por períodos intermitentes, reformulações curriculares e didático-pedagógicas, e se encontra em vigor no Estado do Paraná com a atual denominação de Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio na Modalidade Normal<sup>5</sup>.

Logo, a formação de professores/as para atender a demanda social e o interesse público em ampliar a oferta da educação básica, está muito ligada a origem das Escolas Normais, movimento este que trouxe a profissão docente para dentro das instituições de formação, nesse sentido, a mediação do nosso tema de estudo através da contextualização do surgimento da Escola Normal, faz todo o sentido para entendermos que os sujeitos da pesquisa são parte deste processo e desta história institucional de formação

Pautamo-nos na pesquisa de abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados utilizamo-nos da entrevista semiestruturada, realizada com os participantes por meio do Google Meet, cuja pretensão foi dar voz às trajetórias profissionais do/as docentes, e de um formulário on-line, cujo intento foi traçar o perfil do/as entrevistado/as e melhor qualificá-lo/as, a análise dos dados qualitativos foi efetuado a partir da técnica de Análise de Conteúdo preceituada por Bardin (2011). A partir das entrevistas, foi possível formular três categorias principais para investigação: 1) formação inicial, 2) saberes docentes e 3) trajetórias docentes, com estas, foi possível responder à problemática central.

---

<sup>4</sup>A primeira experiência de escola “normal” estatal, com o objetivo de formar professores leigos para a escola pública e universal, aconteceu na França (VILLELA, 2018, p. 54) e foi instalada em Paris em 1795, cinco anos após a eclosão da Revolução Francesa. No período, teve uma passagem efêmera funcionando apenas de janeiro a maio do corrente ano, entretanto, nesse curto espaço de tempo, deixou para futuras experiências a sua concepção para a formação de professores, constituindo assim um modelo que inspirou a origem das primeiras escolas normais brasileiras.

<sup>5</sup>Ao longo da historicidade do curso em nível médio, este ganhou diferentes nomenclaturas, inicialmente quando as primeiras Escolas Normais foram sendo fundadas este foi chamado Curso Normal, na década de 70 devido a promulgação da Lei 5.692/71 passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério e em 1996 por força da nova LDBEN 9.394/96 voltou a se chamar Curso em Nível Médio na Modalidade Normal.

Nesta direção questionamo-nos: de que modo as influências dos elementos educativos da formação em nível médio na modalidade normal, ofertada no Colégio Estadual Olavo Bilac, implicaram nas trajetórias profissionais dos egressos participantes da pesquisa?

A partir dessa questão central, com o intento de respondê-la, delineou-se o objetivo geral: analisar as influências dos elementos educativos da formação em Nível Médio na Modalidade Normal as quais implicaram nas trajetórias docentes profissionais dos quatro egressos do Curso Normal, participantes desta pesquisa, ofertado no Colégio Estadual Olavo Bilac (CEOB), no Município de Cantagalo, Estado do Paraná. E como objetivos específicos, elencou-se:

- I. Pesquisar os aspectos históricos da Escola Normal no Brasil e no Estado do Paraná, a fim de compreender a identidade e as especificidades deste espaço formativo destinado à habilitação profissional do corpo docente dos anos iniciais da educação básica.
- II. Depreender os aspectos históricos e pedagógicos do Colégio Estadual Olavo Bilac e do Curso Normal como lócus da formação inicial dos egressos participantes da pesquisa.
- III. Analisar nas entrevistas do/as sujeito/as, as trajetórias profissionais, com o intento de fazer a intermediação com as influências educativas que compuseram a caminhada profissional.

Para tanto, a pesquisa está alicerçada nos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, na revisão bibliográfica da área em que a temática se insere, na análise documental e como instrumentos de coleta de dados junto aos sujeitos participantes, utilizamo-nos da entrevista semiestruturada e formulário on-line.

Compreendemos que para materializar o estudo acima proposto, a pesquisa científica deve ser tomada como um trabalho de esforço intelectual e psicológico, de entrega e abdicação, pois na vida científica não se elaboram problemas de modo espontâneo. O conhecimento do qual temos acesso ou estamos em vias de construir, é sempre a resposta a uma pergunta, e o que sabemos é que nada é evidente e gratuito, mas sim elaborado e construído, neste aspecto Bourdieu (1999) se alinha com Bachelard (1996), quando afirma que:

O fato científico é conquistado, construído, constatado, é recusar, ao mesmo tempo, o empirismo que reduz o ato científico a uma constatação e o convencionalismo que lhe opõe somente as condições prévias da construção (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 22).

Nesse sentido, nos aproximamos da perspectiva dos autores ao pontuar que o conhecimento vai sendo construído de maneira dialética, se contrapondo aos anteriores, superando conceitos malformados e eliminando os obstáculos na elaboração científica. É na ruptura dos obstáculos que o conhecimento aflora e a ciência passa pelo processo dialético de ressignificação e recomeço, conforme pontua Bachelard (1996, p. 17): “[...] no fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização”.

De acordo com o autor, existem inúmeros obstáculos epistemológicos no trajeto do ato de conhecer e é na superação desses obstáculos que reside o sucesso da pesquisa científica, no entanto, a condição essencial para superá-los é a consciência por parte das/os pesquisadoras e pesquisadores de que os mesmos existem e necessitam ser neutralizados.

A busca da superação da opinião não é algo simples. Para o conhecimento deixar o campo da imagem e das primeiras impressões deve ocorrer o processo de mediação da passagem do concreto para a representação mental. Nesse contexto, a abstração se torna um dever e um imperativo para a produção do conhecimento. Pesquisar é, sobretudo, um constante movimento de análise, reflexão e ação. Melo (2006), pautando-se nos preceitos de Bachelard (1996), elucida que:

[...] o senso comum [...] relaciona-se especificamente com a dificuldade com a qual se depara o cientista social em separar o seu conhecimento comum, suas opiniões, seus preconceitos, as avaliações relacionadas à sua posição social e econômica etc., do conhecimento teórico, científico, que deve estar comprometido com a busca da verdade, baseada em leis gerais, em conceitos e não em preconceitos. O que pensamos é que a utilização consciente de um método de pesquisa, como a “construção do objeto científico”, leva o cientista a chegar mais próximo possível da verdade do seu objeto, sem com isso entender o esgotamento do seu estudo, dada a característica dialética conhecimento. (MELO, 2006, p. 04).

No percurso para romper esses obstáculos e superar o conhecimento sensível, o interesse, a paciência e a dedicação intelectual são vitais para a superação do senso comum, e a abstração é um dever e um processo intelectual para o conhecimento. Sendo assim, acreditamos que a pesquisa apresentada se pautou na superação do senso comum, possíveis preconceitos, avaliações precipitadas e apontamentos vazios buscaram ser neutralizados através da entrega intelectual, das pesquisas, das leituras, da aproximação real da problemática ao qual se procurou elucidar.

Para uma maior compreensão de todo este percurso, a pesquisa foi dividida em quatro capítulos.

No Capítulo 1, intitulado “Sobre os procedimentos metodológicos”, objetivou-se precisar o percurso metodológico do estudo e seus procedimentos, especificando a abordagem de pesquisa adotada, os sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a abordagem de investigação das narrativas a qual está pautada na Análise de Conteúdo (AC), elaborada por Laurence Bardin (2011), para que, no Capítulo 4, as averiguações das narrativas dos sujeitos, fossem apresentadas ao leitor.

No Capítulo 2, denominado “Contextualização histórica da Escola Normal no Brasil e Estado do Paraná”, buscamos fazer uma incursão pela História da Educação brasileira e paranaense, tendo como foco a contextualização histórica do surgimento da Escola Normal em âmbito nacional e estadual, o que nos possibilitou uma visão mais ampla das políticas públicas traçadas para a formação dos professores dos anos iniciais da Educação Básica. Contextualizamos historicamente a origem do surgimento da Escola Normal, bem como as principais regulamentações legais que se seguiram até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 (LDBEN/96).

No Capítulo 3, nomeado “Colégio Estadual Olavo Bilac e o Curso Normal como locus de formação docente para a comunidade de Cantagalo PR”, ensejamos como objetivo, reconstruir a trajetória histórica do Colégio Estadual Olavo Bilac e do Curso em Nível Médio na Modalidade Normal ofertado por esta Instituição de Ensino, os quais configuram no locus de formação do/as sujeito/as participantes da pesquisa, neste capítulo apresentamos ainda as bases curriculares vigentes do Curso em Nível Médio na Modalidade Normal no Estado do Paraná, com intuito de problematizar as concepções epistemológicas desta formação inicial, nesse sentido, procuramos tecer uma breve análise acerca da relação currículo e formação de professores, tomando este, como um artefato histórico, social e contingente (MOREIRA, SILVA, 2005), nunca como um elemento fixo e imutável, entendemos que currículos presentes nos cursos de formação de professores expressam concepções nunca ingênuas e neutras, pelo contrário contribuem para a formação da identidade e práticas professorais.

Por fim, no Capítulo 4, chamado “A perspectiva das trajetórias profissionais a partir do curso em nível médio na modalidade normal nas vozes dos sujeitos da

pesquisa”, nos dedicamos ao tratamento dos dados obtidos através nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Para tanto, inicialmente, contextualizamos por meio dos preceitos de Bourdieu (2008) a compreensão e o respeito ao universo do entrevistado. Em um segundo momento, apresentamos o/as sujeito/as participantes da pesquisa e, por fim, expomos as averiguações elencadas através dos resultados dos dados contidos nas falas, através da AC elaborada por Laurence Bardin (2011), sintetizando, dessa forma, as discussões em torno da análise das possíveis influências educativas do curso em nível médio na trajetória profissional dos entrevistados/as.

Ao final do trabalho apresentam-se as Considerações Finais, o Apêndice A que se refere ao roteiro da entrevista semiestruturada, o Apêndice B que se refere ao teor do questionário on-line, cujo intuito foi caracterizar os/as participantes da pesquisa, os Apêndices C, D, E e F os quais se referem às transcrições das entrevistas do/as sujeito/as participantes da pesquisa e, por fim, o Anexo A, que apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dessa forma, após explanado na Introdução desta dissertação a problematização, as justificativas pessoais e acadêmicas, os objetivos e a estruturação da pesquisa, cabe agora apresentarmos os procedimentos metodológicos que estruturam a discussão, passamos a seguir, às especificações dos contidas no Capítulo 1 sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa.



## CAPÍTULO 1

### **1 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ABORDAGEM METODOLÓGICA, INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Com o presente capítulo, objetivamos especificar os procedimentos metodológicos do estudo, os quais versam sobre a abordagem da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o/as sujeito/as participantes. Entendemos que os alinhamentos destes procedimentos se complementam para dar caráter de cientificidade ao estudo.

Pautamos nossa investigação na análise das influências dos elementos educativos da formação inicial obtida no Curso Normal pelo/as sujeito/as participantes do estudo, que possivelmente implicaram na trajetória profissional, tendo como mediação duas grandes discussões a: contextualização histórica da Escola Normal e o resgate dos aspectos históricos do Colégio Estadual Olavo Bilac e seu Curso Normal – lócus dessa formação. Para tanto, a essência da pesquisa pauta-se no caráter descritivo com vistas a entender o fenômeno central como um todo e na sua complexidade, nesse sentido com o intento de dar conta desta problemática, entendemos que em perspectiva a abordagem qualitativa foi a mais indicada, estabelecida após a definição do problema e especificação dos objetivos da pesquisa.

Nesta direção, o tema dissertado tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, a qual compreende a realidade como uma multiplicidade de determinações sociais e subjetivas que, ao contrário de outros métodos das Ciências Sociais, propicia que praticamente todo acontecimento da vida real possa ser objeto de um estudo qualitativo.

Minayo (2001), explicita que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, no campo das Ciências Sociais, ela preocupa-se em explicar ou problematizar um nível de realidade que não pode ser quantificado.

No entendimento de Godoy (1995a), o enfoque da pesquisa qualitativa possui como características os seguintes aspectos: o pesquisador é o instrumento-fundamental, o ambiente natural é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, possui um caráter descritivo tanto do processo de

obtenção dos dados quanto na expressão dos seus fins, nesse sentido, o resultado não é o foco da abordagem mas sim o processo percorrido, e por fim, o significado que possui para os sujeito/as envolvidos e para o meio no qual estão inserido/as possui grande relevância. Nessa direção, a pesquisa qualitativa considera que todos os dados da realidade são importantes, pessoas, lugares, processos interativos os quais devem ser observados e examinados como um todo e não reduzidos a variáveis quantificáveis.

De acordo com Yin (2016, p. 7-8), é importante ressaltar que:

[...] a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar os acontecimentos os quais implicam na problemática e objetivos do estudo, por meio de conceitos existentes ou emergentes [...] desta forma pode ser uma ocasião para desenvolver novos conceitos.

Na perspectiva do autor, a pesquisa qualitativa não é um relato cronometrado e simples dos acontecimentos que permeiam a vida social ou os sujeitos sociais, nesse sentido, elenca cinco características essenciais que a distingue de outras abordagens de pesquisa em Ciências Sociais, as quais consideramos pertinente descrever, pois vem de encontro com o que preceituamos para o nosso percurso metodológico no tocante ao trabalho desenvolvido com os nossos participantes da pesquisa:

1. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. Representar as opiniões e perspectivas das pessoas participantes do estudo;
3. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano;
5. Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidências em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p. 28-30).

Em um primeiro momento, segundo o autor, a pesquisa qualitativa se caracteriza por estudar a vida das pessoas em situações reais, apresentando suas condições objetivas de existência, não limitando sua subjetividade, modos de ser e agir. A segunda característica se refere à representatividade real das visões de mundo, das perspectivas, das vivências dos sujeitos participantes e nunca as pressuposições e valores dos pesquisadores e pesquisadoras. Na terceira característica preceituada por Yin (2016), a pesquisa qualitativa se caracteriza por absorver os contextos sociais, institucionais e ambientais nos quais se processam a existência das pessoas. A quarta característica apontada, diz respeito à necessidade de explicar os acontecimentos que permeiam a vida individual ou

social dos sujeitos através de conceitos já existentes ou emergentes pautando-se em conhecimento científico. Por último, o autor expõe que dada a complexidade do ambiente de campo e a heterogeneidade dos sujeitos pesquisados, pode-se utilizar num mesmo estudo diversos instrumentos de coletas de dados, os quais aumentarão a veracidade da pesquisa atribuindo-lhe mais credibilidade e confiabilidade.

A pesquisa de abordagem qualitativa, nas palavras de Goldenberg (2004), enfatiza as particularidades de uma problemática de estudo em seu significado social e cultural, permitindo o tratamento da singularidade e subjetividade dos fenômenos sociais, e através destes pressupostos, a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa está concernente à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a descrição densa dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica.

Nessa concepção, a quantidade é substituída pela intensidade, pela imersão profunda na problemática de estudo e no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada e global,

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória [...] (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Assim sendo, pesquisadoras e pesquisadores, direcionadas por uma concepção qualitativa de pesquisa, saem a campo com o intento de captar a problemática em estudo a partir da perspectiva dos sujeitos nela envolvidos, considerando todos os pontos de vista relevantes. Nessa direção Minayo, Deslandes e Gomes (2007, p. 27) corroboram com a discussão quando apontam que a pesquisa qualitativa:

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada [...].

Voltando às contribuições de Yin (2016), este afirma que para incorporar a confiança e a credibilidade na pesquisa qualitativa é necessário que o/a

pesquisador/a tenha no horizonte da pesquisa três objetivos: a transparência, a metodicidade e a fidelidade às evidências.

Segundo o autor, o primeiro objetivo para construir a credibilidade e confiança da pesquisa qualitativa é a transparência na descrição e documentação dos procedimentos do estudo, de modo que outras pessoas ao analisarem possam compreender os resultados e conclusões, e, neste sentido, todos os dados e procedimentos precisam estar acessíveis para as análises. No que diz respeito ao segundo objetivo, a pesquisa precisa seguir um curso metodológico ordenado, porém não rígido, bem como, evitar distorções ou omissões de explicações, precisa também ter a característica de completude. E, por último, a pesquisa deve ter como norte um conjunto explícito de evidências, especialmente nos estudos nos quais participam sujeitos: “[...] independentemente do tipo de dados que estão sendo coletados, as conclusões de um estudo devem ser tiradas com base nesses dados” (YIN, 2016, p.18).

Por conseguinte, o estudo qualitativo pode ser conduzido através de diferentes caminhos por ser um campo multifacetado de investigação, marcado por diferentes orientações e metodologias, assim sendo, nossa pesquisa foi construída através do estudo bibliográfico e documental e para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos de investigação: a entrevista semiestruturada e um formulário *on-line*.

Desse modo, partindo da pesquisa qualitativa este estudo compreendeu dois momentos distintos mas complementares: a revisão bibliográfica, a qual nos possibilitou ampliar a compreensão da contextualização histórica das Escolas Normais, tanto no nível nacional quanto estadual, e a escuta das falas dos egressos através da entrevista semiestruturada, posteriormente transcritas para serem investigadas através da AC, pautada nos preceitos de Laurence Bardin (2011), com o intento de focalizar as influências educativas desta formação inicial na trajetória profissional dos sujeitos integrantes da pesquisa e a partir desse percurso evidenciar as categorias presentes nas narrativas para decifrar os significados e interpretar as comunicações dos mesmos. Nesse movimento metodológico, ao sujeito/as da pesquisa foi possibilitado o preenchimento de um formulário *on-line*, o qual possibilitou compor seus perfis.

No que diz respeito às fontes bibliográficas, utilizamo-nos dos conhecimentos contidos em livros, artigos científicos, revistas eletrônicas,

dissertações, teses, documentos, deliberações e a legislação educacional pertinente ao estudo. Ao longo desse processo, as leituras foram sistematizadas em fichamentos, resumos, anotações e pré-escritas base para a composição do texto final da pesquisa.

Por conseguinte, a análise investigativa está alicerçada com a pesquisa bibliográfica e documental que visa contextualizar historicamente a origem da Escola Normal em âmbito nacional e estadual e elucidar a implementação do curso normal no Colégio Estadual Olavo Bilac nos anos finais da década de 1980, precisando também os aspectos históricos de origem da instituição.

Nesse sentido, foram mapeados os autores/as que tratam da temática de formação de professores de um modo geral e posteriormente restringiu-se aos que tratam mais especificamente da trajetória da Escola Normal.

Nas pesquisas realizadas na *Web* em revistas eletrônicas e sites de artigos científicos, delimitamos o tema pelas frases: formação de professores em nível médio, escolas normais no Brasil, escolas normais no Paraná, formação de professores na história da educação brasileira, formação inicial e continuada de professores, desenvolvimento profissional, saberes docentes.

Com relação à entrevista semiestruturada, esta foi realizada por vídeo chamada através na plataforma digital *Google Meet*. Importante ressaltar que, inicialmente, as entrevistas tinham sido pensadas para ocorrerem de forma presencial, em locais a serem combinados entre a pesquisadora e o/as sujeito/as da pesquisa, entretanto com o cenário de pandemia instaurado em proporção planetária ocasionada pela COVID 19, não nos foi possível. Em vista disso, as entrevistas foram realizadas via *Google Meet* e nos possibilitou a aproximação com as falas, memórias e trajetórias dos egressos do curso, contribuindo para o prosseguimento da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre os dias 04 e 16 do mês de março do ano de 2021 e transcritas até meados do mês de abril. O roteiro compõe-se de cinco eixos centrais com dezoito perguntas ao todo, conforme expostas no Apêndice A. A mesma constituiu-se um direcionamento a qual possibilitou que durante as nossas conversas, as falas dos nossos entrevistados se ligassem a mais memórias e vivências, agregando-se ao objeto de estudo, aflorando além do conteúdo a ser analisado as emoções e sentimentos de saudade e nostalgia. O conteúdo obtido por meio das entrevistas realizadas, foram

inicialmente gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Após a transcrição, foram impressas para uma leitura detalhada, a fim de destacar os conteúdos evocados, os quais correspondiam de forma mais direta à problemática da pesquisa, sob os preceitos da AC, preceituada por Bardin (2011).

Para complemento de informações mais particulares de nossos entrevistados utilizamo-nos do formulário *on-line* o qual nos possibilitou caracterizar os participantes da pesquisa, no que se refere a informações adicionais, mais pontuais, tais como: ano de nascimento, idade, cidade de nascimento, período de frequência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período de início e término do curso em nível médio na modalidade normal e do ensino superior, tempo de docência e profissão atual. Os resultados deste questionário, estão descritos no capítulo final deste estudo e expostos num quadro organizacional na seção de Apêndices.

Compreendemos a entrevista semiestruturada como um roteiro pré-definido não fechado de perguntas, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, o que possibilita aos sujeitos pesquisado/as mais liberdade ao expor suas contribuições.

André e Lüdke (1986) enfatizam que ao se utilizar da entrevista, deve-se dispor de uma série de cuidados em relação aos sujeitos, como o respeito total pelo entrevistado, quanto ao local a ser definido, horário e até a garantia de sigilo de informações, se for o caso:

Respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. Uma das principais distorções que invalidam frequentemente as informações recolhidas por uma entrevista é justamente o que se pode chamar de imposição de uma problemática. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 35).

A entrevista constitui um campo rico de investigação para a pesquisa científica, uma vez que consegue captar com exatidão e precisão uma informação mais imediata, desde um assunto simples até um mais complexo, e ainda permite junto ao sujeito entrevistado as correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna fonte confiável e eficaz para obter informações. Nessa direção, as autoras André e Lüdke (1986, p. 33) apontam que:

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...]. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela

desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.

Adotamos, para a análise das entrevistas semiestruturadas, a abordagem de compreensão das comunicações a partir da análise de conteúdo – AC, preceituada pela professora Laurence Bardin (2011), da Universidade de Paris V, por compreender que ela responde e se adapta aos objetivos da pesquisa, uma vez que busca compreender e analisar a amplitude dos dados presentes na história de vida individual ou social dos sujeitos, acontecimentos e eventos em um determinado tempo e lugar. Consideramos esta abordagem adequada ao contexto da pesquisa, por atender às nossas necessidades e contribuir na busca da resposta da problemática central. Nas considerações da autora, a Análise de Conteúdo, significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Para a autora, estão no campo de domínio da AC as iniciativas de análise científica de uma problemática a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares que explicitam e sistematizam o conteúdo e a expressão da comunicação. A abordagem metodológica da AC intenta efetuar considerações coerentes e justificadas quanto à origem das mensagens demandadas pelo interlocutor e seu contexto, bem como, preocupa-se com a objetividade nas análises das comunicações.

Na acepção de Godoy (1995a), a AC, de acordo como os preceitos de Bardin (2011), consiste em uma metodologia de análise e tratamentos de dados qualitativos que pode ser aplicada em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, de natureza e suportes diferentes. Nessa perspectiva metodológica, busca-se inferir e depreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás das comunicações. Gomes (2001, p. 74), afirma que:

Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As

duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa.

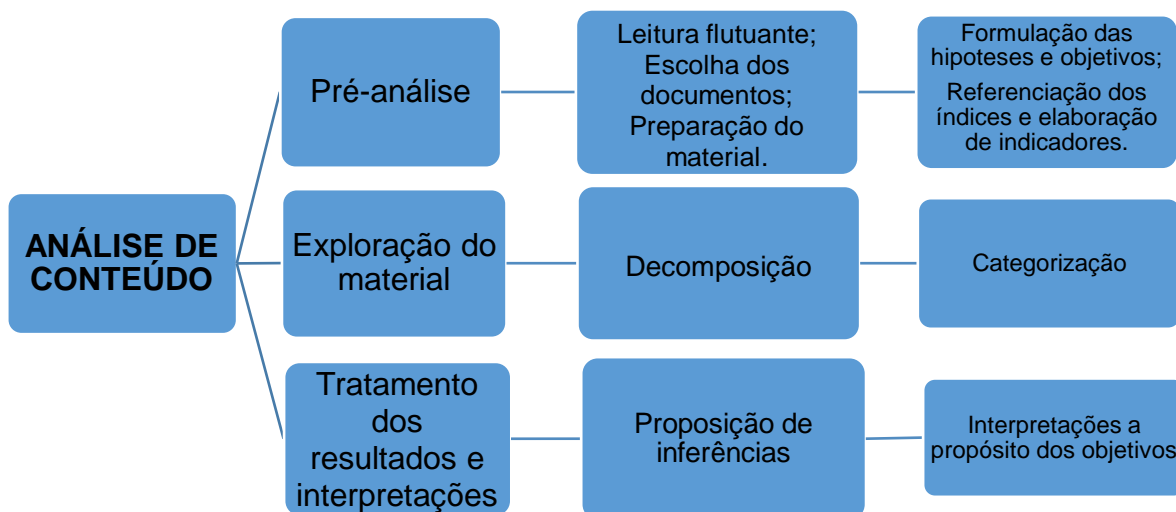
Para Bardin (2011) a técnica possui dois objetivos centrais, a superação da incerteza através da imersão e compreensão do que está realmente contido na comunicação e o enriquecimento da leitura através de um olhar fecundo do/a pesquisador/a visando ampliar a pertinência do estudo, descobrir as estruturas que confirmam ou infirmam as comunicações, afastando desta forma a leitura imediata e espontânea, em outras palavras, a técnica busca através de uma leitura atenta e sistematizada o que a *priori* não tínhamos clareza, visando o desvendar crítico das comunicações e do que está por trás do significado das palavras.

Nesse sentido, após a coleta dos dados, tivemos a preocupação de passar longe de uma “compreensão espontânea” dos mesmos. Nossa preocupação girava em torno de uma “atitude de vigilância crítica”, diante da análise dos dados qualitativos que ora se apresentavam. Com este intento, buscamos, por meio de inferências, atribuir-lhes significados, sempre respeitando a subjetividade do interlocutor. Pautados nesta compreensão, buscamos na AC o embasamento necessário para o tratamento dos dados coletados atribuindo-lhes significado a luz de referenciais teóricos.

Para a autora, a AC, apresenta alguns critérios essenciais de organização para uma análise das comunicações com objetividade, sendo estas, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: inferência e a interpretação, consoante ao que demonstramos na figura abaixo:



Figura 1 — Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: elaborado pela autora, como base em Bardin (2011).

A **pré-análise** refere-se à fase de organização dos dados qualitativos, com o objetivo de estruturar o *corpus* da pesquisa. Nessa direção, para Bardin (2011, p. 126): “[...] o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Esta fase tem por objetivo tornar a pesquisa operacional e sistematizar as ideias iniciais, com vistas a conduzir a um plano de desenvolvimento das análises.

Para a autora, a pré-análise se desdobra em quatro atividades: 1) leitura flutuante, que consiste na aproximação do texto, no conhecimento propriamente dito dos dados, configurando-se no primeiro contato com o material coletado e com as percepções das mensagens; 2) escolha dos documentos, corresponde a que tipo de documentos se procederá a análise, no nosso caso, serão analisadas as entrevistas; 3) formulação das hipóteses e dos objetivos, que traduz-se numa afirmação provisória a ser investigada a qual poderemos conformar ou infirmar; 4) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, o qual compõe-se da escolha dos índices que a análise explicará através da elaboração dos indicadores e por fim, 5) preparação do material, que deve ser sistematizado e preparado para análise.

No que concerne à primeira fase, Bardin (2011), alerta para o cumprimento de algumas regras essenciais para a constituição de uma pesquisa coesa e alinhada aos objetivos iniciais da problemática: a exaustividade, que consiste levar

em conta na análise, todos os elementos contidos nos dados coletados, não se deve omitir nada; representatividade, que versa sobre a representação real da problemática, ou seja, a amostra deve representar o universo das percepções das mensagens, o que não é o caso da nossa pesquisa que objetiva tratar os dados na totalidade; a homogeneidade, os dados qualitativos precisam referir-se ao mesmo tema, serem coletados por técnicas iguais e problematizados por sujeitos semelhantes; pertinência, representa a coerência dos instrumentos utilizados ao objetivo de investigação da pesquisa.

Em síntese nessa fase, aplicamos a técnica de AC da seguinte maneira nas respostas da entrevista semiestruturada:

Quadro 1 — Primeira fase da AC aplicada nas respostas da entrevista semiestruturada

| Fase               | Descrição  |
|--------------------|--|
| <b>Pré-análise</b> | De posse dos dados qualitativos realizou-se a aproximação do material, num primeiro momento as entrevistas gravadas foram assistidas e transcritas no Word, após a transcrição o arquivo foi transformado em PDF e posteriormente impresso para ser realizada a leitura flutuante, com o objetivo de estabelecer contato com os dados, conhecê-los com profundidade, depreendendo quais eram as percepções que emergiam das mensagens. Neste trabalho de organização, conhecimento e preparação dos dados, procedeu-se a referência dos índices e a elaboração dos indicadores a serem analisados. |

Fonte: elaborado pela autora, com base em Bardin (2011)

Na fase de **exploração do material**, o *corpus* da pesquisa à priori estabelecido, deverá ser estudado mais atentamente e profundamente. Essa fase: “[...] não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2011, p. 131). O objetivo, consiste em estabelecer operações de codificação e de categorização dos dados coletados, para que se proceda a descrição analítica dos mesmos.

Nas palavras de Bardin (2011), a codificação dos dados diz respeito à escolha de unidades de registro, que: “[...] se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem” (GOMES, 2001, p. 75), isto é, refere-se ao recorte que se dará na pesquisa. Na acepção dos autores, uma unidade de registro pode ser um tema, uma palavra ou uma frase, já a categorização se caracteriza pela possibilidade de agrupamento, reagrupamento e segregação dos dados com intuito de atribuí-los significado, à luz da teoria. Nessa perspectiva, Minayo (2001, p. 19) define como teoria o: “[...] conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de

proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido”.

A autora, defende que as teorias que dão significado e clarificam as investigações científicas, possuem funções importantes, como esclarecer melhor o objeto de investigação, contribuir com mais propriedade para o levantamento da problemática, das perguntas ou hipóteses, permitir maior clareza na organização dos dados, bem como, possibilitam iluminar o tratamento de análise dos dados.

No que concerne à definição de categorização, Bardin (2011, p. 147) a define como uma:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com critério previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão das características comuns dos elementos.

Nessa perspectiva, as categorias são vistas como rubricas ou classes as quais se agrupam segundo suas características, e sob alguns critérios, como o semântico, que se refere ao agrupamento de categorias por temas, o sintático, agrupadas por verbos, adjetivos e pronomes, léxico classificação através do sentido e significado das palavras, com aparelhamento de antônimos e sinônimos e, por fim, as categorias podem apresentar também critérios expressivos, os quais dizem respeito às variações na linguagem e na escrita (BARDIN, 2011; GOMES, 2001).

Este processo se estrutura em duas etapas, o inventário e a classificação, sendo que à primeira compete isolar os elementos a serem analisados, e a última segmenta os elementos impondo certa significância à organização das mensagens a serem analisadas. Este movimento está pautado na passagem de dados mais amplos a dados mais organizados, na acepção de Bardin (2011).

Gomes (2001, p. 70) alinha-se com a acepção de Bardin, no que diz respeito à definição de categoria:

[...] categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Segundo o autor as categorias podem ser estabelecidas antes da coleta de dados na fase exploratória da pesquisa ou a partir da coleta de dados, no caso da nossa pesquisa, estabelecemos as categorias a partir da coleta de dados, quando aplicamos a fase de exploração do material e fizemos uso da exaustividade proposta por Bardin (2011), a qual consiste em levar em conta todos os elementos contidos nos dados analisados.

Nesse sentido, elencamos como categorias de análise a partir do tema das questões: formação inicial, saberes docentes e trajetória profissional docente. Consideramos serem estas as categorias, diante do universo de dados que as entrevistas semiestruturadas nos proporcionou, e que mais respondem e fundamentam nosso problema de pesquisa. Gomes (2001, p. 75), define como tema: “[...] uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão. Esse tipo de unidade é uma das modalidades mais utilizadas por aqueles que empregam a análise de conteúdos”. As categorias oriundas das unidades de registro, necessitam ser alocadas nas unidades de contexto, ou seja, devemos precisar o contexto do qual faz parte a mensagem.

Abaixo apresentamos, o processo de definição das categorias do estudo em questão, ao ser aplicado a segunda fase da AC nos dados qualitativos coletados.

Quadro 2 — Segunda fase da AC aplicada nas respostas da entrevista semiestruturada

| Fase                                      | Descrição   |
|---|---|
| <b>Fase 2:<br/>Exploração do material</b> | Nesta fase, já com o <i>corpus</i> da análise da pesquisa estabelecido, foram realizadas leituras mais profundas no material e as partes principais que se alinhavam aos objetivos propostos foram destacados e problematizados em rascunhos. O objetivo da exploração do material foi a de fazer o recorte da pesquisa em unidades de registro. Dessa maneira, dentre os cinco eixos das questões as quais compuseram nossa entrevista, os dividimos em dois blocos: um bloco de resposta das questões consistiu nos dados que compuseram a apresentação dos nossos sujeitos da pesquisa, o outro bloco de questões forneceram dados para categorizar as análises em torno da problemática de estudo com o intento de respondê-la. |
| <b>Fase 3:<br/>Categorização</b>          | As categorias se concretizaram após a leitura flutuante e codificação das entrevistas. Emergiram de acordo com a semelhança semântica dos temas de discussão das questões. Em outras palavras, para a composição das categorias, realizamos a classificação dos dados de elementos constitutivos de um tema por semelhança semântica, todas as respostas foram agrupadas conforme o tema de discussão, reagrupamos novamente as respostas por analogia específicas de cada categoria de acordo com a literatura educacional.  |

Fonte: elaborado pela autora, com base em Bardin (2011).

A terceira e última fase na AC, refere-se ao **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, no qual os resultados “brutos são tratados de maneira a serem significativos” (BARDIN, 2011, p. 131), ou seja, as categorias levantadas necessitam receber as análises ilustradas pelas narrativas dos participantes da pesquisa, juntamente com o referencial teórico balizador das discussões pertinentes às categorias emergidas. O embasamento teórico dá sentido à interpretação do tratamento dos dados qualitativos, resultando na sistematização das características das categorias, ou seja, como resultado expressa-se o conjunto de significados presente nas rubricas, nas categorias. A interpretação não é nada mais do que atribuir significado a estas características: “[...] nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (GOMES, 2001, p. 76).

Por fim apresentamos a constituição das categorias como produtos de análise, as quais conduzirão a possíveis respostas da problemática e objetivos do estudo, quando aplicada a terceira fase da AC.

Quadro 3 — Terceira fase da AC aplicada nas respostas da entrevista semiestruturada

| Fase   | Descrição   |
|--|---|
| <b>Fase 3:<br/>Tratamento dos resultados obtidos e interpretação</b> | Analogicamente agrupadas as respostas por temas, e reagrupadas por analogia específicas de cada categoria de acordo com a literatura educacional, do tema memórias da formação inicial, emergiram as categorias – <b>formação inicial e saberes docentes</b> e do tema, trajetória e memórias da profissão docente, emergiu a categoria – <b>trajetória docente</b> .<br>Sendo assim, esta fase se caracterizou por destacar as categorias acima citadas culminando em interpretações e inferências acerca das discussões, buscando problematizar as narrativas dos sujeitos à luz de referenciais teóricos.<br>Gostaríamos de salientar que a resposta à nossa problemática não estava explícita, e por esse motivo realizamos o recorte da pesquisa em categorias, e assim a resposta foi construída a partir da análise interpretativa destas. |

Fonte: elaborado pela autora, com base em Bardin (2011)

Dessa forma, após a conclusão sistemática das três fases da AC, preceituadas por Bardin (2011), fecha-se a exposição do processo de análise e tratamentos dos dados, que no nosso caso foram coletados através de entrevistas semiestruturadas.

Importante frisar que embora as fases apresentem uma certa ordem e sistematização, a autora deixa claro que esta metodologia de análise possui muitas maneiras de condução, porque as comunicações podem ser abordadas de

diferentes formas, sob diferentes óticas de unidades de registro, através de tema, parágrafo, frases, palavras, expressões, adjetivos, substantivos, denotando que também se pode variar a forma de recortar as análises de registros para se chegar as categorias.

Consoante, Silva, Gobbi e Simão (2005) enfatiza que não há, na metodologia da técnica da AC, um esquema rígido de método, mas sim uma flexibilidade nunca descolado do compromisso de clarificar o embasamento teórico e a postura metodológica do/a pesquisador/a. Para tanto, se faz necessário respeitar a subjetividade e o universo de representações dos sujeitos da pesquisa alinhando suas comunicações, testando, confrontando e balizando com referenciais teóricos, o importante neste caminho metodológico qualitativo, é uma maior preocupação com o processo, com desenrolar da pesquisa para então se chegar aos resultados.

A coleta de dados realizada para apresentar a historicidade do CEOB e do Curso em Nível Médio na Modalidade Normal resulta dos registros existentes no Projeto Político Pedagógico PPP (PARANÁ, 2021), no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Vereador Francisco dos Santos Leal (CANTAGALO, 2020), uma vez que essas duas escolas inicialmente eram uma só, e mais tarde passaram pelo processo de separação dos níveis de ensino e da estrutura física, devido ao Colégio Estadual Olavo Bilac ter sido contemplado com nova instalação no ano de 1992. O Projeto Político Pedagógico (PARANÁ, 2017) do Colégio Estadual Professora Elenir Linke também foi necessário como fonte de pesquisa, uma vez que a história dessas duas instituições, em certo momento histórico, interligara-se.

Entretanto, os registros explanados nos PPP das três Instituições ainda deixaram algumas lacunas quanto à historicidade que se pretendeu reconstruir. Desse modo, foi preciso levantar os dados no processo de pedido à Secretaria dos Negócios do Estado da Educação e Cultura – SEC, atualmente Secretaria de Educação e do Esporte – SEED, para implantação da Reforma do Ensino de 1º Grau de 1974, o qual solicita a oferta de implantação do ensino de 5ª a 8ª série no então Grupo Escolar Olavo Bilac, neste processo consta parte da trajetória histórica do CEOB dos anos de 1965 até 1974.

Outra fonte de pesquisa foi o processo de pedido de reconhecimento da Habilitação Magistério do curso de 2º Grau datado de 1990, nele constam aspectos históricos importantes do Curso em Nível Médio na Modalidade Normal, os quais o Projeto Político Pedagógico da Instituição não menciona.

Se fez necessário também a pesquisa em arquivos de processos antigos da atual Escola Municipal Vereador Francisco dos Santos Leal - Ensino Fundamental Anos Iniciais, os quais foram prontamente disponibilizados pela equipe gestora da referida Instituição.

Algumas lacunas ainda persistiram na reconstrução do resgate histórico da Instituição, porém, não existem outras fontes sistematizadas que descrevam a história da Escola. Existem poucos registros fotográficos antigos e os primeiros docentes da Instituição já partiram para o plano espiritual, impossibilitando a pesquisa oral com estes educadores primordiais.

Com esses documentos em mãos, após leitura e análise, procurou-se reconstruir a história do Colégio Estadual Olavo Bilac e do Curso em Nível Médio na Modalidade Normal, tarefa dificultada pela possibilidade limitada de fontes.

Realizamos também a análise documental das Orientações Curriculares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, antigo Curso Normal, que versa sobre as ementas das Disciplinas da parte da Formação Específica, com o intuito de discutir as concepções presentes e determinantes no currículo destinado à formação inicial dos professores em nível médio no Estado do Paraná.

O último momento da nossa pesquisa, objetivou analisar as influências educativas da formação docente ofertada no Curso em Nível Médio na Modalidade Normal pelo Colégio Estadual Olavo Bilac na trajetória profissional de cinco dos seus egressos. Esse objetivo, já de início, apontava para uma definição explícita dos sujeitos participantes do estudo, com critérios e perfis predefinidos, no sentido de assegurar, tanto quanto possível, a composição de um grupo que trouxesse elementos para a discussão a que se pretende, cujas trajetórias de formação e atuação pudessem corresponder aos anseios do estudo.

Ao longo dos trinta e quatro anos de existência do curso na referida instituição, muitos foram os estudantes que obtiveram a formação docente de acordo com o que se pretende nesta modalidade de ensino, que é o de habilitar professores/as para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo assim, entrevistar a todo/as seria inviável e impossível no momento. Desse modo, em pensamento conjunto com o professor orientador deste estudo, delimitamos para somente quatro egressos.

Este número viria de encontro com a problemática e objetivo do estudo, bem como com o tempo que tínhamos para concluir a pesquisa. Sendo assim, foram convidados quatro docentes egressos do curso com o intuito de ouvir as narrativas sobre a formação obtida em nível médio para estabelecer a análise da correlação das influências dos elementos educativos do curso com as trajetórias profissionais.

Um dos fatores que impulsionou o convite para a participação do/as sujeito/as na pesquisa eram as evidências que as influências educativas do curso possivelmente implicaram para práticas professorais e o percurso da trajetória profissional. Ao analisar essas carreiras parece que tudo voltava ao denominador comum – Curso Normal, e a partir dessa primeira observação foi ficando mais nítida a escolha do/as participantes da pesquisa. Desse modo, estabelecemos como critérios para a seleção do/as sujeitos pesquisado/as, ser egresso do curso, que representassem as diferentes gerações de docentes formados desde o início do curso – finais da década de 1980 até os anos atuais, distinção de participação do exercício da docência em diferentes áreas educacionais, tais como a docência na educação básica, docência do ensino superior, gestão e pesquisa, bem como, todo/as eram antigos amigos/as/conhecido/as do CEOB.

Importante ressaltar que preservamos os nomes originais dos sujeitos da pesquisa, pois não houve oposição ao fato. Sendo assim foram entrevistados:

- Cristiane Bortolini Giacomini: professora alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Cantagalo Paraná (SME).
- Everson Lucas Coradin: professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Inácio Martins Paraná.
- Lucinéia Maria Lazaretti: Doutora em Educação, atualmente professora universitária da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).
- Olga Drabecki: professora com experiência na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Secretaria Municipal de Educação de Cantagalo Paraná (SME) e Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Paraná (SEED).



A interlocução com os sujeitos participantes da pesquisa nos possibilitou ouvir, compreender, descrever e analisar suas ideias, concepções, lembranças, trajetórias educacionais e contribuições para o exercício do magistério. O levantamento e análise desses dados constitui-se parte fundamental para a compreensão de nossa problemática e materialização do estudo em questão.

As contribuições de Bourdieu (2008) para este momento do estudo se fizeram essenciais, pois o autor assevera que o respeito à subjetividade dos sujeitos entrevistados é essencial:

Não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender". De nada adiantaria se o sociólogo fizesse seu o preceito spinozista se não fosse capaz de fornecer também meios de o respeitar. Ou, como fornecer os meios de compreender, isto é, de tomar as pessoas como elas são, senão oferecendo-lhes os instrumentos necessários para os apreender como necessários [...] (BOURDIEU, 2008, p. 10).

Em vista disso, na condução das entrevistas, pautamo-nos por realizar o que Bourdieu (2008) aponta como sendo a “reflexividade reflexa”, que é sinônimo de método. Ao refletir metodicamente acabamos por perceber e controlar no campo das entrevistas os efeitos da estrutura social nas quais se realizam, ou seja, prezamos por uma comunicação não violenta, não imposta. Outrossim, durante todo o processo de escuta e mesmo no momento das transcrições os sujeitos participantes desta pesquisa foram respeitados em sua subjetividade.

Dentro do exposto, apresentamos abaixo, o quadro que sintetiza nosso percurso metodológico o qual foi essencial para o trajeto de materialização da pesquisa, importante salientar que cada pergunta corresponde a um objetivo da pesquisa e, conseqüentemente, a uma etapa dos procedimentos metodológicos.

Quadro 4 — Problematizações, dados e procedimentos de análise

| <b>Problematizações</b>   | <b>Dados</b>  | <b>Procedimentos de análise</b>  |
|---|---|--|
| De que modo as influências dos elementos educativos da formação inicial em nível médio na modalidade normal, ofertada no Colégio Estadual Olavo Bilac, implicaram na formação docente e nas trajetórias profissionais dos egressos participantes da pesquisa? | Investigação por meio de entrevista semiestruturada e questionário <i>on-line</i> junto aos quatro egressos do Curso. | Adotamos a partir dos dados obtidos da entrevista semiestruturada a abordagem de compreensão das falas a partir da análise de conteúdo – AC, preceituada pela professora Laurence Bardin (2011), da Universidade de Paris V, por compreender que ela responde e se adapta aos objetivos da pesquisa, uma vez que busca compreender e analisar a amplitude dos dados presentes na |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | comunicação dos sujeitos.  |
| Como se deu a contextualização histórica de origem da Escola Normal ao longo da história da educação brasileira, em âmbito nacional e estadual? | Sistematização da literatura educacional disponível na área.<br>Legislação Educacional   | Leituras, análise documental, fichamentos, resumos, sistematização da escrita. |
| Como se deu a trajetória histórica do Colégio Estadual Olavo Bilac e a implantação do Curso Normal nesta Instituição de Ensino?                 | Projetos Político Pedagógicos<br>Legislação Educacionais<br>Decretos Estaduais, resoluções, deliberações<br>Atas Antigas da Instituição de Ensino. | Leituras, análise documental, fichamentos, resumos, sistematização da escrita. |

Fonte: elaborado pela autora com base em Silva e Silva (2021).

Os procedimentos metodológicos nos levam à compreensão de que para analisar nas falas dos nosso/as participantes da pesquisa as influências educativas as quais possivelmente implicaram no processo de constituição das trajetórias profissionais, precisávamos antes depreender o movimento da contextualização histórica da Escola Normal e especialmente sua recolocação atual, tomá-la em perspectiva histórica: sua origem no século XIX, o período de estruturação e consolidação a partir da década de 1930, suas inúmeras reformas até a LDBEN/96 e, ainda no caso específico do Estado do Paraná, as especificidades locais como a implantação do PROEM em 1996, que determinava a cessação progressiva da oferta deste e demais cursos profissionalizantes na rede pública estadual de ensino e que somente voltou a ter oferta regular progressiva a partir de 2004.

Este enfoque contextual histórico é a mediação para chegarmos nas averiguações encontradas nas falas de nosso/as sujeito/as da pesquisa no que se refere às influências educativas as que implicaram as trajetórias docentes. Pensamos ser decorrente deste processo histórico a efetivação da possibilidade de acesso ao curso normal como primeira formação docente ofertada ao/as sujeitos participantes da pesquisa.

Importante reafirmar que a dissertação que ora se apresenta à leitura, tomou como base a análise das influências dos elementos educativos do Curso Normal para as trajetórias profissionais dos sujeito/as participantes da pesquisa, permeadas por duas questões essenciais para o desenrolar da discussão: a contextualização histórica da Escola Normal e o resgate dos aspectos históricos do Colégio Estadual Olavo Bilac e seu Curso Normal como lócus da formação desses

docentes, sendo assim, as narrativas foram abordadas partir dessas duas mediações.

Nesse sentido, findamos o Capítulo 1, onde especificamos os procedimentos metodológicos: a abordagem da pesquisa de enfoque qualitativo, os procedimentos de coleta e tratamento dos dados e os critérios de seleção do/as sujeitos participantes da pesquisa. Passamos então ao Capítulo 2, onde expressamos os resultados da pesquisa bibliográfica que nos possibilitou a localização e contextualização da origem da Escola Normal do Brasil e Estado do Paraná.

## CAPÍTULO 2

### 2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLA NORMAL NO BRASIL E NO PARANÁ

De acordo com Villela (2018), na Europa dos anos finais do século XVIII, em decorrência da constituição dos Estados nacionais, a camada dirigente percebeu a necessidade estratégica de institucionalizar a formação do/as profissionais de educação, sendo assim, o Estado passa a ter o predomínio e controle dos conhecimentos teóricos e práticos a serem assimilados pelos futuros docentes, antes sob a tutela de religiosos e da Igreja, ao passo que foi estabelecido conjunto de normas as quais deveriam regulamentar a profissão e dessas normas, emerge a ideia de institucionalização das Escolas Normais como os locais específicos para a qualificação do/as professores/as. Todavia, pontua Marcia Hilsdorf Dias (2018), que as Escolas Normais, só iriam encontrar condições propícias para sua consolidação, no século XIX especialmente após a Revolução Francesa, devido a organização estatal da instrução pública.

Nessa mesma direção, Saviani (2009), aponta que a concretização da institucionalização docente no século XIX, se deu como uma resposta à problemática da expansão da instrução escolar, pois o avanço das forças produtivas e o conseqüente processo de urbanização, ocasionado pela industrialização, produziram discursos em prol da educação elementar, “[...] o modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (SAVIANI, 2021, p. 12). Desse modo, na nova instituição estatal a figura do/a profissional da educação formado via Escola Normal seria considerada indispensável.

Para Gonçalves Filho (2016), a Escola Normal surge no Brasil como, o *lócus* de formação profissional do/a docente encarregado de organizar a instrução do povo, considerada arcaica devido os resquícios herdados da cultura colonial, para o autor, esta foi um produto de transformações estruturais e culturais de uma sociedade global, advinda de um modelo europeu de formação de professores/as, que veio a ser transplantada para a cultura brasileira, inclusive o nome - Escola Normal, seguiu o modelo francês, cuja nomenclatura está ligada ao latim *norma* – regra, porque dever-se-ia servir de modelo, de regra, de norma para as demais que

viesses a se fundar. Evidenciando que, o surgimento desta instituição é correlato ao processo de complexificação da sociedade, pois faz parte de um projeto educativo do Estado, com fins de propagar uma nova ordem social e viabilizar a transformação do país por meio da instrução do povo.

Nesta mesma direção, Maria Isabel Moura Nascimento (2008), pontua que a Escola Normal no Brasil, surge correlacionada aos ideais da classe burguesa os quais passaram a defender o ensino público, laico e gratuito como uma forma de impor seu projeto social, percebeu-se, naquele momento, que estas instituições poderiam consolidar e expandir a supremacia do grupo hegemônico, e assim, começam a surgir no cenário sociocultural brasileiro no final do terceiro decênio do século XIX até os anos finais da década de 1880, as primeiras escolas específicas para formação docente, o “Estado assume o papel de controlador da função do professor, que por sua vez, passa a trabalhar segundo os princípios cultivados, criados, conservados e hierarquizados pelo Estado, na forma da lei” (NASCIMENTO 2008, p. 159), destituindo o predomínio da Igreja no âmbito da educação e da formação docente.

Villela (1990), complementa a linha de raciocínio dos autores acima, ao pontuar que no Brasil:

A criação da escola normal se dá num momento marcado por forte idealização da educação que caracterizou por uma crença ilimitada no poder civilizatório da instrução [...]. Esperavam, através da formação de professores, derramar as "luzes" sobre a população e garantir a ordem naqueles tempos tumultuados (VILLELA, 1990, p. 140).

A forte idealização da camada dirigente em instruir/formar o povo brasileiro, se deu principalmente após a independência do Brasil, para tanto seria necessário formar profissionalmente professores/as, ao/as quais teriam a incumbência de educar o “novo povo”, segundo a perspectiva de Nascimento (2008), Miguel (2018) e Villela (1990), para tanto, nada seria mais seguro do que a legitimação da Escola Normal por parte do Estado como um mecanismo para a formação de professores/as, pois numa sociedade imperial, dominada por grandes latifundiários, a escola deveria atender aos interesses do grupo hegemônico, nesta perspectiva as Escolas Normais foram inicialmente tomadas como veículos de condução das ideias consideradas apropriadas ao atendimento da população e de encontro a esse pressuposto, foram criadas as condições materiais nas capitais das Províncias brasileiras para o surgimento deste espaço formativo.

Em função deste contexto, no período imperial, as Escolas Normais brasileiras, surgiram sob a incumbência das Províncias, para posteriormente e muito lentamente serem alocadas em regiões mais interioranas, seguiram o modelo de formação de docente francês, e cumpriam a função de formar professores/as para o ensino primário<sup>6</sup>, os quais deveriam colaborar com o Estado no sentido de contribuir para a solução dos problemas sociais, todavia, primando pela manutenção do status social da população sem romper com as ideias patriarcais que compunham a sociedade brasileira.

Dentro deste contexto, as Escolas Normais foram instituídas pelas Províncias a partir da instituição do Ato Adicional de 1834<sup>7</sup> que transferiu às elas a alçada de legislar sobre instrução pública primária e secundária, e em consequência cuidar do preparo de seus/as docentes, nesse sentido, o Estado passa “[...] a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 144), as quais resultaram de um longo, difícil e oscilante processo que se estendeu por mais de um século, e só vieram a atingir o ponto de estabilidade nas décadas de 1950 e 1960 no século XX.

A descentralização do ensino instituída pelo Ato Adicional de 1834, o qual desresponsabilizou o poder central de gerir a educação elementar e o incumbiu de ocupar-se somente do ensino de todos os graus na capital do Império e do ensino superior em todo o país (PILETTI, 1988), acarretou grandes dificuldades de avanço

---

<sup>6</sup>De acordo com Vianna (2013), a nomenclatura ensino primário tem diferentes conotações conforme as modificações na legislação brasileira. Do final do século XIX até meados do XX, o curso primário se referia à escolaridade elementar (com duração de 4 anos), seguido pela escola secundária formada por dois ciclos: o ginásial (com duração de 4 anos) e o colegial, clássico ou científico, (com duração de 3 anos). Em 1971, com a normatização da Lei nº 5.692/71, o ensino brasileiro passou a se estruturar em três níveis: o Ensino de 1º grau (com oito anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com três anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de quatro anos para os que desejassem obtê-lo) e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 instituiu apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de oito anos), ampliado para nove anos de duração a partir da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos), mas ofertando também o ensino profissionalizante integrado – e a Educação Superior, de nível universitário, expressos nos seus cursos de Licenciatura e Bacharelado.

<sup>7</sup>O Ato Adicional foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Criou as assembleias provinciais e possibilitou às mesmas, no artigo 10º parágrafo 2º, legislar “sobre instrução públicas e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (NOGUEIRA, 2001, p. 108).

no campo educacional elementar e na formação de professores, pois as Províncias não tinham poder aquisitivo nem infraestrutura capaz de organizar seus sistemas de ensino, levando a fracassos sucessivos das tentativas de organização, inclusive para a institucionalização das Escolas Normais, que sem recursos e infraestrutura nos seus primeiros anos de origem, sofreram sucessivas ações de abertura e fechamento o que nas palavras de Saviani (2009) acabou por renunciar ou adiar o projeto de escola pública nacional.

Maria Luisa Santos Ribeiro (2010), corrobora para a discussão quando afirma, que, em consequência do Ato Adicional, a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não eram considerados

[...] como assuntos de interesse geral da nação. [...] Tais níveis de instrução sofrem, desta maneira, as consequências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias, hoje estados (RIBEIRO, 2010, p. 48-49),

em outras palavras, e educação elementar, nas mãos das elites provinciais sofreu de prostração na mesma proporção de sua insignificância e da insignificância dos orçamentos voltados a ela. Em Petry (1991, p. 101), depreendemos que o Ato Adicional:

[...] instituiu a descentralização da educação, retirando o poder do governo central e transferindo-o para cada um dos presidentes das províncias. A falta de recursos de um sistema falho de tributação e arrecadação de renda, impossibilitou as províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O Ato Adicional ocasionava a desorganização do ensino público e em contrapartida, escolas particulares se projetavam e proliferaram.

Autores como Petry (1991), Faria Filho e Vidal (2000), atribuem à descentralização o insucesso vivenciado pela educação durante grande parte do Império, o que ocasionou a fragmentação dos escassos projetos e recursos existentes, contribuindo para a disseminação de leis contraditórias que na prática inviabilizaram a instrução elementar no Brasil Imperial. A descentralização seria o cerne do problema educacional brasileiro, que sem condições de prosperar nas mãos das Províncias, seguiu um ritmo extremamente lento e excludente de desenvolvimento e isto afetou sobremaneira vários aspectos da escolaridade popular, dentre estes a formação de professores/as. Soa como a legalização da omissão e abandono da educação elementar por parte do poder central, uma vez que este era o único capaz de financiar e organizar o ensino em todo país, o que

acabou por marcar profundamente por uma série de deficiências qualitativas e quantitativas a educação básica brasileira.

Grande parte dos estudiosos da história da educação brasileira comungam a ideia de que o Ato Adicional de 1834, representou a consumação do atraso estrutural e pedagógico do sistema educacional brasileiro no período, a descentralização é vista como precipitada, mal orientada e longe de incentivar os progressos educacionais das Províncias, servindo apenas para fortalecer o jogo de interesses de grandes latifundiários da época, que preferiam manter as populações na mais completa ignorância à mercê de seus desmandos. As localidades com menos recursos financeiros e estrutura pereciam à mercê de uma camada dirigente extremamente autoritária, com ideias fundadas na herança cultural europeia das quais primavam por conservar o patriarcado e acesso aos bens culturais e econômicos para poucos, em contrapartida a camada popular não tinha condições de autonomia para reivindicar seus direitos, pois reduzido era o seu acesso a informações e conhecimento.

Dentro do exposto, com base no Ato Adicional de 1834, a primeira Escola Normal no Brasil a iniciar a institucionalização docente, surgiu em 1835 na Província do Rio de Janeiro, Niterói, criada pela Lei nº 10, em 04 de abril de 1835, depreendemos, que a partir deste marco, a Escola Normal, por quase um século, passa a ser o local específico para a qualificação docente e marca em nosso entendimento, o início da profissionalização de professores/as primário/as no Brasil.

No tocante a motivação do surgimento desta pioneira instituição, Villela (2018) atribuiu à necessidade de consolidação no poder do Grupo Saquarema<sup>8</sup>, uma camada dirigente “[...] hierarquizada, violenta e excludente que concebeu na formação do professor o agente de uma mentalidade moralizante e ordeira que se sobrepunha à função de difusão de conhecimentos” (VILLELA, 2018, p. 83). Fica explícito através da visão da autora, que esta instituição, para a camada dirigente,

---

<sup>8</sup>Partido político conservador do período Imperial, eram conhecidos por “saquaremas” pelo fato de vários de seus membros residirem no município fluminense de Saquarema, que passou a ser também local de reuniões do partido. Segundo Villela (2018), este partido político, desejava ter o controle do povo por meio da imposição da sua noção de civilidade e para tanto procuraram formar o professor que apenas conservasse nas massas a imutabilidade das condições materiais da sociedade.



seria o veículo de imposição de sua visão de mundo e noção de civilidade, uma espécie de ação coercitiva exercida pelo Estado e pela instrução pública à camada popular.

O processo de ingresso na Escola Normal de Niterói, seguia regras os quais os interessados deveriam atender: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração e saber ler e escrever<sup>9</sup>, Villela (2018), além das exigências de ingresso, não eram incluídos na Escola Normal as mulheres e negros, assim sendo, esta instituição foi frequentada exclusivamente por homens até a década de 1850 e somente na década de 1880 o público feminino superou o masculino no que diz respeito a busca por qualificação profissional na instituição de ensino, Villela (2018).

No contexto educacional do Brasil Imperial, não exclusivo da Província do Rio de Janeiro, o ensino público não significava educação popular, porque o saber era dosado entre os segmentos das camadas sociais, os escravos eram impedidos por lei de frequentar as escolas, bem como, a camada mais pobre da população e as mulheres tinham acesso limitado à educação, esses mecanismos de diferenciação eram os fatores que excluíaam alguns dos segmentos da dita instrução pública, denunciando o acesso limitado e excludente do conhecimento, Miguel (2018). Com efeito, nesse quadro contextual, a camada burguesa era o grupo que detinha o pouco acesso à instrução do Estado, e, portanto, privilegiada. Sendo assim, a presença Estatal no campo educacional era quase imperceptível, porque o domínio da classe escravocrata, sobressaia aos interesses populares para atender uma minoria preocupada em manter seus privilégios particulares, nas considerações de Nascimento (2008).

Após a criação da Escola Normal de Niterói, mais instituições deste âmbito de ensino foram criadas em outras Províncias na seguinte ordem:

Em Salvador (BA), em 1836; Cuiabá (MT) em 1842; São Paulo (SP), em 1846; Teresina (PI), em 1864; Porto Alegre (RS), em 1869; Curitiba (PR), em 1870; Aracaju (SE) 1870; Vitória (ES) 1873; Natal (RN), em 1873; Fortaleza (CE), em 1878; Rio de Janeiro (RJ), em 1880; Florianópolis (SC), em 1880; João Pessoa (PB) 1883; Goiás (GO), em 1884; São Luis (MA), em 1890; Ponte Nova (BA), em 1907; Uberlândia (MG), em 1924;

---

<sup>9</sup>No que diz respeito a primeira exigência, garantia o acesso dos brasileiros às instituições públicas. A segunda regra, determinada a idade mínima para a habilitação de professor. Na sequência, a próxima associava-se à moral, aos bons costumes e a boa educação, atestados por um juiz de paz da comunidade. Por fim, a última regra, dependia da avaliação do diretor da Escola Normal, o qual atestaria suas habilidades na leitura e escrita, Villela (2018).

Campo Grande (MS) 1930; e Brasília (DF), em 1960 (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2018, p. 19-20).

Araújo, Freitas e Lopes (2018), explicitam o panorama sociocultural no qual as Escolas Normais se originaram e suas principais características no período:

Em sua maioria, as instituições nasceram para atender alunos homens, e depois foram sendo ocupadas por meninas e jovens, ou em instituições congêneres ou mesmo em turnos diferenciados na mesma sede. No final do século XIX a frequência feminina era majoritária na maioria das instituições. A criação de cursos normais em Liceus ou Ateneus, portanto agregada a formação secundária, também foi uma característica recorrente. O mesmo ocorre com o fechamento e a reabertura sucessivas de instituições voltadas para a preparação ao magistério (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2018, p. 17-18).

Essas instituições tinham diferenças e particularidades advindas das suas regiões de fundação, entretanto, esclarece Castanha (2006), que partilhavam do mesmo objetivo – formar docentes para o ensino primário e comungavam de vicissitudes que tomaram o seu processo de consolidação moroso, pois em todas as Províncias as mesmas tiveram trajetórias semelhantes, passando por uma série de reformas, de criação, supressão e recriação, desse modo, não lograram muito êxito no período imperial, pelos constantes ciclos de instabilidade, abertura e fechamento, expressaram a fragilidade desta modalidade de ensino em decorrência da falta de financiamento devido aos poucos orçamentos provinciais e as disputas políticas da camada dirigente.

Fatores mais específicos a essas instituições, também ocasionaram dificuldades de afirmação no período, como currículos reduzidos ao nível da escola primária, duração do curso por dois anos, preparo didático e profissional à assimilação do método de Lancaster<sup>10</sup>, infraestrutura física e pedagógica insuficiente, frequência dos estudantes reduzidíssima, demonstrando o pouco interesse pela carreira docente, falta de profissionais para formar professores/as, remuneração pouco atrativa no exercício da profissão, contratações via seleção antecedendo a formação institucional, formação do/a professor/a pela prática e

---

<sup>10</sup>O ensino mútuo ou método Lancaster, tem sua origem na Inglaterra no final do século XVIII e início do século XIX, seus fundadores foram Andrew Bell (1753-1832) pastor protestante que iniciou este método na Índia e Joseph Lancaster (1778-1838) o recriou na Inglaterra. A proposta consistia em o professor ensinar um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”, (BASTOS, 1998).

observação<sup>11</sup> em detrimento da formação em locais específicos, (TANURI, 2000), estes condicionantes, apontados por Tanuri (2000) e demais pesquisadores como Miguel (2018), Villela (2018), Saviani (2009), entre outros, contribuíram para o insucesso nos primeiros anos de implementação desses espaços formativos. As vicissitudes dissertadas, não favoreceram no período, para que a Escola Normal fosse alvo de interesse por parte da população, implicando também em desconfiança por parte da camada dirigente, se esta realmente seria o *lócus* de formação docente do/a professor/a primário/a.

Dentro deste contexto, em 1849 a pioneira Escola Normal de Niterói foi fechada pelo então presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, que em seu lugar instituiu a formação docente com base no sistema de professores adjuntos ou alunos-mestres<sup>12</sup>, enfraquecendo a concepção de formação via Escola Normal:

[...] como meio de substituir a falta de uma escola normal, [...] criou-se os professores adjuntos para as escolas públicas, uma espécie de monitores remunerados, escolhidos entre os alunos com mais de doze anos de idade, capazes de seguir os exames anuais e demonstrando disposição para o ensino (ALMEIDA, 2000, p. 91).

Esta medida, barateava e sucateava a formação docente na época. Villela (2005), pontua que o modelo de formação “artesanal” foi a marca deste período a qual contribuiu também para a instabilidade da Escola Normal demonstrando a crença no senso comum de que o conhecimento necessário para o exercício da função docente seria aquele adquirido pela convivência, observação e imitação de um/a professor/a regente. Saviani (2009), alerta que o sistema de professores adjuntos ou alunos-mestres não criou raízes mais sólidas e os cursos normais seguiram paralelamente a este sistema ou foram aos poucos sendo implementados novamente, entretanto com muitas dificuldades quantitativas e qualitativas.

---

<sup>11</sup>Para uma melhor compreensão da formação docente com base no ensino mútuo ver: BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, p. 115–133, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631>.

<sup>12</sup>De acordo com Nascimento (2008), na modalidade de formação de professores através da política de alunos-mestres, estes, eram apenas receptores ou monitores dos professores, designados a partir da comprovação de certa preparação de que estavam aptos a repetir o que aprenderam em sala de aula. Suas funções eram de auxiliar os professores numa classe com mais de cinquenta estudantes e substituir os professores em decorrência de faltas ou impedimentos, ademais teriam a preferência do Estado a ocupar cadeiras caso houvesse vacância dos professores efetivos.

Apesar de todos os percalços a Escola Normal de Niterói, ressurgiu na capital do Rio de Janeiro em 1859, pela Lei Provincial nº 1.127 de 04/02/1859, (CASTANHO, 2021).

Vinte anos após, em 1879, através da Reforma Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), foi dado um passo importante para a consolidação das Escolas Normais brasileiras, quando a Reforma previu que o governo Central passasse a subsidiá-las, no entanto, tal subsídio ficou somente no plano ideológico da Lei nada de concreto foi feito, permanecendo a descentralização.

No tocante a institucionalização docente paranaense esta não se processou de forma diferente das demais regiões do Brasil, a Província do Paraná, foi a última a se constituir como unidade política e administrativa autônoma do poder imperial devido ao fato de estar vinculada à Província de São Paulo<sup>13</sup> e esta, não aceitar de imediato a emancipação paranaense. Nascimento (2008, p. 60), explicita que a “Comarca de Curitiba foi elevada à categoria de Província com o nome Paraná, desmembrando-se da Província de São Paulo em 29 de agosto de 1853, por meio da Lei 704”, o desmembramento foi demorado e se deu por pressões populares e especialmente pelo apoio e imposição de outras Províncias como Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Bahia, que temiam o poderio de São Paulo e assim almejavam enfraquecê-lo.

No período, a Província do Paraná caracterizava-se pela economia pouco desenvolvida, população rarefeita e quase nulidade de um sistema de educação, contando com poucas cidades e vilas, Nogueira (2020, p. 100), problematiza que no período:

[...] o Paraná não lograva reunir condições objetivas para a sustentação de um ciclo econômico autônomo, duradouro e forte, estando sempre manietado pelos interesses centrais do Império e sendo administrado pelas demandas das elites aristocratas latifundiárias, definidas pelas decisões dessas classes proprietárias de terras.

Nesse contexto, os processos exploratórios e extrativistas da araucária, cedro peroba, ipês, mate, pinhão, caça, pesca e exploração de ervas, foram atividades econômicas que precederam a organização do processo de colonização agrária do café, conforme investigações de Nogueira (2020). A configuração social,

---

<sup>13</sup>A Província do Paraná obteve a oficialização de seu desmembramento da Província de São Paulo, através do Decreto n. 704, de 29 de agosto de 1853, Nascimento (2008).

foi sendo composta através do incentivo político da presença do imigrante europeu que em vista da superação da escravidão e do fim da mão de obra escrava, passam a substituir o trabalho na província e em outras localidades brasileiras.

Nesse contexto Nogueira (2020), depreende que formação socioeconômica<sup>14</sup> paranaense, se deu pela expansão da exploração extrativista, pela ampliação de fronteiras agrícolas e pelo assentamento de migrantes nacionais (mineiros, gaúchos, nordestinos, paulistas) e estrangeiros (italianos, eslavos, poloneses, russos, alemães, japoneses etc.), para o autor:

[...] a história econômica do Paraná é a história da expropriação das terras ricas e abundantes, da exploração do homem pobre, não--proprietário, seja ele índio guarani ou *kaingangue*, do assentamento de colônias de imigrantes europeus e asiáticos em adensamentos agrários endógenos [...] (NOGUEIRA, 2020, p. 100).

No campo educacional, Vaz (2005) esclarece que, após a emancipação política, devido à falta de envio de recursos, a instrução pública paranaense se encontrava precária, desse modo, o ensino secundário, âmbito ao qual se encontrava a Escola Normal, era praticamente inexistente e o pouco que existia em Curitiba voltava-se a atender a demanda local e do interior da Província, “[...] não faltava somente pessoal preparado para o provimento das escolas, era insuficiente o número de pessoas para ocupar os cargos públicos criados com a instalação da província” (WACHOWICZ, 1984, p. 44).

A instrução pública elementar na Província do Paraná surgiu também sob circunstâncias bastante desfavoráveis, especialmente devido a descentralização do ensino ocasionada pelo Ato Adicional de 1834, bem como, em detrimento da consolidação da economia, da administração e da política da nova Província. No período pós emancipação, o número de escolas era muito inferior ao número de habitantes, com o agravante que estes estavam dispersos na grande extensão territorial paranaense, e assim o rudimentar sistema de ensino permaneceu por longos anos, longe de satisfazer as necessidades da população, segundo considerações de Nascimento (2008). Na Província do Paraná a seleção de professores/as precedeu a institucionalização por meio da oficialização dos concursos, tal prática utilizava-se de bancas escolhidas pelas Câmaras Municipais

---

<sup>14</sup>Para melhor compreensão da temática ver: WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. Curitiba-PR: Editora Gráfica Vicentina, 1995.

as quais selecionavam os/as docentes sem a devida qualificação para lecionarem no ensino primário.

Nogueira (2020) apresenta interessante tese a respeito da situação educacional da Província neste período, segundo seus preceitos o Paraná após a emancipação reconstruiu:

[...] em escala estadual, as mazelas e contradições da economia e política imperial; exploratória, extrativista, predatória e sem condições orgânicas de sustentação produtiva. Nessa matriz de produção das condições de vida material, centrada na exploração da terra e de suas riquezas, combinadas entre si de maneira inorgânica e desarticulada, não há espaço para o reconhecimento da educação e da escola como direito. (NOGUEIRA, 2020, p. 103).

Estas são atividades pré-capitalistas na concepção do autor, e por se constituírem exploratórias e predatórias não demandam uma organização estrutural do sistema de educação, ficando desse modo a população à mercê dos interesses dos grandes latifundiários.

A falta de interesse da camada dirigente em ampliar a instrução pública da população aliada a falta de verbas para o campo educacional, faz com que a educação da Província evoluísse muito lentamente. Assim sendo, durante o período de 1853 a 1889, presidentes, vice-presidentes que governaram a Província e inspetores de ensino, elaboraram relatórios e mensagens oficiais com o intento de comunicar e registrar a situação da educação. Nesses relatórios, a instrução pública, bem como a situação da institucionalização docente, ora era vista com melhoras, ora, com decência e atraso, com base nos estudos destes relatórios Wachowicz (1984) expõe que, por volta de 1854:

A instrução pública está abandonada à própria sorte: junto aos grupos urbanos, o governo contratava ou nomeava um professor, sendo a nomeação em caráter interino ou definitivo, dependendo de uma prova de habilitação. O professor é que providenciava os serviços de instrução, desde o aluguel de casa com uma sala adequada, até a chamada dos alunos em idade escolar para matrícula e frequência à escola (WACHOWICZ, 1984, p. 42).

Miguel e Klenk (2009, p. 136), contribuem para a discussão ao denotar que:

Os problemas que aparecem em relação à instrução pública, como falta de dependências escolares, de materiais necessários, má remuneração, e pouca qualificação dos professores, evasão dos ingressos, pouco valor atribuído à instrução escolar pela população estão presentes durante o período [...].

Para Nascimento uma das explicações para tal estagnação no campo educacional é o fato de que:

A instrução pública, considerada nos discursos da classe dirigente como prioritária para o desenvolvimento do país, na realidade nada representava no jogo político e econômico daquele momento. O país havia se libertado do colonialismo de Portugal e se sujeitava a um colonialismo da Inglaterra, que era conveniente à classe dominante, pois para atender seus interesses arruinava a economia e as finanças nacionais e deixava os prejuízos por conta da pátria e da população. Na realidade, se a escravidão não escandalizava e não havia preocupação com as condições de sobrevivência da população, por que os governantes se preocupariam em colocar maiores recursos para a instrução popular? (NASCIMENTO, 2008, p. 55).

Em outras palavras, apesar da defesa da importância da escola e da institucionalização da formação docente com base nos pressupostos liberais, a educação, assim como já apontou Nogueira (2020) não tinha realmente uma função significativa a cumprir na manutenção e reprodução das relações internas de dominação, porque não havia ameaça de luta de classe ou contestação política, e assim havia poucos esforços por expandir a instrução pública, conforme Nascimento (2008).

Um ano após a emancipação, de acordo com Nascimento (2008, p.61) em 14 de setembro de 1854, a primeira Lei de ensino número 17, foi “sancionada na Província do Paraná, instituindo a obrigatoriedade do ensino”, entretanto, na prática, tal lei era quase inviabilizada, pois não havia escolas suficientes nem professores/as preparados/as para o exercício do magistério, implicando na não universalização do ensino público.

Mais tarde, em 1857, foi promulgado o Regulamento de Ordem Geral para as escolas da instrução primária, preparação, organização do professorado, condições e normas para o ensino particular, primário e secundário, o capítulo VI denota a preocupação do Estado em contratar professores/as antes mesmo de se fundar os locais apropriados para a formação pedagógica, no artigo 67, o texto define como professor público o cidadão brasileiro com as seguintes condições para lecionar, “ser maior de 18 anos, ter moralidade e capacidade profissional”, (PARANÁ, 1857). Nos artigos seguintes 68 e 69, o regulamento explica, que a primeira condição seria provada com a apresentação da certidão de nascimento, sobre a moralidade deveria o candidato apresentar ao inspetor geral, comprovante de residência dos últimos três anos, atestados pelos párocos locais e inspetor dos

distritos por quais tenha residido. Se estivessem em situação de casamento, deveriam apresentar a certidão e as viúvas a certidão de óbito dos maridos, aos solteiros cabeia provar residência junto aos pais e possuírem mais de 25 anos, (PARANÁ, 1857).

Wachowicz (1984), denuncia que a prática prevista na lei referida Lei, levou a contratos provisórios a partir de indicação de pessoas influentes da localidade, e assim o ingresso ao magistério passou a diferenciar os docentes em – professores definitivos, interinos e contratados, os quais faziam o mesmo trabalho, entretanto tinham remunerações e condições de trabalho diferentes.

Os anos que se seguiram a este Regulamento, foram de indefinição no que diz respeito a investir ou não na criação das Escolas Normais, nesse sentido, evidenciamos uma passagem que ilustra a problemática da formação de docente, descrito no relatório de Polidoro Cesar Burlamaque<sup>15</sup>, de 15/03/1867, então presidente da Província do Paraná (1866-1867), contido no livro, a relação professor – estado no Paraná tradicional, da autora Wachowicz (1984), o relato escrito é antecedente à instalação da primeira Escola Normal na Província:

A escola normal no Brasil tem o destino de plantas exóticas – nascem e morrem quase no mesmo dia. Por que? Por via de regra, só quer ser professor, quem não pode ser outra coisa. Falta aqui o gosto pela instrução, faltam incentivos para os mestres, falta pessoal para as escolas dessa categoria, e a província é pobre. Além das escolas normais, existe outro sistema, empregando-os como alunos mestres, depois como ajudantes. Mas com quem aprenderão estes adjuntos os métodos de ensino, e o sistema prático de dirigir uma escola? Com os mestres das escolas? Mas estes onde aprenderam estas coisas? Acredito numa conciliação entre os dois sistemas. Proponho a criação de uma escola preparatória. Os alunos que a frequentarem, serão ao mesmo tempo alunos – mestres nas escolas primárias da capital. Assim, a prática andarás perto da teoria. Os alunos que forem dados por prontos, e houverem atingido a idade de 18 anos, ficarão adidos, na qualidade de adjuntos, às escolas públicas, cujo o número de alunos exceder a 50, vencendo por essa ocasião uma gratificação razoável, proporcional ao tempo de serviço. Esta providencia servirá de incentivo poderoso aos ânimos vacilantes, e muito contribuirá para que desapareça, ou ao menos diminui essa aversão geral que se tem hoje às augustas funções do magistério [...]. (BURLAMARQUE, 1867 *apud* WACHOWICZ, 1984, p. 243).

O presidente da Província, inicia o documento, apontando fatores, que na sua visão levaram a estagnação da formação docente no país, levanta a dúvida e

---

<sup>15</sup>Polidoro Cesar Burlamaque esteve na presidência da Província do Paraná de 15/11/1866 a 17/08/1867 logo após assumiu a presidência da província do Pará de 09/11/1867 a 03/03/1868. O Relatório mencionado foi apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná em 15/03/1867.



indefinição se a institucionalização é a melhor forma de qualificar o pessoal para o magistério, para tanto, utiliza a metáfora da “planta exótica” com o intento de demonstrar o caráter efêmero de tais instituições, argumentando que aqueles que procuravam formação para o magistério o faziam por falta de opção. Na visão do presidente, outro agravante para a estagnação da institucionalização docente é a falta de apreço da camada popular pela instrução, os poucos incentivos e a baixa remuneração dos professores também são citados como empecilho para o aumento de mestres formados, o presidente destaca ainda, que a Província não estava preparada para as despesas educacionais, especialmente a profissionalização do/as professores/as considerada muito alta em relação ao pouco interesse de pais, estudantes e mesmo de futuros professores/as ou professores/as leigo/as, apesar da sua indefinição, no relatório o mesmo indica a necessidade e urgência de investimento para instalar Escolas Normais na província por parte do governo central. De imediato a saída para tal problemática, seria aliar a formação em Escolas Normais com o sistema de alunos-mestres.

Devido ao aumento da população paranaense, tornou-se nítida a necessidade de expansão da instrução pública, bem como, a falta de professores habilitados nas poucas escolas existentes demandava a profissionalização do/as professores/as, decorrente desses fatores a urgência da institucionalização docente, não poderia mais ser adiada na Província do Paraná, ademais, a instrução pública passou a ser vista, pelos dirigentes como a responsável por tirar a camada popular da ignorância, bem como, uma maneira de aperfeiçoamento intelectual e moral da população, nesse contexto, denota Nascimento (2008), que a Escola Normal na Província do Paraná “[...] foi criada para suprir [...] escolas e colégios particulares e proporcionar preparação aos professores que já atuavam [...]” (NASCIMENTO, 2008, p. 85), Miguel e Klenk (2009, p. 136), contribuem para a discussão ao afirmar que “[...] a província do Paraná direcionou seu olhar para o campo educacional a fim de, com a educação da infância, construir uma província mais próspera e produtiva”.

Assim sendo, após duas décadas de emancipação, o Presidente da Província, Antonio Luiz Affonso de Carvalho, sanciona em 19 de abril de 1870 a Lei

nº 238 pela qual “[...] foi criada a Escola Normal<sup>16</sup> destinada a preparar professores de ambos os sexos que quisessem exercer a ação pedagógica na escola elementar” (MIGUEL, 2018, p. 285), todavia esta não se firmou e foi efetivada anos mais tarde.

Conforme Nascimento (2008), a organização da Escola Normal prevista na Lei nº 238, contava com um curso de duração dois anos, aberta ao público masculino e feminino, para as moças foram modificadas algumas disciplinas e houve a inclusão de aulas de trabalho com agulha, entretanto, dificuldades financeiras para compor o corpo docente impediram a implantação da Escola na década de 1870. Continuando dessa forma, a prática de seleção por exames para a admissão do/as docentes para o exercício do magistério.

Seis anos mais tarde, em 1876, a primeira Escola Normal paranaense começou efetivamente a funcionar na gestão do Presidente Adolpho Lamenha Lins, sancionada pela Lei nº 456 de 12 de abril de 1876 que versa sobre a Reforma do Regulamento da Instrução Pública, neste ano, foi criando o Instituto de Preparatórios<sup>17</sup> e anexando a ele a Escola Normal<sup>18</sup>, cujo a duração do curso seria de dois anos, matrícula gratuita, o ensino de ambas as instituições simultâneo e o diretor e os professores seriam compartilhados, Miguel (2018), a respeito dos motivos os quais levaram as autoridades da época a anexar o Escola Normal ao Instituto de Preparatórios, Wachowicz (1984, p. 193) esclarece que:

Em 1876, o presidente da província propõe unir, por motivo de economia, os cursos secundário e profissional, o que significava na época reunir num mesmo curso os alunos que desejassem seguir os estudos superiores e os que devessem ingressar logo numa profissão. [...] A característica de estudos secundários era predominante, porém [...] a lei de 1876 procurava já assegurar uma formação em pedagogia e metodologia.

---

<sup>16</sup>A Escola Normal do Paraná ao longo de sua constituição histórica passou por várias denominações: 1876 – Escola Normal funcionando junto ao Instituto de Preparatórios; 1923 – Escola Normal Secundária; 1936 – Escola de Professores; 1946 – Instituto de Educação do Paraná; 1992 – Instituto de Educação Prof. Erasmo Pilotto e em 1993 – Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto, (IWAYA, 2000, p. 02).

<sup>17</sup>O Liceu de Curitiba foi criado pela Lei nº 33, de 13 de março de 1846, pelo governo de São Paulo. Com a Lei nº 456, de 12 de abril de 1870, passou a chamar-se Instituto Paranaense e, em 1889, tornou-se Ginásio Paranaense, Estraub (1993).

<sup>18</sup>Nascimento (2008) esclarece, que o candidato a estudar na Escola Normal paranaense, era submetido a exames orais e escritos os quais eram aplicados na própria Escola Normal, por uma comissão formada pelo diretor e dois professores do Instituto. Esses exames eram realizados de forma parcial e final, no primeiro caso, o estudante recebia um diploma que constava sua nota de aproveitamento e no segundo caso, no exame final, recebia o diploma de habilitação de professor/a primário/a.

Está fora a forma encontrada pelo presidente, como meio de possibilitar a manutenção da Escola, através do aproveitamento dos professores do Instituto para lecionarem também na Escola Normal.

Três meses depois de sancionada a Lei nº 456, em 31 de julho de 1876, o Instituto de Preparatórios e a Escola Normal foram inaugurados, Wachowicz (1984), situação semelhante ao que acontecera em algumas províncias, nas quais as Escolas Normais também estavam previstas em lei, porém passaram a funcionar tempos mais tarde.

Conforme Nascimento (2008, p. 86) denota, o currículo da pioneira Escola Normal da Província do Paraná era constituída em 1876, no primeiro ano “[...] das seguintes disciplinas: gramática nacional, pedagogia, metodologia e instrução moral e religiosa; no segundo ano as disciplinas cursadas eram estas: aritmética, geometria, geografia e história do Brasil e direito público”, ao analisar as disciplinas que alicerçaram a formação docente no período, observa-se que apenas uma disciplina se alinha à formação pedagógica do/as futuros normalistas e as demais estão muito próximas do currículo da escola primária, denotando desta maneira, uma formação mais voltada a aprofundar os conhecimentos da escola elementar e solidificar os conhecimentos matemáticos do que aperfeiçoar e propiciar formação teórica, prática e humanística para o exercício do magistério, ou seja, a construção da práxis pedagógica nesse momento histórico não estava voltada para uma solidez de conhecimentos os quais são essenciais para atender todas as demandas da educação pública o que evidencia uma compreensão limitada de formação de professores/as, próprio daqueles tempos.

Tal como as demais Escolas Normais criadas em centros maiores como Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo na década de 1830, o Paraná, não fugiu as dificuldades de implementação das políticas educacionais que nortearam as ações da institucionalização docente, Villela (2018), reafirma que essas instituições se caracterizaram em princípio, pela instabilidade e currículos pouco elaborados, essas afirmações valem para o Paraná a partir de 1876, data da efetivação desta instituição na Província, nesse contexto, o Curso Normal paranaense, logo depois de seu início, sofre de decadência, especialmente por falta de matrículas e investimento, nesse sentido, Miguel (2018), afirma que:

A concretização da Escola Normal na Província do Paraná, durante o final do Império, embora estivesse presente nos discursos oficiais e fosse

objeto de lei, sofreu, segundo testemunham os relatórios, os reveses ocasionados pela ausência de alunos e pelas consequências da vitaliciedade do cargo, pois aqueles que já exerciam a função de professor, mesmo sem haver frequentado o curso de formação, faziam jus a tal benefício. Esse seria um dos fatores que não motivava os professores em exercício a cursarem a Escola Normal (MIGUEL, 2018, p. 287).

Além do parco salário ofertado no exercício da profissão, o qual ocasionava a baixa procura e desinteresse pela formação docente, o fator da vitaliciedade do cargo apontado por Miguel (2018), também foi questão preponderante na baixa procura pela profissionalização docente, pois não exigia ou motivava a qualificação profissional. Pontua Wachowicz (1984), que nos anos finais do século XIX, a frequência da Escola Normal continua reduzidíssima, afetando sobremaneira o progresso da formação docente, com isso, “[...] continuava bem maior o número de professores habilitados em exames, do que diplomados, no ingresso do magistério” (WACHOWICZ, 1984, p.301). Frente a esse contexto, no Paraná um dos maiores empecilhos para a evolução da Escola Normal foi o número reduzido de interessados na profissionalização docente.

Wachowicz (1984, p. 195, grifo nosso), esclarece que, “[...] em 1882, *relata-se a manifesta decadência dos estudos* [...] a escola normal não tem funcionado regularmente, por falta de alunos, e o Instituto Paranaense apresenta resultados inteiramente negativos”, cita a autora que em 1886, a Escola Normal obteve apenas três matrículas, a ausência de discentes, é apontada pela autora por inúmeros fatores: baixa remuneração paga, o benefício da vitaliciedade do cargo não motivava novos ingressantes, os materiais necessários ao ofício quando adquiridos pelos docentes acabavam não sendo ressarcidos pelo estado, a ajuda financeira estatal era insuficiente para os aluguéis das salas de aulas na falta de prédios públicos, além do deslocamento à regiões longínquas nunca facilitadas pelo governo.

Os revezes pelas quais a Escola Normal da Província do Paraná passou nas duas primeiras décadas de existência, fez com que a instituição tenha demorado a:

[...] estabilizar-se e a ser percebida como uma instituição necessária: poucos alunos a procuravam, pois, a remuneração que recebiam não lhes era atraente, os salários eram sempre atrasados e para ensinar bastava-lhes saber um pouco mais do que os alunos (MIGUEL; KLENK, 2009, p. 7823).

Nos anos finais do Império as poucas Escolas Normais existentes, abrem espaço à formação docente das mulheres, já delineando a importância que a

participação feminina terá no ensino brasileiro, um dos motivos para essa crescente procura feminina se deu “[...] pelo pouco interesse dos homens pela profissão do magistério em função dos baixos salários” (MAGALHÃES, 1996, p. 26), entretanto, outros fatores de cunho social e cultural também foram preponderantes para a feminização do magistério e assim, as mulheres vão progressivamente tomando o lugar da Escola Normal.

De acordo com Almeida (1998) a feminização do magistério é um fenômeno de escala mundial com maior visibilidade nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX, desencadeado pela presença maciça das mulheres no trabalho docente, este fato se deve a obrigatoriedade dos anos iniciais do ensino fundamental como uma obrigação do Estado para cumprir o direito inalienável de crianças e jovens ao acesso à educação, “[...] intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX”, Faria Filho; Vidal (2000).

Seguindo os preceitos formulados por Almeida (1998, p.75-76), a “[...] feminização do magistério trouxe também a feminização do curso de formação, ou vice-versa, não se podendo afirmar o que começou primeiro”. Nesse sentido, a significativa entrada das mulheres na profissão, fez com que a escola mudasse como instituição, consoante após terem assumido o exercício do magistério primário, as mulheres conseguiram acesso ao ensino secundário, passando a frequentar as universidades, e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões, inserindo-se no mundo do trabalho, isso não quer dizer que foi um processo simples, muito pelo contrário, as dificuldades impostas pela sociedade com ideais baseados no patriarcado possibilitam dificuldades e remuneração desigual entre os gêneros ainda persistente em dias atuais.

No Brasil o fenômeno da feminização da docência, segue o mesmo período de escala mundial e ocorreu devido a ampliação quantitativa da educação, aos impedimentos morais de os professores educarem as meninas e a recusa da educação de maneira conjunta de meninos e meninas, preceitos embasados no conservadorismo religioso, patriarcal e moralista os quais foram determinantes para a feminização do magistério. Esse discurso ideológico, criou uma série de argumentações que alocaram às mulheres os melhores atributos para o exercício da docência, como por exemplo, “[...] que a educação da infância deveria ser-lhe

atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa” (TANURI, 2000, p. 66).

Gouveia (1970), pontua que a feminização do magistério também se deu pela possibilidade de conciliação dos afazeres domésticos como o trabalho docente, não maculando a concepção simbólica de dedicação feminina à família. O campo educacional foi para as mulheres brancas das chamadas classes médias e altas, um dos primeiros campos de trabalho feminino no Brasil e profissionalmente aceito pela sociedade. Vale ressaltar, que com a feminização do magistério, os homens não se distanciaram da docência e nem se retiraram área educacional, permanecem ainda dominando este campo profissional, no ensino secundário, nos cursos de graduação das Universidade e nos cargos de poder. Entretanto a presença feminina nas Escolas Normais era quase exclusiva.

Nos anos finais do século XIX, garantias melhores de vencimentos e qualidade de trabalho foram ofertadas e previstas em leis para o/as normalistas, as matrículas das Escolas Normais num geral vão se expandindo, pois a importância da formação de professores/as para o cenário educacional brasileiro passa a ser melhor compreendido e entendido como algo que merecia ser concretizado frente ao desafio de popularizar a educação, que passa a ser vista como um instrumento importante na expansão das forças produtivas da nova sociedade industrial que estava emergindo.

Em decorrência dessa nova demanda educacional, as Escolas Normais passam a ser exigidas com mais clamor e logradas com maior êxito, saltando de quatro instituições, nos anos de 1840, para vinte e duas já nos idos do ano de 1883, em todo o território Nacional (TANURI, 2000).

De acordo com Mello e Ruckstadter (2019), a modificação do Império para República<sup>19</sup>, em 1889, manteve a descentralização do ensino instituída em 1834

---

<sup>19</sup>A República teve início com o um golpe militar apoiado por variados setores sociais, sobretudo os que lideravam a economia cafeeira, que depôs a monarquia do Imperador Dom Pedro II e instaurou a República Federativa do Brasil em 15 de novembro. Ribeiro (2010) elucida que esse movimento teve influência positivista e que a insatisfação principalmente dos militares e da elite intelectual se dava ao fato de o governo imperial atender somente aos interesses de duas facções predominantes: uma ligada à lavoura tradicional (cana, tabaco, algodão) e outra ligada à nova lavoura (café), e “esta última dominava o aparelho do Estado, admitindo, no entanto, a participação da outra facção. [...] As duas últimas décadas do Império são pontilhadas por questões – dos escravos, eleitoral, política, religiosa, militar -, que demonstram claramente que o regime não atendia às aspirações de um setor importante da população no final do século XIX”. (RIBEIRO,

pelo Ato Adicional, neste contexto, as Escolas Normais, paulatinamente se tornam adequadas ao projeto dos republicanos, que mais imbuídos pela concepção de civilidade e progresso sentem a necessidade da educação primária para as classes populares. Nesse sentido, afirmam Leonor Maria Tanuri (2000) e Dermeval Saviani (2009), que a Primeira República (1889-1930) corresponde ao momento de consolidação do modelo de Escola Normal no Brasil e nas suas respectivas unidades federativas.

Todavia aponta Nagle (2009), que espírito republicano, formado no embate ideológico dos fins do Império, se esfria gradualmente nas três primeiras décadas do novo regime e, assim, a bandeira levantada pela classe hegemônica, referente à universalização do ensino, é pouco revisitada. Isso porque as concepções dos republicanos divergiram, a ideia de escola defendida não era a mesma e o contexto de debate não era uniforme, os mais conservadores “[...] associavam instrução à ‘civilização do povo, tentando inculcar os padrões de civilidade, os modernos liberais associavam instrução e ‘progresso’, ideia que agrega conceitos como os de utilidade, produtividade, trabalho e desenvolvimento (VILLELA, 2005, p. 108).

Para Daniel e Scheibe (2002), a conjuntura social, política e econômica do país, a qual prevaleceu até a década de 1930, não favoreceu a expansão da educação escolar, os fatores predominantes para tal estagnação, são na visão dos autores o federalismo descentralizado, o Estado oligárquico, subordinado aos interesses dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café, os quais acarretaram grandes discrepâncias no desenvolvimento das diversas regiões e estados. Estes acabavam organizando, ao sabor de suas condições específicas e de seus reformadores, os seus sistemas de ensino, cenário no qual se destaca o Estado de São com suas reformas educacionais as quais influenciaram e serviram de modelo para outros estados brasileiros, na falta de uma organização escolar a nível nacional.

---

2010, p. 50). Decorrente desse contexto é que os militares e alguns membros da elite intelectual do país fizeram com que a camada dominante dos grandes latifundiários passasse a se interessar na mudança de ordem política, pois o governo republicano seria uma garantia a essa facção para a preservação de seus interesses e modernização, o qual geraria mais lucros, e dessa fusão de interesses ocorre a composição das forças para a Proclamação da República em 15 de novembro de 1888.

A polarização educacional republicana acima citada, desencadeou no entusiasmo pela educação e no otimismo pedagógico<sup>20</sup>, Nagle (2009), explica que o otimismo pedagógico tinha como crença, que a multiplicação das instituições escolares incorporariam a camada popular e uma vez escolarizada iriam colaborar para o progresso da nação, já o entusiasmo pela educação assumia a crença de que o desenvolvimento de determinadas formulações doutrinárias escolares levariam a formação do homem novo, ideias estas incorporadas pelos escolanovistas, “[...] as proposições pedagógicas produzidas na Europa ou nos Estados Unidos [...] foram utilizadas para justificar reformas no sistema público de ensino, bem como sustentar práticas de formação de professores nas escolas normais e nos cursos de pedagogia” (VIEIRA, 2015, p. 79).

Carvalho (1989), pontua que a década de 1920 é caracterizada pela crença de que a educação é a redentora da sociedade e que esta seria a via de solução dos problemas sociais, dessa forma, os intelectuais que se dedicavam a pensar a República, compreendiam que por mediação da educação alcançariam a regeneração da população brasileira, tornando-a mais saudável, disciplinada e produtiva, regenerar o/a brasileiro/a, era dívida republicana a ser perseguida pelas novas gerações. Com base nesse entendimento, foram empreendidas reformas<sup>21</sup> educacionais influenciadas por intelectuais escolanovistas nos diversos Estados da Federação, dentre eles no Estado do Paraná, nesse sentido, “[...] a Escola Nova refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de classes, industrializada e democrática” (VAZ, 2005, p. 129), o intento era popularizar a educação, com vistas a formação do homem novo, segundo os preceitos da sociedade industrial. Nessa direção, Miguel e Vieira (2005) apontam que o processo de industrialização trouxe em seu contexto a discussão e defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e laica, tese defendida por educadores e

---

<sup>20</sup>São termos elaborados pelo educador Jorge Nagle (2009), os quais se popularizaram nas produções acadêmicas. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico caracterizam a década de 1920 e começam a se desenvolver nas correntes de ideias e movimentos políticos. Os dois termos traduzem a concepção tão comumente usada na época e pouco efetivada como sendo a educação o motor da história.

<sup>21</sup>A Reforma do Ensino em São Paulo, promovida por Sampaio Dória, em 1920; no Paraná, por Lysimaco Ferreira da Costa, em 1923; no Ceará, por Lourenço Filho, em 1923; na Bahia, por Anísio Teixeira, em 1925; em Minas Gerais, por Francisco Campos, em 1927; e em Pernambuco, por Carneiro Leão, em 1928.



intelectuais que viam na educação a solução para o problema do atraso social do país.

O Estado de São Paulo, mais abastado financeiramente, pode empreender pioneiramente as reformas educacionais e, assim, se tornou referência para as outras Unidades Federativas, seu pioneirismo se expressou por meio da reforma da instrução pública através do Decreto nº 27 de 12 de março de 1890 sob a direção de Caetano de Campos, a reforma, foi uma tentativa de romper com o modelo educacional do Brasil Colônia de tradição humanista e teve início pela Escola Normal, com a justificativa expressa no então Decreto nº 27, o qual apontava que: “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2005, p. 13). A partir de tal normatização foi empreendida uma reforma especialmente na estrutura curricular do curso, primando por disciplinas mais específicas à formação de professores, nesse sentido, Nagle (2009) destaca também a implementação das chamadas Escolas-Modelo ou Escolas de Aplicação, que se configuraram em instituições anexas às Escolas Normais, como o intuito de servirem como campo de prática aos futuros professores, bem como, núcleos de renovação do ensino normal.

A Reforma Educacional no Paraná teve início quando Cesar Prieto Martinez, educador paulista, foi contratado pelo governador paranaense, na década de 1920 para assumir a função de Inspetoria do Ensino do Paraná, Martinez ficou responsável por empreender a reforma do ensino primário no Estado que se deu em 31 de março de 1921, no bojo dessas reformas, a Escola Normal se configurou como uma instituição capaz de formar tecnicamente o/a professor/a, com vistas em mudanças qualitativas na escola elementar.

Em outros Estados as mudanças também foram significativas, merece menção dissertarmos, ainda que brevemente, as mudanças empreendidas pelo paulista Orestes Guimarães no Estado de Santa Catarina, as quais se referem a abertura de acesso das mulheres à formação docente (as normalistas), as

inovações didático-pedagógicas (apropriação do método intuitivo<sup>22</sup>) e aspectos estruturais físicos e pedagógicos da Escola Normal.

Teive (2008), relata que o Programa de Admissão de 1.911 (Decreto nº 572 de 25/02/1911), sob a égide das reformas educacionais desta década, estabelecia no Estado de Santa Catarina, um rígido programa de seleção do/as interessado/as na formação docente, os candidatos deveriam estar alinhados aos propósitos republicados e promover nas salas de aula do ensino primário a formação do “[...] cidadão patriota, higienizado, trabalhador, prático, útil a pátria, enfim o cidadão racional, entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico” (TEIVE, 2008, p. 141). No período, outras províncias seguiram política semelhante, o/as normalistas, eram visto/as, como heróis/heroínas da pátria, capazes “[...] de retirar as classes populares da ignorância, considerada sinônimo de miséria, turbulência, desordem” (TEIVE, 2008, p. 148).

Uma vez ingressado/as na escola normal catarinense, após passarem em testes orais, de escrita e práticos, o/as futuros normalistas deveriam educar também pelo exemplo prático, tanto na vida pessoal como profissional, seus corpos e mentes eram disciplinados para uma sólida formação moral, denota Teive (2008), que os estudantes eram proibido/as, de gritar, fazer algazarra, aglomerar nos corredores, em frente ou nas imediações da instituição, bem como, proferir palavras, fazer gestos, espalhar escritos ofensivos, injuriar, desrespeitar a comunidade escolar. Nesse âmbito de discriminações do que se era permitido ou não fazer, ficou instituído o uso do uniforme, contribuindo para aumentar o controle sobre o comportamento de atitudes e dos corpos do/as futuro/as professores/as, funcionando como um freio, forçando-o/as a terem posturas condizente com o/a novo/a docente da república. No caso específico das mulheres, estas eram impedidas de casar-se, pois tinham que mostrar à sociedade um padrão de moral

---

<sup>22</sup>O método de ensino intuitivo ou lição das coisas é o caminho metódico para a educação dos sentidos através do conhecimento pela experiência das coisas em si. Preconiza o método que é possível conhecer as coisas pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando ideias. A percepção obtida através dos sentidos permite o conhecimento e comunicação com a realidade a nossa volta, que são retidas pela memória, dessa concepção sobre a aquisição do conhecimento decorre a proposição de que a escola elementar deve dedicar-se ao cultivo do hábito da observação, da percepção de semelhanças entre os objetos para a criação de ideias claras e este trabalho essencialmente pedagógico que deve ser dirigido pelo educador/a. (VALDEMARIN, 1998).

relacionada a pureza, docilidade e ao recato, inerente ao processo de formar-se professora.

No Estado do Paraná neste período, as mudanças pedagógicas na Escola Normal, tiveram como base e inspiração as concepções da Pedagogia da Escola Nova, as quais foram hegemônicas nas ações de formação do/as professores/as primários paranaenses. Miguel e Vieira (2005), dividiram em três fases a influência escolanovista, o início, que compreende o período de 1920 a 1938, a consolidação que corresponde ao intervalo entre 1938 e 1946 e, por fim, a expansão dessa tendência pedagógica, situada entre 1846 e 1960.

No que diz respeito a primeira fase, as autoras caracterizam como o início das concepções da Escola Nova no Paraná, as modificações no ensino primário e a Reforma da Escola Normal situada em Curitiba, empreendidas por Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa<sup>23</sup>. A segunda fase, compreende a consolidação da Pedagogia da Escola Nova, por meio de mudanças conduzidas pelo Professor Erasmo Piloto<sup>24</sup>, na Escola de Professores da capital. E a terceira e última fase é compreendida pela autora como sendo a expansão da Escola Nova, o qual se deu com implantação das Escolas Normais Regionais com intento de acompanhar o processo de urbanização propiciado pela cultura do café, segundo considerações de Miguel e Vieira (2005).

A reforma empreendida pelo Inspetor Geral da Instrução Pública paranaense, professor Prieto Martinez, foi inspirada nos ideais de modernização do ensino público embasadas em concepções escolanovistas, implantadas no Estado de São Paulo, as modificações possibilitaram também alterações na formação docente paranaense. De acordo com Miguel (2018) e Miguel e Vieira (2005), a reforma propiciou a separação da Escola Normal do Ginásio Paranaense, reorganizou as escolas primárias em núcleos com maior índice de população, instituiu o uso de uniformes escolares pelos estudantes, bem como de livros didáticos pelas escolas, permitiu a transferência de professores/as somente no período de férias, foram criados os grupos escolares e instituído o sistema de

---

<sup>23</sup>Para uma aproximação da biografia de Lysimaco Ferreira da Costa, ver: VIEIRA, C.E; OSINSKI, D.R.B; BENCOSTTA, M.L.A. Org. Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná: 1910-1980. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

<sup>24</sup>Para uma aproximação do pensamento intelectual de Erasmo Piloto, ver: VIEIRA, C.E; OSINSKI, D.R.B; BENCOSTTA, M.L.A. Org. Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná: 1910-1980. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

seriação escolar (seguindo o modelo do Estado de São Paulo), buscou-se a nacionalização das escolas localizadas nas colônias, inclusive fechando muitas destas instituições ou proibindo de lecionar na língua pátria de origem, foi criado o cargo do diretor escolar exercido majoritariamente por homens, como alguém capaz de colaborar com a qualificação do/a professor.

Na visão de alguns estudiosos, dentre estes Peixoto (2005), as modificações realizadas por Martinez, se inserem no projeto republicano pelo qual a educação seria instrumento de difusão de valores para a instalação da nova ordem, ou seja, tinham o intento de “[...] reorganizar a sociedade para o novo mundo industrial no qual os padrões de produção solicitavam líderes e homens produtivos” (MIGUEL; SILVA, 2005, p. 05). No período, existia somente uma Escola Normal no estado do Paraná para atender a demanda da formação docente do Estado inteiro, nesse sentido a necessidade de construção de mais escolas, fora apontada por Martinez como a única alternativa na expansão da institucionalização docente em lugares sem o alcance da Escola Normal existente. E assim, alguns anos mais tarde foram fundadas duas outras Escolas Normais no Estado do Paraná.

As Escolas Normais alocadas uma, em Paranaguá e a outra em Ponta Grossa foram criadas pelo Decreto Lei nº 2.064 de 31 de abril de 1921, todavia o início das atividades se deu anos mais tarde, a primeira em 1927 e a segunda em 1924, a localização geográfica de ambas as escolas foi pensada estrategicamente pelas autoridades da época pois a escolha das cidades sedes, estava ligada a importância econômica e social da região na época, na visão de Martinez a instalação das Instituições possuía o intento de atender uma extensa área do Paraná rural e a juventude marítima da grande área do litoral. Carinhosamente, foram denominadas de “Rainha do Itiberê<sup>25</sup>” em Paranaguá e “Princesa dos Campos<sup>26</sup>” em Ponta Grossa.

A Escola Normal Primária de Ponta Grossa, foi a segunda instituição formadora de professores/as a ser instalada no Estado do Paraná, segundo Nascimento (2008) além desta vir de encontro com as necessidades de atendimento da institucionalização docente do interior do Paraná, também veio para

---

<sup>25</sup>A dominação Rainha do Itiberê, carinhosamente direcionada para a Escola Normal de Paranaguá, faz referência ao Rio Itiberê que transpassa a cidade de Paranaguá.

<sup>26</sup>Princesa dos Campos é a denominação destinada à Escola Normal Primária de Ponta Grossa, devido a alusão aos Campos Gerais, que permeiam a cidade de Ponta Grossa.

qualificar o corpo docente leigo daquela região. Neste sentido: “[...] esses professores leigos estavam tendo a possibilidade de obter uma formação na Escola Normal, que até então era exclusiva dos grupos que podiam pagar para estudar fora da cidade” (NASCIMENTO, 2008, p. 183).

Consoante aos objetivos anteriormente apresentados, a Escola Normal Primária de Ponta Grossa, deveria formar seus professores para que os mesmos pudessem acompanhar o progresso da região e fomentar o amor à Pátria, tanto dos habitantes do interior como dos migrantes e imigrantes que ali chegassem, à estes últimos teria ainda a incumbência de adapta-los para que abraçassem a nacionalidade brasileira, sem deixar espaço para a língua, usos e costumes do seu país de origem, Miguel (2006), expressa a pretensão estatal ao mencionar:

O Estado esperava que o professor contribuísse para a adaptação do imigrante aos costumes nacionais, formasse o homem trabalhador com hábitos de disciplina e higiene e moralmente disciplinado. Já não se tratava mais do professor de primeiras letras tão somente; mas, daquele que iria contribuir para a nova organização social do trabalho. (MIGUEL, 2006, p. 2171).

Segundo Nascimento (2008) a Escola Normal Primária dos Campos Gerais, foi inaugurada no dia 26 de fevereiro de 1924, a solenidade, contou com a presença do primeiro diretor, corpo discente, corpo docente, de autoridades locais e da capital. A instituição foi instalada “[...] na rua do Rosário, em um amplo prédio construído pelo governo do Estado em frente da Praça Barão do Rio Branco, onde hoje funciona o Colégio Estadual Regente Feijó” (NASCIMENTO, 2008, p. 184).

De acordo com a mesma autora, a escola iniciou a oferta do Curso Normal no dia 24 de março de 1924, a seleção dos estudantes se deu por meio de exames de admissão o quais eram submetidos a provas orais e escritas, anexos à Escola Normal, “funcionavam um jardim de infância, um grupo escolar [...] e uma escola isolada” (NASCIMENTO, 2008, p. 186), a função das instituições anexadas era propiciar ao/as normalistas o contato com as práticas pedagógicas.

Com base no Decreto nº 459 de 18 de fevereiro de 1933 (PARANÁ, 1933), a escola mudou de nomenclatura e passou a chamar-se Escola Normal de Ponta Grossa ficando equiparada à Escola Normal da capital, a duração do curso também mudou de 3 para 5 anos, sendo um curso geral de 3 anos e um especial de 2 anos.

A Escola Normal Primária de Paranaguá foi a terceira instituição de formação docente a se constituir no Estado do Paraná e tinha por finalidade formar

professores para lecionar nas escolas primárias do litoral do estado, as aulas do Curso Normal iniciaram em 02 de maio de 1927, numa das salas do Paço Municipal do Palácio Visconde de Nacar, a inauguração do prédio próprio se deu três meses depois, no dia 29 de julho de 1927, Freitas (1992).

De acordo com Câmara e França, o Decreto nº. 459 de 16 de janeiro de 1933 equiparou a Escola Normal Primária de Paranaguá à Escola Normal Secundária, o que significou novo status para a Instituição, pois só conseguiam a equiparação, as escolas que atendiam a condições especiais, entre elas, possuir uma escola anexa para a prática do/as normalistas, a denominação da Escola Normal Primária de Paranaguá mudou pelo Decreto nº 6305 de 26 de julho de 1952, para Escola Normal Dr. Caetano Munhoz da Rocha<sup>27</sup>.

Não constitui objeto deste estudo, mas importante se faz mencionar que os prédios próprios das Escolas Normais em todo o país, destacavam-se por sua imponência, exuberância e certo luxo arquitetônico, Teive (2008, p. 150) assevera que os prédios possuíam o intuito de dar visibilidade à modernidade republicana e as normas da pedagogia moderna e higienista, normalmente eram construídos em pontos centrais das cidades porque dessa forma, tinha-se a crença que:

[...] poderiam influenciar o seu entorno, como se fossem dotados de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia, ou [...], como se o/as mestres/as fossem professores de toda a sociedade, ensinando, especialmente os valores morais e cívicos.

Os edifícios majestosos, pareciam estabelecer uma forte reciprocidade com a grandeza moral do profissional que ali seria formado, os prédios construídos no Estado do Paraná para alocar as Escolas normais tinham essa característica de imponência e apresentavam características semelhantes, tais como: a arquitetura, a localização de destaque tanto na capital quanto nos outros dois municípios em que foram construídas, mobiliário idêntico e até mesmo os professores, que lecionavam muitas vezes em duas delas, (CÂMARA; FRANÇA, 2008).

As mudanças na Escola Normal, durante o primeiro mandato do governador Caetano Munhoz da Rocha, foram efetivadas pelo diretor do Ginásio Paranaense

---

<sup>27</sup>Em 1959, em 20 de julho, o Decreto n. 24.459 desmembrou a Escola Normal do Colégio José Bonifácio e oito anos depois, em 29 de julho de 1967 a Escola Normal seria elevada a Instituto de Educação. O Decreto 24.439 de 17 de julho de 1959 destinaria o prédio da Escola Normal à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá, que somente desocuparia o prédio em 1965, quando da inauguração do novo prédio dessa Faculdade, Câmara e França.

e da Escola Normal de Curitiba Professor Lysimaco Ferreira da Costa que empreendeu a uma reforma no programa de formação de professores com o objetivo suprir a necessidade de complementação da formação profissional do/as normalistas/as, e assim modificou a estrutura curricular da Escola Normal da capital, Daniel e Vieira (2015), apontam três principais mudanças ocasionadas pela reforma:

Como Diretor da Escola Normal, Ferreira da Costa administrou o centro estadual de excelência de formação de professores no período levando a diante três projetos importantes e de grande impacto político: a separação entre a Escola Normal e o Ginásio Paranaense; a construção do novo e suntuoso prédio da Escola Normal, chamado de Palácio da Instrução e inaugurado em grande festividade em setembro de 1922; e, por fim, a reforma do curso normal. (DANIEL, VIEIRA, 2015, p. 56).

Miguel (2018, p.299), complementa:

[...] separou as aulas da Escola Normal das aulas do Ginásio Paranaense, fez alterações curriculares, oferecendo outras matérias para a formação do professor, alterou o currículo do curso Intermediário e criou o grupo escolar anexo à Escola Normal e duas escolas isoladas, para que ali os futuros professores pudessem realizar suas práticas escolares, pelos moldes das escolas paulistas.

O documento Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná (1923), aborda a Reforma da Escola Normal e traça as normas para um plano de estudos no âmbito do curso normal, bem como apresenta proposta para a reforma do ensino primário. De acordo com Daniel, Vieira (2015), Lysimaco, buscou inspiração para empreender a Reforma no trabalho de dois pedagogos argentinos, Patrascoiu e Pizzurno, os quais possuíam como base teórica os pressupostos do filósofo e pedagogo alemão Herbart que entendia a “profissionalização dos professores, a partir de um programa que valorizasse os conhecimentos aplicados e metodologicamente sustentados” (DANIEL, VIEIRA, 2015, p. 66), tomar como base esta concepção herbartiana, significava eximir a educação da improvisação e do senso comum, para então solidificá-la sobre as bases da cientificidade, cujos princípios da educação passariam a advir da psicologia enquanto ciência sustentadora do processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de Daniel e Vieira, (2015), a reforma, empreendida por Lysimaco Ferreira da Costa, deixa explícita a sua convicção em adequar e preparar o aparelho escolar paranaense para as questões postas pelas mudanças sociais e econômicas vivências na época

Daniel, Videira, (2015, p.61), consideram que a reforma da Escola Normal da capital, estava embasada pela insatisfação de Lysimaco com o ensino pautado no bacharelado ministrado ao/as normalistas e na “sedimentada cultura enciclopédica, literária e humanista, hegemônica no Ginásio Paranaense”, o intento era, além de separar ambas as escolas no que diz respeito à estrutura física, afastar grande parte dos lentes<sup>28</sup> que eram compartilhados e que na concepção de Lysimaco pouco contribuíam para a formação com vistas ao exercício da docência. Dessa maneira, os professores do Ginásio Paranaense que lecionavam concomitantemente na Escola Normal, foram dispensados, sendo substituídos por professores normalistas, Miguel (1997).

Entre as novas possibilidades de organização, havia a proposta de criação da Escola de Aplicação anexa à Escola Normal da capital, cujo objetivo era propiciar a prática pedagógica do/as futuro/as normalistas.

Desta reforma decorreu a separação da Escola Normal do Ginásio Paranaense fato este que proporcionou certa autonomia e um início de construção de identidade própria para a instituição e parece ter sido o marco para a formação pedagógica do/as normalistas paranaenses, este período, é considerado por Wachowicz (1984), como a profissionalização propriamente dita da docência no Paraná, ao passo que também houve valorização da formação docente do/as normalistas, refletindo em melhores condições de trabalho e nos vencimentos.

Decorrente da reforma, a Escola Normal passou a denominar-se “Escola Normal Secundária” através da Lei nº 2.114 obtendo sede separada do Ginásio Paranaense e inaugurada em 7 de setembro de 1922 no novo endereço, denominado Palácio da Instrução. De certa forma, a ruptura com o Ginásio Paranaense proporcionou autonomia didática e estrutural da instituição, fato significativo para a época, pois esta se firmava na sociedade paranaense como o *locus* de formação docente e remodelação da instrução primária.

A Escola Normal Secundária iniciou suas atividades na nova sede no ano de 1923, “[...] passando a oferecer dois cursos de formação de professores, o Fundamental ou Geral, com 3 anos de duração, e o Especial com 1 ano e meio (STRAUBE, 1993, p. 90)”, a etapa do Curso Geral, tinha como finalidade

---

<sup>28</sup>Lente era o nome dado ao professor com formação superior. Mais tarde seriam também chamados de lentes, os docentes das Escolas Normais Primárias formados pela Nova Escola Normal Secundária.



proporcionar conhecimentos que deviam ser transmitidas nas salas de aulas e proporcionar cultura geral ao/a futuro educador, a segunda etapa, chamada Curso Especial, tinha como intento proporcionar a base metodológica, apoiada nos princípios gerais e regras da Pedagogia e nas noções fundamentais da Psicologia da Educação, Daniel, Vieira (2015). A etapa a qual contemplava o Plano de Estudos do Curso Geral<sup>29</sup>, possuía a duração de três anos e a do Curso Especial um ano e meio, neste último “[...] destacam-se a presença das disciplinas de Psicologia, Prática e Crítica Pedagógicas, além de um rol alentado de metodologias de ensino” (DANIEL, VIEIRA, 2015, p. 68).

A mudança curricular do curso nesta época, é considerada um marco, ao proporcionar identidade para a formação pedagógica do/as normalistas que até então acessavam um curso à sombra do ensino secundário, embora haja críticas de que a Reforma acentuou o caráter pragmático na busca do saber fazer, “[...] essa acepção da formação contrastou com a formação humanística e desinteressada do curso secundário regular e, sobretudo afirmou o papel da ciência (Psicologia) no processo de profissionalização do magistério” (DANIEL, VIEIRA, 2015, p. 70).

Para Lysimaco Ferreira da Costa, o intento principal da Reforma era tencionar no futuro educador saberes articulados advindos da coexistência da formação de base mais geral da cultura acadêmica e a formação de base pedagógica e metodológica, as quais se transformariam em saberes aplicados às matérias que seriam lecionadas na escola primária, Miguel (2018, p. 304) complementa afirmando que “[...] a reforma de 1923 apesar dos aspectos conservadores e dos limites teóricos institucionalizou a formação de professores no Paraná, pela primeira vez o curso se caracteriza como um curso profissionalizante”, a autora reafirma, que as mudanças empreendidas por Lysimaco foram o início da influência da Pedagogia da Escola Nova na educação paranaense, a qual visava a adequação da sociedade para o novo modo de produção industrial, para tanto, necessitava-se a formação de líderes e cidadãos produtivos capazes de contribuir com o desenvolvimento da nação.

---

<sup>29</sup>Para consultar a grade curricular dos Planos de Estudo do Curso Geral e do Especial, ver em COSTA, L. F. da C. **Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná**. Curitiba: [s. n.], 1923. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123699>. Acesso em: 24 abr. 2022.

No plano sociopolítico brasileiro, segundo Ribeiro (2010), o período republicano de 1918 a 1930 é denominado como “declínio das oligarquias”, pelo fato do surgimento de novas forças sociais que primavam por mudanças na estrutura econômica a qual era dominada pelos produtores de café. Segundo a autora, “[...] os vários setores polarizam-se contra um dos setores dominantes representados pelos cafeicultores, como objetivo de conseguir mudança na orientação” (RIBEIRO, 2010, p. 72), é nesse contexto, que se insere a Revolução de 30, um momento da história brasileira marcado no âmbito da política pela disputa e controle do Estado, o qual direcionou Getúlio Vargas ao poder o qual fortaleceu a centralização e nacionalização decisória em contraposição ao regionalismo.

No campo educacional, este período é caracterizado pelo esforço em afastar a educação das questões estritamente morais, políticas e religiosas, as ciências com a Psicologia, Biologia, Sociologia e métodos experimentais, ocupam grande espaço na formulação de diferentes teorias que embasam a educação, na acepção de Vieira (2015).

Já em anos finais de 1938, o contexto socioeconômico paranaense apresentava um considerável avanço industrial e urbano o qual gerou nova composição social, com crescimento urbano, divisão social do trabalho e diferenciação entre as classes sociais, todos esses fatores implicaram em mudanças no campo educacional, demandando mais vagas e o preparo profissional para a nova sociedade industrial. O aumento da procura por mais vagas nas escolas primárias, determinou também novos rumos na formação de professores a qual deveria ser adequada às novas funções da escola.

No plano político federal, estávamos sobre a égide da ditadura de Getúlio Vargas, o Estado Novo, o qual seguia a tendência mundial de radicalização da política, consolidando-se num regime totalitário, cujo intento era fortalecer o poder executivo e favorecer a política nacionalista, na esfera econômica, as ações estavam pautadas no modelo nacional desenvolvimentista, voltadas a fortalecer a economia e o acúmulo de capital nacional.

Nesse contexto, está inserida a segunda fase da hegemonia da Pedagogia da Escola Nova (1938 a 1946), cuja característica é a consolidação dos ideais escolanovistas na formação docente paranaense, preceituada por Miguel (2005), assim sendo, o Decreto nº 6.150, de 10 de janeiro de 1938, transforma as Escolas Normais em Escola de Professores sob regulamentação do decreto nº 6.597 de 16

de março de 1938. Para tanto, o professor Erasmo Pilotto, elaborou um plano de formação para os professores primários, projetando a Escola de Professores como um centro de cultura pedagógica, conforme considerações de Miguel (2018). A nova proposta se caracterizou pela investigação filosófica e experimental, cujo intento, era tratar das reais condições dos problemas educacionais paranaense e redimensionar a ação pedagógica docente tanto no ensino-aprendizagem quanto junto às famílias dos estudantes.

A nova proposta ampliava as funções da instituição formadora de professores, que a partir de então, passa além de formar professores/as primário/as, a promover investigações e estudos relacionados a assuntos educacionais, com o intento de contribuir para o aperfeiçoamento cultural e pedagógico do magistério público do Estado paranaense. Nesse contexto:

[...] a percepção da Pedagogia como ciência e estatuto próprio permeava a proposta de Escola de Professores e era entendida como modo de aprofundar, observar e sistematizar os conhecimentos [...] mas representava principalmente, o estudo de métodos baseados na observação e experimentação que iriam direcionar com maior segurança a ação profissional do professor [...]. MIGUEL (1997, p.83).

No período, Erasmo Piloto, reorganizou e sustentou as mudanças na Escola de Professores a partir das ideias de Pestalozzi, Decroly e Montessori, de acordo com estudiosos da área como Miguel (1997, 2005, 2018), Nascimento (2008) e Vieira (2015), ele colocou em prática os principais fundamentos da Pedagogia da Escola Nova, isto é, o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, a metodologia ativa e a valorização da pesquisa para orientar e reorientar a prática educacional. Na época, a Escola de Professores, tomada como o centro da cultura pedagógica, preparou professores/as os quais iriam atuar em cidades interioranas, com o intento de atender a demanda escolar, causada pelo aumento populacional. A proposta vivida nesta instituição de ensino, também sofreu as influências do neopitagorismo<sup>30</sup>.

Dentro das mudanças pensadas para a Escola de Professores, Erasmo Pilotto instituiu o *Bureau* de Investigação Pedagógica e do Centro de ex-alunos, os

---

<sup>30</sup>Miguel (1997) define o neopitagorismo como um movimento cultural paranaense que tinha como pretensão libertar as mentes das ideias religiosas, especialmente da Igreja Católica. Nessa direção o constante aprender seria um imperativo para tal libertação. “Do ponto de vista pedagógico, engrossou o movimento pela escola laica e contribuiu quanto ao significado e importância das Ideias Gerais na busca do conhecimento, (MIGUEL, 1997, p. 86).

quais permitiam a reavaliação da fundamentação teórica. Neste sentido, a formação de docentes para Pilotto: “[...] era desenvolver lhes a atitude científica, prepará-los para os desafios da profissão, munindo-lhes de um saber técnico específico, de um instrumental de análise capaz de subsidiá-los na resolução dos problemas práticos, nas considerações de Vidal” (2001, p. 80).

Miguel (2018) denota, que a proposta vivida na Escola de Professores foi inovadora para o campo de formação de professores e foi amplamente disseminada em território paranaense, ademais funcionou como um laboratório das ideias da Pedagogia da Escola Nova, pois ali foram implementados os princípios, a metodologia e as técnicas de tal corrente pedagógica. Os/as professores/as ali formados, por força do estágio de dois anos espalharam-se pelas escolas e o/as normalistas preparado/as como líderes foram convocados a implantar a proposta nas demais escolas paranaenses.

Conforme expressa Tanuri (2000), a propensão à criação de Escolas Normais Regionais, que mais tarde seriam normatizadas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, ocorre nas décadas de 1930 e 1940, em decorrência do movimento ruralista. O intento era adequar os currículos das escolas normais e primárias às peculiaridades do meio rural, ampliando o conhecimento da realidade com vistas a superação dos problemas da comunidade. Nesse sentido, buscava-se:

[...] utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de ‘escolas normais rurais’, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas e pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural (TANURI, 2000, p. 75).

Em 1942, já na última fase do Estado Novo (1937-1945), na liderança do Ministério da Educação e Saúde, Gustavo Capanema elaborou uma série de decretos-lei denominadas Leis Orgânicas do Ensino<sup>31</sup>. O intuito dessas Leis era

---

<sup>31</sup>Conforme os preceitos de Nunes (2002) e Melo (2012), as Leis Orgânicas do Ensino foram promulgadas entre os anos de 1942 e 1946 e configuraram-se em oito decretos-lei os quais normatizam os níveis e tipos de ensino da educação nacional. O foco central era a reestruturação curricular dos diferentes níveis e assim foram promulgados - Decreto que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Decreto-lei 4.028, de 22 de janeiro de 1942), Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942), Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei 6.141,

imprimir o caráter de tendência nacionalista estadonovista também no campo educacional ao ampliar nacionalmente o alcance da legislação educacional (GONÇALVES; PIMENTA, 1990). Em termos gerais, entre 1942 e 1946, a organização fragmentada do sistema educacional do nosso país passou a ser substituída por concepções orgânicas, com o intuito de uniformizar e organizar os níveis e tipos de ensino em todos os Estados da Federação de forma igualitária. Esse conjunto de leis, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema<sup>32</sup>, só foram alteradas em 1961 por força da Lei nº 4.024/61. Na acepção de Moura (2007), as Leis Orgânicas do Ensino, proporcionaram um ensino dualista ao promover uma educação propedêutica ao ensino superior para as classes abastadas e às classes mais vulneráveis ofertava como destino a educação profissionalizante, sem acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, a terceira e última fase constatada por Miguel e Vieira (2005), na formação de professores se refere a expansão das ideias da Escola Nova (1946 a 1960), propiciada pelos professores que atuavam nas escolas primárias e que eram formados nos Cursos Normais Colegiais ou Cursos Normais Regionais, destinados à preparação em serviço do/as que já atuavam, mas que não possuíam a qualificação necessária para o magistério, os programas para ambos os cursos inspiravam-se no ideário da Educação Nova.

Este período, apresenta um intenso interesse populacional pela educação, sendo assim as escolas e o/as professores/as qualificados eram insuficientes, a população buscava seu direito à escolaridade, essa demanda se deu no Estado do Paraná, especialmente pelas políticas de migração e imigração dirigidas, desse modo a população passou de rarefeita para abundante. A cultura do café também impulsionou a explosão demográfica e neste contexto, o/a professor/a ideal seria aquele/a que iria formar o novo homem para a sociedade que se urbanizava sob o

---

de 28 de dezembro de 1943), Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946), Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946), Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946) e Decretos que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (Decretos-lei 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946).

<sup>32</sup>Em 09 de abril de 1942, é decretada a Reforma Capanema que contempla o ensino secundário. De acordo com Ribeiro (2010), ela reflete o transplante da ideologia nazifascista na organização escolar brasileira ao alinhar a articulação dos ideias nacionalistas reacionários de Getúlio Vargas e seu projeto político-ideológico implantado sob a ditadura do Estado Novo para o campo educacional.

impacto da industrialização, “cabendo-lhe auxiliar o governo a promover o desenvolvimento ordenado” (MIGUEL, 2018, p. 309).

## **2.1 MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO ANTES DA LEI Nº 9.394/96 (LDBEN)**

O Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946, versa sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal –, e por força deste decreto desde a criação das Escolas Normais estas sofreram pela primeira vez regulamentação do governo central, neste decreto ficam expressas suas finalidades:

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946).

Conforme os preceitos da Lei, a Escola Normal amplia seu horizonte de habilitação, podendo formar pessoal para a administração escolar primária, bem como, divulgar conhecimento técnico e pedagógico relativos ao trabalho educacional com a infância. E na Lei continuam as novas especificações do Curso Normal:

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.  
 § 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.  
 § 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.  
 § 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.  
 § 4º Os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem (BRASIL, 1946).

Em suma, decorrente da análise do Decreto-Lei nº 8.530/46 e dos preceitos de Saviani (2009), tínhamos neste período no país, três tipos de escola para a formação do pessoal docente para o ensino primário: as Escolas Normais Regionais de primeiro ciclo, com a finalidade de formar professores regentes leigos em exercício; a Escola Normal de segundo ciclo, com a finalidade de formar novos professores para o ensino primário; e os Institutos de Educação, que ofertavam além dos cursos já citados, especializações para professores primários nas áreas

de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e habilitação de administradores, orientadores e inspetores escolares para esse âmbito de ensino. Os Institutos de Educação mantinham em anexo o jardim-de-infância e escola primária para a prática de ensino.

Após a aprovação da Lei orgânica do Ensino Normal, as instituições passaram a formar o regente de ensino e o professor primário e a Escola de Professores de Curitiba foi transformado em Instituto de Educação do Paraná através do Decreto Estadual n.º 3530 de 3 de janeiro de 1946, e adotou o programa sugerido pela referida Lei, ofertando os seguintes cursos: jardim de infância, primário ginásial, normal, administração escolar e outras especializações. Gonçalves e Pimenta (1990), denotam que os Institutos de Educação eram considerados na época como a elite das Escolas Normais, pois além de ofertar a formação de professores primários, ofertavam o próprio curso primário e pré-primário (destinados à prática dos futuros educadores), o secundário e cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados.

Explica Miguel (2018), que a diferença entre os cursos normais regionais e os secundários, consistia em ser o primeiro vinculado e sequencial ao ensino primário, composto de quatro anos e visava a formação do regente de ensino não habilitado pela Escola Normal, já o segundo articula-se ao ginásio, pós conclusão deste, composto de três anos o qual dava acesso a Faculdade de Filosofia.

Miguel (2018), aponta que neste período existiam no Estado do Paraná Escolas Normais em Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Jacarezinho e Londrina, decorrente desta realidade, as normalistas acumulavam-se nos centros urbanos, intensificando a necessidade de formar docentes para o meio rural.

Nesse contexto, Erasmo Pilotto, propôs o Programa para os Cursos Normais, Regionais, onde os futuros professores eram preparados não só para resolver os problemas do meio rural, mas principalmente para promoverem a elevação cultural da população do campo, as Escolas Normais Regionais, como a própria nomenclatura designa, eram implantadas em regiões as quais o/as docentes não fossem habilitados e estas destacaram-se no Paraná embora tenha-se atendido o prescrito na Lei, pelo modo específico como foi proposta sua realização.

Erasmo Pilotto foi convidado nesta época para dirigir a educação paranaense, “[...] chegando a ocupar o posto de Secretário de Estado de Educação

e Cultura (SEED), entre os anos de 1949 e 1951” (VIEIRA, 2015, p. 82), este buscou aplicar os conhecimentos desenvolvidos na antiga Escola de Professores de Curitiba, convidando para ajudá-lo na empreitada o/as normalistas que haviam sido preparados como líderes, como assevera Miguel (2018). As particularidades das propostas de Pilotto no âmbito de formação das Escolas Normais Regionais, centravam-se em inserir “[...] propostas destinadas a levar à formação cultural e artística das crianças e de toda a comunidade” (SILVA, 2016, p. 347).

No período, primou por adotar uma concepção de educação orgânica ao propor aos Cursos Normais Regionais as missões culturais, inspiradas nos preceitos mexicanos para tal modalidade de ensino. O intento das missões, era desenvolver nos docentes leigos, estudantes do curso, a incumbência da elevação cultural dos habitantes do campo, bem como, serem capazes de conhecer a realidade na qual a escola estava inserida para então identificar os problemas regionais e contribuir para a solução destes, promovendo uma verdadeira cultura pedagógica, reorientando pais, estudantes e comunidade, na acepção de Miguel (1997).

Os pressupostos utilizados por Pilotto, embasavam-se nos ideais da Pedagogia da Escola Nova os quais foram expandidos através da formação docente nos Cursos Normais Regionais, nesse contexto:

[...] a escola teria, para as regiões rurais, uma multiplicidade de funções e se tornaria o centro da vida da comunidade, cabendo ao professor, nas palavras de Lourenço Filho, ser o ‘guia da comunidade’. Pilotto, como secretário, procurou, por meio dos Cursos Normais Regionais, dar corpo a essa concepção (SILVA, 2016, p. 360).

De acordo com Miguel e Vieira (2005), concomitante as ações de formação de professores empreendidas por Pilotto, a política educacional paranaense se aproximou das ideias de pedagogos europeus e de Dewey, bem como, alinou-se aos preceitos da UNESCO contidos Projeto Maior n.º1 para a generalização e melhoria do ensino primário na América Latina, previsto para funcionar de 1957/58 a 1967/68, este projeto continha, particularidades que marcavam a política educacional do Estado do Paraná, o qual procurou satisfazer os anseios da população referente a expansão da escolarização para que pudessem acessar o trabalho na sociedade industrial, bem como, as preocupações do Governo a necessidade de organizar e manter ordenada a sociedade.



Desse modo, os autores concluem que os princípios norteadores da Pedagogia da Escola Nova no Paraná “[...] se vinculavam com a organização social do trabalho, que fazia parte da organização da sociedade urbana-industrial e era elemento de construção da nacionalidade” (MIGUEL, VIEIRA, 2005, p. 07).

A equivalência da dualidade foi conquistada através da normatização da Lei nº 1.076/50, de 31 de março, a qual materializou timidamente a possibilidade de estudantes do primeiro ciclo de qualquer ramo de ensino terem acesso ao segundo ciclo secundário. De acordo com Piletti (1988), o segundo passo em prol da equivalência foi dado através da normatização da Lei nº 1.821/53 de 12 de março, a qual passava a facultar: “[...] o direito de ingresso em qualquer curso superior ao aluno que houvesse concluído um curso técnico industrial, agrícola ou comercial, ou o 2º ciclo do ensino normal” (PILETTI, 1988, p. 20). Garantiu-se, então, a igualdade de acesso ao vestibular com a exigência dos exames de adaptação.

No final da década de 1950, sob a liderança presidencial de Juscelino Kubitschek (1956/1960), o Brasil pauta-se no projeto nacional desenvolvimentista, cujo intento era desenvolver a economia nacional e consolidar a industrialização, o melhor caminho para tal efetivação, era alinhar os pressupostos do desenvolvimento econômico, educacional e modernização, este cenário influenciou os estados no sentido de também organizarem planos que propiciassem o “arranco desenvolvimentista” e que firmassem o modelo econômico definido no âmbito nacional.

No que se refere ao campo educacional, no âmbito federal é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, fruto de um longo processo de discussão, a lei organiza o ensino a partir de três níveis: primário, médio e superior. Preconizava a Lei que, o curso primário de cunho obrigatório possui oferta a partir dos sete anos de idade com no mínimo, quatro séries anuais, podendo se estender a até seis séries. A educação de grau médio, configura-se no prosseguimento da escola primária, seria ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial, com abrangência do curso secundário, cujo intento era preparar para o acesso aos cursos superiores. Na referida Lei, continua o preceituado pela Lei Orgânica do Ensino Normal, no qual o Curso Normal teria a finalidade de formar não somente professores, mas orientadores, supervisores e administradores escolares para atuarem no ensino primário.

De acordo com Gonçalves e Pimenta (1990), professores, a LDB de 1961 conserva as grandes linhas da organização anterior no que se refere à formação de professores/as, continua tendo o curso normal a mesma duração dos anos de estudos e a divisão em dois graus – ginásial e colegial, as Escolas Normais Ginásiais substituíram os cursos de primeiro ciclo e continuaram a formar os regentes de ensino e as Escolas Normais Colegiais substituíram os cursos de segundo ciclo e permanecem formando os professores primários.

Entretanto a Lei nº 4.024/61 equipara efetivamente a educação profissional ao ensino secundário propedêutico, possibilitando o prosseguimento de estudos para os concluintes dos cursos profissionais no ensino superior, apesar deste avanço, persistia a dualidade do ensino. Conforme Kuenzer (2005, p. 29):

[...] a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela, voltados para necessidades bem definidas da divisão de trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.

Os Institutos de Educação permanecem ofertando também os mesmos cursos já previstos na legislação anterior, no entanto, foi acrescentada a possibilidade de habilitar professores para lecionar nas Escolas Normais (GONÇALVES; PIMENTA, 1990).

No que se refere à normatização da Lei nº 4.024/61, em face à formação de professores para atuar no grau médio, o Art. 59 distinguia o *lócus* de formação de acordo com a área em que atuavam, sendo que docentes do ensino propedêutico deveriam se formar nas faculdades de Ciências, Letras e Artes, e já aqueles que iriam se preparar para lecionar as disciplinas específicas no ensino técnico deveriam formar-se em cursos especiais de educação técnica. Saviani (2009) e Tanuri (2000) pontuam que já na época começa a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior.

Esta forma de organizar legalmente a formação de professores se estendeu até a vigência da Lei 5.692/71, quando os Cursos Normais Regionais foram suprimidos e os Cursos Normais Colegiais passaram a ser uma dentre as demais habilitações profissionais no âmbito no ensino de 2º grau, em decorrência da “[...] mudança política ocorrida no Brasil com o golpe militar de 1964 que exigiu adequações no campo educacional, fazendo emergir uma nova estrutura” (SAVIANI, 2005, p. 18-19), com isso as Escolas Normais foram suprimidas.

Sendo assim, a LDB 61 não teve longa vigência, uma vez que o processo societário democrático seria interrompido novamente em 1964, quando o golpe militar (1964-1985) depôs o então presidente João Goulart e instituiu um regime autoritário, opressor e violento, com isso, o campo educacional sofre nova regulamentação normativa em 1971.

Antecedente à promulgação da Lei 5.692/71, em 1964 no Brasil, os laços com a democracia foram definitivamente rompidos através do golpe militar, e assim se sucederam vinte e um anos sobre as sombras da ditadura, desse modo, segundo Brzezinski (2012, p. 65): “[...] a integridade e a autonomia nacionais foram golpeadas por definições políticas fundamentais, advindas da facção hegemônica: as Forças Armadas. Então, centralizou-se o processo de decisão no poder executivo”, direcionando o país aos anos mais violentos e opressores da nossa história.

Sob a égide da ditadura militar, o projeto nacional desenvolvimentista da década passada foi suplantado por uma progressiva “interdependência” internacional no processo de industrialização, abrindo, espaço para acordos de internacionalização das indústrias. Para atender essa nova demanda sociopolítica e econômica, cujo intento era:

[...] avançar e aprofundar reprodução da acumulação capitalista, e definir uma maneira específica de participação na divisão internacional do trabalho, baseada no princípio da interdependência, leva a transformações socioeconômicas em quase todos os setores da sociedade brasileira. E como condição para a implantação desta política econômica são definidas alterações políticas que se constituíram basicamente na centralização do Executivo, ampliação da tecnoestrutura e o controle sociopolítico. (ALMEIDA, 2004, p. 24).

Com o intento de implementar o projeto do governo militar no campo educacional, cujo objetivo era consolidar o modelo econômico pautado na dependência, por meio de uma concepção tecnicista de educação, Almeida (2004), são realizadas alterações e atualizações na legislação educacional, de maneira arbitrária e autoritária, característicos a esse regime. Dessa forma, foram instituídos dois grandes ordenamentos legais educacionais nesta época: a Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968, e a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/71. Esta última fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino de

2º grau, equiparando os cursos secundários e cursos técnicos (MANFREDI, 2002). Em linhas gerais, Piletti (1988, p. 25) explica que a Lei:

Incorporou o ginásial do ensino médio ao curso primário, com o qual passou a constituir o ensino comum de 1º grau, com duração de oito anos, e transformou o ciclo colegial em ensino de 2º grau, atribuindo-lhe um caráter predominantemente profissional e uma duração de três ou quatro anos.

Dessa forma, o agora ensino de 1º grau passou a atender crianças e jovens de sete a quatorze anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, e o 2º grau tornou-se essencialmente profissional, contemplando um leque de 130 habilitações elencadas pelo Conselho Federal de Educação-CFE através do Parecer 45/72. De acordo com Nunes (2002), em tese, com essa Lei estaria resolvida a problemática da dualidade do ensino médio ao estabelecer a profissionalização compulsória, sinalizando como obrigatória uma única trajetória para todos os adolescentes e jovens: as habilitações profissionais em nível de 2º grau. O que não ocorreu de fato, pois as escolas particulares conseguiram burlar o dispositivo legal e ofertar o ensino propedêutico ao Ensino Superior à camada privilegiada.

Da nova estrutura apontada por Piletti (1988), Manfredi (2002) e Cunha (2014), a Lei nº 5.692/71 contemplou a Escola Normal e, no bojo da profissionalização obrigatória e compulsória adotada para o ensino de 2º grau, transformou-a em apenas uma das inúmeras habilitações desse nível, descaracterizando o modelo de formação docente no âmbito da Escola Normal, em outras palavras, as Escolas Normais foram suprimidas e no lugar foi instituída a Habilitação Específica para o Magistério - HEM, em nível de 2º grau, profissionalizando futuros docentes para atuar nas quatro séries iniciais do 1º grau. Tanuri (2000), ao analisar o momento de transformação das Escolas Normais em HEM, denota que: “[...] a já tradicional escola normal perdia o status de escola e, mesmo de curso, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais de segundo grau”. (TANURI, 2000, p.80)

Barreto e Gatti (2009), afirmam que a introdução da HEM, caracterizada por um currículo disperso, ocasionou prejuízos para a formação dos docentes da 1ª a 4ª séries, uma vez que a formação específica ficou reduzida em detrimento de outras disciplinas que nem ao menos dialogavam com a formação profissional para este nível de ensino. A Lei 5.692/71, assim determinou a formação de professores:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Foi emitido no ano seguinte o Parecer nº 349/72 (BRASIL-MEC-CEF, 1972c), em conformidade com os preceitos da Lei, o qual passa a determinar que a organização da HEM seria feita em duas modalidades, uma com duração de três anos e carga horária de 2.200 horas, a qual habilitava lecionar do maternal e até a quarta série, e outra com duração de quatro anos e carga horária de 2.900 horas, que possibilitava lecionar em quintas e sextas séries do 1º grau. Desse modo, a habilitação é dividida em dois ramos de formação para níveis diferentes de ensino do 1º grau.

Essa fragmentação do curso refletia a tendências tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação – por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas de Aprendizagem, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau (TANURI, 2000, p. 81).

A desintegração da HEM acentuava a dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante, ocasionando uma formação fragmentada, desconexa e longe da *práxis* pedagógica. Por conseguinte, a estrutura pedagógica da HEM, acaba por deteriorar a formação docente, levando inclusive o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR (1986), a apontar uma série de fragilidades do curso.

Surge por iniciativa do Ministério da Educação – MEC, em 1982, o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, cujo objetivo era redimensionar a formação de professores em nível de 2º grau assegurando a competência técnica e política e ampliar lhes as funções de modo a torná-lo um centro de formação inicial e continuada, Cavalcante (1994). Entretanto o CEFAM, que teve como missão a “revitalização da Escola Normal” foi extinto, deixando inconcluso parte de suas pretensões para a formação docente em nível médio.

A profissionalização compulsória perdurou por onze anos, sendo alterado semente em 1982, pela Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, que “[...] representou, de fato, o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau na

forma definida por sua antecedente de 11 anos antes” (CUNHA, 2014, p.930). Este parecer apresentou uma flexibilidade em torno da profissionalização ao afirmar que a preparação para o trabalho no ensino de 2º grau poderia ensejar habilitação profissional a critério do estabelecimento de ensino. Em 1986 o CFE emitiu outro Parecer de nº 785/86, declarando que a escola de 2º grau poderia preparar para o vestibular, aproximar e discernir o estudante sobre os cursos universitários existentes, propiciar visitas as empresas, propiciar palestras de professores e profissionais e realizar testes vocacionais (CUNHA, 2005). Dado o fracasso do ideal de profissionalização do 2º grau, mesmo que os pareceres acima descritos tenham flexibilizado o teor compulsório e profissionalizante da Lei 5.692/71, a Habilitação Específica para o Magistério permaneceu com a mesma organização curricular oriunda da vertente tecnicista e como mais uma das inúmeras habilitações de 2º grau, esse quadro perdurou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, quando a HEM, voltou a ser nomeada novamente como Curso Normal, e foram realizadas alterações curriculares.

## **2.2 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores em Nível Médio na Modalidade Normal**

Em 1996, anterior à homologação da LDBEN/96, no Estado do Paraná, a formação de professores em nível médio (Habilitação Magistério) sofreu cessação ocasionada pela implementação do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio-PROEM, garantindo a continuidade e conclusão do curso, apenas aos estudantes já matriculados, o Programa foi instituído pelo poder público do Estado sob os ditames do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Estudos apontam que esta ideia já vinha sendo equacionada desde o início da década de 1990, quando o Estado ensejou reestruturar o Ensino Médio aderindo ao Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná-PQE e em decorrência começou a pleitear recursos externos junto ao BID, que anos mais tarde seria o principal financiador do PROEM, sendo que em 1993 o Estado do Paraná foi autorizado a “buscar recursos financeiros internacionais para a viabilização do projeto” (VALGAS, 2003, p. 60).

Em linhas gerais, conforme Sandri (2007), este programa teve início com a Carta Consulta sobre a Reforma para o Ensino Médio, a qual foi enviada à

Comissão de Financiamentos Externos do governo federal em 1992. Três anos depois na gestão do governo Jaime Lerner, o teor desse documento foi alterado, distanciando-se da proposta inicial, sendo que em 1996 foram encaminhadas medidas para que ocorresse a implantação do PROEM, no entanto, como o Programa contava com financiamento internacional, precisava-se aguardar a deliberação do Senado Federal, o que aconteceu somente em 1998, sendo assim as atividades pela via do PROEM começaram em 1996 e a distribuição dos recursos oriundos do Programa a partir de 1998.

Para atender essa nova configuração do ensino médio paranaense em outubro de 1996, a SEED, emitiu a resolução nº 4.056/96 – SEED/PR, destinada aos colégios estaduais na qual anunciava a o fechamento das habilitações dentre elas o Magistério já para o próximo ano letivo de 1997, após muita repercussão, alterou-se o caráter mandatário da resolução, abrindo procedência para a adesão ou não ao programa, dessa forma vinte e seis cursos profissionalizantes, dentre estes quatorze de Magistério e doze de Técnico Agrícola, permaneceram abertos:

[...] a SEED/PR, apesar de ter confirmado o caráter opcional de aceitação ao PROEM, garantiu que as instituições oficiais que não fechassem os cursos técnicos em nível médio não recebessem os recursos do Programa, o que estimulou a concordância de um número expressivo de escolas (SANDRI, 2007, p. 12).

Neste período a ordem econômica globalizada sofre redefinição pelas mudanças no processo de acumulação de capital, desencadeadas especialmente pelo desenvolvimento da tecnologia, o que demandou novas configurações para o Estado capitalista e conseqüentemente novos direcionamentos na administração dos bens públicos dentre eles a educação. Uma nova ordem internacional de organização social, política e econômica pautada na acumulação do capital financeiro e não na produção se alinharam e estruturaram o chamado Estado Mínimo, nos preceitos de Almeida (2004), o qual passa a ser organizado com bases na “[...] redução de gastos públicos, na privatização, no incentivo à globalização da economia e da cultura, na valorização da competência técnica individual e, por conseqüência, na competitividade” (ALMEIDA, 2004, p. 56).

Nesta década organismos de financiamentos internacionais como o Banco Mundial nortearam de forma mais intensa as políticas educacionais do país, esta influência estava fortemente determinada pelas negociações da dívida externa no

qual a aceitação de políticas e reformas de cunho liberal por parte do Brasil eram condicionantes para a liberação de novos financiamentos.

Silva (1999), destaca que o PROEM fez parte das políticas educacionais desenvolvidas na primeira gestão do governador Jaime Lerner-1995/1998 e foi instituído sob os ditames do BID e FMI como condição para a liberação de recursos e investimentos, o propósito desses organismos internacionais era em última instância alcançar a descentralização do Estado. O programa foi implementado de forma vertical, sem nenhum debate envolvendo a comunidade escolar, denota o autor que nem mesmo os membros do Conselho Estadual de Educação e da própria Secretaria de Educação do Paraná tiveram acesso aos documentos da proposta, os quais foram disponibilizados apenas em versões preliminares. Teve como caráter a cessação dos cursos profissionalizantes no âmbito do ensino médio e a oferta compulsória da formação geral nesta etapa de ensino, repercutindo na comunidade escolar em um processo de adesão e resistência.

Desse modo, Almeida (2004) assevera que os anos de 1995 e 1996 foram marcados, na esfera da formação docente paranaense, pela implantação do PROEM nas escolas estaduais que aderiram ao programa e pela homologação da LDBEN/96:

Estes dois fatores, a promulgação da nova LDB e a implantação do PROEM, acontecem paralelamente e desarticulados entre si no que diz respeito à determinação de um sobre o outro, uma vez que o PROEM-programa que visava a reformulação do Ensino Médio no Estado do Paraná - não foi elaborado diretamente em função das definições da nova LDB, já que o seu desenvolvimento e início de implantação foram anteriores à promulgação da Lei maior. No entanto, estes dois projetos foram desenvolvidos em um mesmo contexto social, político e econômico e influenciados pelos mesmos determinantes: a organização de um Estado regido pelos princípios do neoliberalismo e a influência dos organismos internacionais na definição das políticas públicas (ALMEIDA, 2004, p. 64).

Almeida (2004, p.103) explica, que mesmo estando pronto o projeto de implantação do Programa, “[...] o contrato de empréstimo n° 950/OCBR do PROEM foi assinado somente em 29 de dezembro de 1997, tendo os recursos repassados então, somente a partir do ano de 1998”, o qual teria a duração de cinco anos após o primeiro ano de início. Este contexto gerou muitas críticas da comunidade escolar em relação ao PROEM o qual instituiu a cessação da oferta de cursos profissionalizantes no âmbito do ensino médio especialmente na rede pública,



impossibilitando a inserção de jovens que necessitam ingressar de forma mais urgente no mundo do trabalho, tendo esta opção somente na rede privada.

O intento divulgado pela SEED em torno do programa, era de melhor atender as exigências das novas formas de organização social, do trabalho e dos avanços tecnológicos. Para a Secretaria, a extinção das habilitações isoladas dentro do ensino médio, fortaleceriam a educação de formação geral e a oferta de cursos profissionalizantes pós-médio, a intenção era elevar a formação docente ao nível pós-médio, “com a criação de seis Centros Educacionais para a Formação de Professores – CEPROFs” (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 17). Nesse processo:

Ao concordarem em aderir ao PROEM, as escolas estaduais passavam por um processo de reforma física, que na maioria dos casos restringiu-se à pintura e construção de uma nova fachada. Percebe-se grande preocupação com a otimização do quadro de recursos humanos, com a proposição de modificar a relação entre número de alunos por professor, aumentando de 20 para 36 até o final da implantação do programa, o que significou um aumento de 80%. Há ênfase, também, na questão tecnológica, mas a resume à instalação de microcomputadores nas escolas (BRUEL, 2007, p. 43).

Percebe-se que que as reformas prometidas foram superficiais e inadequadas frente aos desafios estruturais e pedagógicos que a etapa do ensino médio enfrentava na época, nesse sentido Valgas (2003, p. 63) destaca que o programa:

[...] está mais distante da LDB e mais próximo das diretrizes estabelecidas pelos organismos de financiamento internacionais. Mostra a convergência de interesses do Estado e do BID em defender a ideologia neoliberal, na qual o mercado de trabalho é que estabelece os rumos a serem dados à educação e determina o tipo de educação e qualificação a ser oferecida aos trabalhadores. Portanto, atende mais aos interesses do capital do que aos interesses do Ensino Médio paranaense.

O PROEM foi organizado em três subprogramas: Melhoria da qualidade do ensino médio; Modernização da Educação Técnica Profissional e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional, “[...] cada subprograma foi dividido em projetos com fins específicos, com seus objetivos, justificativas, atividades, resultados esperados, produtos, custo do projeto e cronograma de execução” (VALGAS, 2003, p. 66) .Desse modo, o tratamento da Habilitação Magistério foi submetido ao subprograma - Melhoria da qualidade do ensino médio, no qual segundo Silva (1999), tinha por pressuposto a melhoria e adaptação do currículo do ensino médio

profissionalizante que deveria ser ofertado somente no pós-médio. Sobre este aspecto ressalta Bruel (2007, p. 42):

O desenvolvimento de um novo desenho curricular também foi apresentado como um aspecto fundamental do programa, sendo que os currículos das escolas de ensino médio deveriam passar a ser norteados por competências cognitivas e sociais, seguindo a tendência à incorporação da pedagogia das competências antes mesmo desta concepção ser integrada à política oficial através da Resolução CEB/CNE n.º 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Percebe-se que foi atribuído grande enfoque na reestruturação curricular, bem como no papel que o professor teria de efetivá-lo, para tanto a SEED propiciou alguns cursos de “capacitação”, os quais tinham intenção de divulgar e subsidiar o processo de reforma do Ensino Médio. (SANDRI, 2007).

A proposição dos cursos pós-médio não fora legitimada pela nova LDBEN, sendo assim:

[...] ao propor a educação profissional apenas nessa modalidade (pós-médio), o PROEM desconsiderou a possibilidade mantida pela LDB de se oferecer a habilitação profissional no Ensino Médio, tal qual acontecia na maior parte dos cursos técnicos oferecidos no Paraná, nos quais a Rede Estadual representava em 1995, 85,7% das matrículas (SILVA, 1999, p. 201).

Estudos apontam que esse ensejo da SEED/PR em elevar a formação de professores em nível médio para o pós-médio, seria uma forma de suplantar a Educação Profissional em patamares superiores daqueles vinculados ao Ensino Médio, entretanto:

O processo de constituição das políticas educacionais para a formação de professores e a base legal que a mesma recebeu na esfera federal, posteriormente, impediu que o Paraná efetivasse a sua proposta de formação de professores no formato “pós-médio” (SANDRI, 2007, p. 53).

Valgas (2003), alinha-se ao pensamento de Silva (1999), ou denotar que o PROEM, contava em sua organicidade a ideologia neoliberal, ao incorporar termos como: flexibilização, desregulamentação, descentralização, gestão compartilhada, autonomia da escola, eficiência, eficácia, efetividade, equidade e gerenciamento da educação. Para os autores, o programa não ofereceu nada mais do que o já previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as quais preconizavam a carga horária para este âmbito de ensino de 2.400 horas e que já era cumprida pela Estado do Paraná, entretanto, para o ensino médio paranaense

diurno esta carga horária era mais ampliada, o que na visão dos autores, o PROEM contribuiu mais para a diminuição do que para a melhoria da qualidade de ensino, ademais Silva (1999, p. 197) enfatiza:

Talvez a inovação que o PROEM introduziu no ensino médio do Paraná tenha sido a distinção entre as escolas públicas e privadas do Estado. Para as primeiras, ele ditou regras específicas e rigorosas, sonhando-lhes as possibilidades que a legislação de ensino lhes assegura. Para as escolas privadas, esse direito está garantido. Com isso, o Programa institucionalizou como regra os “dois pesos duas medidas”. Para a Rede Privada tudo, para a Rede Estadual, só um pouco. Para os alunos dos colégios estaduais – pobres, projetou um caminho único de uma escola pobre.

Sob o ponto de vista do governo do Estado, o desenvolvimento e implementação do PROEM apresentou resultados positivos, entretanto, há que se considerar que a implantação do programa que se encerrou em 2002 deixou reflexos ainda observados por algum tempo. Para os autores, o PROEM, que pretendia ser inovador foi apenas transformador, pois a falácia de implantação de cursos pós-médios apenas ocasionou o desmonte do Ensino Médio paranaense,

[...] deixando milhares de jovens sem oportunidade de profissionalização em nível médio. Isso veio ao encontro do que preconiza o ideário neoliberal, ou seja, que os cursos profissionalizantes sejam oferecidos por escolas particulares e, portanto, pagos (VALGAS, 2003, p. 75),

ocasionando desta forma, a inacessibilidade de muitos jovens a essa modalidade de ensino por não terem condições de custear.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96<sup>33</sup>, foi pensada em um contexto de redemocratização do país, renunciada na Constituição Federal de 1988, entretanto, passaram-se oito anos de embates, idas e vindas no Congresso Nacional, até a sua aprovação ocorrer em 20 de dezembro de 1996. Brzezinski (2010), em seu estudo intitulado – “Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação”, analisa em linhas gerais a trajetória da referida Lei e seus desdobramentos até o momento da homologação.

---

<sup>33</sup>Para compreender a constituição histórica e detalhada do processo de elaboração da nova LDBEN, consultar: SAVIANI, Demerval. A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

No que concerne o processo de formulação da LDBEN/96, segundo Brzezinski (2010), houve o embate de dois mundos antagônicos: o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial:

[...] ambos, o mundo real e o mundo oficial, têm representantes que se mantêm vivos, tomam partido, defendem princípios e propostas, resguardam convicções, alinhados a ideários distintos construídos ao longo da história de cada um (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).

O mundo real é entendido pela autora como aquele construído através da luta dos educadores, na tentativa de resistência e transformação das práticas autoritárias de políticas educacionais consentâneas com interesses apenas dos que detêm o poder econômico e político do país. Já o mundo oficial é, para a autora, aquele embasado em princípios, políticas e práticas neoliberais, compactuado com as elites dominadoras e com o capital estrangeiro que ditam normas para as políticas públicas brasileiras as quais são materializadas através de dispositivos legais pelo Estado mínimo nacional.

Com a LDBEN/96, o processo não foi diferente. Ao final do embate e de uma série de vicissitudes ao longo de oito anos, através de uma manobra regimental, a Lei construída democraticamente por entidades, fóruns e instituições democráticas foi sucedida pelo Substitutivo apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, uma síntese concisa do que estava em debate, direcionado à interesses empresariais e distante dos problemas educacionais brasileiros, sendo aprovada em dezembro de 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, define como profissionais da educação básica, o disposto em seu Artigo 61 com redação atualizada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 2009).

No que se refere à formação de professores, no âmbito da LDBEN/96, a intenção foi de introduzir uma nova estrutura formativa para os docentes da educação básica, especialmente aos que se propõe a lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propondo que esta se realize em nível de

Educação Superior. Na prática esta normatização legal, elevou a formação de professoras e professores dos anos iniciais da Educação Básica ao Ensino Superior, admitindo a formação em nível médio na modalidade normal apenas como preparo mínimo. Desse modo, LDBEN/1996 estipula em seu artigo 62, alterado pela redação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

A LDBEN/96, admite também a formação docente em Institutos Superiores de Educação e no Curso Normal Superior. A redação original da Lei, definia ainda, no TÍTULO IX - Das Disposições Transitórias, art. 87 e § 4º que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). A Década da Educação se referia ao período de 1997 a 2007. Entretanto o disposto no parágrafo 4º foi vetado pela nova redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, seis anos após a delimitação do prazo final. Por conseguinte, significa que o prazo de dez anos para a formação docente destinada aos anos iniciais da Educação Básica ser ofertada somente no Ensino Superior, não teve condições objetivas de se materializar, e, desta forma, passados 25 anos da promulgação da Lei e 14 anos do prazo final estabelecido para a Década da Educação, a formação em nível médio e a formação em nível superior para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental continuam a coexistir.

No ano de 1999 foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio na Modalidade Normal, as quais afirmam a validade deste espaço formativo ao definir as diretrizes para o preparo de professores e professoras para o trabalho docente com crianças e pré-adolescentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Neste documento o caráter profissional do curso é reafirmado e sua identidade assegurada através da formulação da sua proposta pedagógica por parte de cada instituição escolar provedora. Em suma, a partir da leitura dos artigos citados, depreende-se que a formação docente em nível médio, continua sendo um dos requisitos para a profissionalização docente após transcorridos 25 anos da

promulgação da LDBEN/96, o Parecer do CNE/CEB nº 3/2003, legitima esta formação em nível médio ao definir que:

[...] aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. [...], a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito (BRASIL, 2003).

No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, se tornam profissionais da educação: “não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica” (BRASIL, 2003).

O Parecer CNE/CEB nº 3/2003 elucida que a exigência da formação docente para os anos iniciais da Educação Básica somente no Ensino Superior para concursos municipais, contraria o direito à profissionalização obtida em nível médio. Quanto à proposição de se ter como *lócus* de formação para docentes dos anos iniciais da Educação Básica somente as Universidades, observa-se que este intento não se concretizou e o curso em nível médio na modalidade normal continua sendo um espaço formativo docente, confirmado pelo veto ao § 4º do Art. 87, deliberado no ano de 2013, o qual impede que ao final da Década da Educação o preparo de professoras e professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja obtida exclusivamente no Ensino Superior.

Destarte, ao longo deste estudo, observamos que a incursão pela história da formação de professores e da legislação educacional que contêm idas, voltas, embates, remendos, intermitências, complementos e força de mando paralelo ao poder público, não é tarefa tão simples. Faz-nos lembrar dos preceitos de Brzezinski (2010), com os quais iniciamos a discussão sobre a LDBEN/96, que afirmam que os dispositivos legais podem se caracterizar como manifestações de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais da educação básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades. Por conseguinte, as discussões no campo da formação docente se tornam morosas e por vezes já “nascem” arcaicas frente ao contexto as quais devem ser aplicadas, ou carregadas de preceitos próprios de poder da esfera econômica/empresarial.

Findamos as discussões do capítulo 2, que tratou na contextualização histórica da formação docente em nível médio na modalidade normal, tendo como

eixo, a gênese e contextualização da Escola Normal no Brasil e no Estado do Paraná, a luz dos marcos regulatórios e o contexto sociopolítico que influenciaram a sua criação. Passamos ao capítulo 3, no qual serão tratados os aspectos históricos do Colégios Estadual Olavo Bilac e seu Curso Normal, importantes mediações para situar o *lócus* de formação docente do/as nossos/as sujeitos da pesquisa.

### CAPÍTULO 3

#### **3 COLÉGIO ESTADUAL OLAVO BILAC E O CURSO NORMAL COMO *LÓCUS* DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A COMUNIDADE DE CANTAGALO-PR**

Conhecer a história de uma instituição escolar só é possível quando conseguimos nos reportar aos lugares, pessoas e objetos de um tempo que não é o nosso, mas que está na base da construção e constitui-se como parte integrante da nossa própria história. O Colégio Estadual Olavo Bilac e o Curso Normal nele instituído em 1989, constituem parte da história profissional do/s sujeito/as da pesquisa em questão, bem como, de outros sujeitos da comunidade do município de Cantagalo-PR, os quais foram qualificados profissionalmente pela formação docente ofertada nesta instituição de ensino. Nesse sentido, compreendemos ser fazer necessário situar historicamente a instituição e seu Curso Normal como uma das mediações que fará emergir as vozes dos sujeitos pesquisados.

A Habilitação Específica para do Magistério<sup>34</sup>, nomenclatura pelo qual o curso normal foi implantado no Colégio Estadual Olavo Bilac, e atual Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais, constitui-se uma fração da história de formação de professores em nível médio para este município, que merece ser discutida e problematizada, pois durante a década de 1990, este curso foi fonte quase exclusiva de formação docente, dado ao fato do pouco alcance do Ensino Superior na localidade na época.

Ainda hoje continua a contribuir e enriquecer o desenvolvimento intelectual e profissional dos jovens que procuram por formação docente em nível médio.

Para Nosella e Buffa (2013), a história das instituições escolares pressupõe conhecer a realidade escolar em sua multidimensionalidade, possibilitando compreender a cultura escolar como instituição e organização, cultura esta assinalada pela complexidade espaço-temporal, pedagógica e organizacional, as quais comportam as relações humanas e materiais. Em outras palavras, toda instituição possui uma história, formada de fatos, pessoas, marcos legais, vínculos

---

<sup>34</sup>Pela força normativa da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Escola Normal foi suprimida e passa a ser denominada como Habilitação Específica de 2º grau – Magistério, descaracterizando a formação deste âmbito de ensino ao ofertá-la em instituições escolares como uma das muitas habilitações a nível de segundo grau (atual ensino médio), é a partir desta reformulação e desta nova nomenclatura que o curso se origina no Colégio Estadual Olavo Bilac.



humanos e sociais os quais se processam no tempo e espaço e vão construindo teias de relacionamento, de conhecimento, de processos de humanização, originando uma cultura escolar própria de cada instituição de ensino. Nesse sentido, reafirma Nogueira (2012), ao expressar que:

[...] não há instituição sem cultura e sem história, e esta última, sem contexto econômico, político e social. Equivale dizer que o exame detalhado da identidade histórica institucional de uma escola, no sentido de interpretar-lhe os sentidos em seus diferentes aspectos, é passível de construir sobre ela leituras ainda não efetivadas, revelar-lhe facetas e sentido antes não alcançados. (NOGUEIRA, 2012, pg.73)

Saviani (2005, 2021) em palestra proferida na V<sup>35</sup> e VI<sup>36</sup> Jornadas do HISTEDBR<sup>37</sup>, que está contida no capítulo I do livro *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*, argumenta que:

[...] além de ser criada pelo homem, a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é construída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer. (SAVIANI, 2021, p. 4)

Sob esse prisma, depreendemos que as instituições escolares surgiram em função das necessidades humanas, não qualquer necessidade transitória e sim de caráter permanente, e estas, juntamente com toda a comunidade escolar, aspectos pedagógicos e demais instancias, integram-se como unidades de ação, com finalidades e funções a serem alcançadas para satisfazer necessidades humanas de um dado momento histórico. Segundo Saviani (2021), a educação, enquanto realidade irreduzível nas sociedades humanas, desenvolve-se, a princípio, espontaneamente, de forma assistemática e não institucionalizada, todavia devido ao inacabamento do ser humano e sua carência, fatores que na visão do autor levam a suprir suas necessidades, passou-se então a institucionalizar a educação o que deu origem as instituições escolares.

Sanfelice (2021, p. 77), assevera que o caminho para adentrar em uma instituição escolar são inúmeros:

---

<sup>35</sup>A V jornada do HISTEDBR, foi realizada na Universidade de Sorocaba (UNISO) no período de 09 a 12 de maio de 2005.

<sup>36</sup>A VI jornada do HISTEDBR, foi realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no período de 07 a 09 de novembro de 2005.

<sup>37</sup>Trata-se do Grupo de Estudos e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, a sede nacional é na Faculdade de Educação/UNICAMP.

Posso chegar a instituição pela legislação educacional, pelo seu currículo, pelo seu quadro de alunos, pela sua proposta pedagógica, pela sua cultura manifesta, pelos trabalhos escolares, pela arquitetura do prédio, pelos professores que dela participaram, pelos ex-alunos, pelo mobiliário, pelas memórias, pela historiografia preexistente ou por arquivos ou fontes múltiplas (escritas, orais, imagens, sons e outras). O que me dá o passaporte de ingresso é o conjunto de fontes que levanto, crítico e seleciono [...].

Desse modo, adentramos na instituição escolar Olavo Bilac, através da análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico, Atas de reuniões, Atas de estudantes formandos e processos de pedido de reconhecimento de curso, com o intento de focalizar os aspectos históricos da referida instituição e do curso de formação de professores/as em nível médio na modalidade normal nele ofertado. No entanto, as fontes pesquisadas ainda deixaram pequenas lacunas, dada suas limitações, bem como das informações nelas contidas, entretanto nos foi possível reinterpretar a instituição de ensino depreendendo que esta faz parte de uma totalidade e é predeterminada por questões político-sociais e econômicas, mas que também produz cultura.

O Colégio Estadual Olavo Bilac – CEOB, como é carinhosamente chamado por sua comunidade escolar, é uma instituição escolar pública e gratuita, localizada no Estado do Paraná, Município de Cantagalo, situado à Rua Bom Jesus, nº 273, Centro, jurisdicionado ao Núcleo Regional de Educação – NRE de Laranjeiras do Sul, subordinado às orientações normativas e administrativas da Secretaria da Educação e do Esporte (SEED-PR). Possui como entidade mantenedora o Governo do Estado do Paraná. Oferta Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Normal. Sua atual denominação é uma homenagem ao poeta, jornalista e contista Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac (1865-1918), conhecido nas rodas literárias apenas como Olavo Bilac.

No âmbito educacional estadual, atualmente existem outras três Instituições Escolares na cidade em questão, e no âmbito municipal outras nove Instituições, compondo dessa forma, o entorno educacional do município.

Os dados do Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE do final do ano letivo de 2021, apontam que a instituição atende o total de 738 estudantes, sendo destes 424 matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais, 239 no Ensino Médio regular e 75 estudantes no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na Modalidade Normal

– curso integrado ao Ensino Médio, antiga Escola Normal e antiga Habilitação Específica para o Magistério.

Das quatro instituições escolares estaduais do município, o CEOB é o único dentre as escolas que oferta o ensino profissionalizante em nível médio na modalidade normal, isso o faz ser um diferencial para a comunidade local, uma vez que muitos dos professores do quadro efetivo do magistério municipal são egressos deste curso e, a partir daí, o/as que optaram por seguir a docência, puderam iniciar suas trajetórias profissionais na área educacional.

Anteriormente à denominação atual, o CEOB, passou por três outras nomenclaturas: em 1965 chamava-se Escola Isolada de Cantagalo, já em 1967 passou a se chamar Casa Escolar Olavo Bilac, na década de 1970 Grupo Escolar Olavo Bilac e finalmente no ano de 1982 passou à atual denominação.

De acordo com o PPP do CEOB (PARANÁ, 2021), na década de 1960, o Distrito de Canta Galo<sup>38</sup> pertencente ao Município de Guarapuava, contava com sete escolas que ofertavam turmas de 1ª a 4ª série, antigo ensino primário, sendo que quatro destas escolas estavam situadas no meio rural e três destas, na sede do Distrito, próximo à BR 277, dentre as quais se encontrava a Escola Isolada de Canta Galo, que funcionava em terreno e prédio do governo do Estado. Na época a instituição contava apenas com duas salas de aula, um corpo docente pequeno, constituído de quatro professores do Estado e duas professoras municipais, que atendiam um total de 135 estudantes. As salas de aula eram multisseriadas, próprias da organização de ensino da época. As outras duas instituições da sede, funcionavam em salas alugadas e comportavam oito professores e mais 201 estudantes do ensino primário.

Havia na época, crescente demanda escolar e o intento de unificar as três escolas da sede distrital. Dessa maneira, em 15 de dezembro de 1966, foi realizado pedido da 25ª Inspeção Regional de Ensino, com base em ofício expedido pela escola, à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura para a

---

<sup>38</sup>A grafia do nome da cidade de Canta Galo foi alterada em 12 de maio de 1982, por ocasião de nesta data ter ocorrido a sua emancipação do Município de Guarapuava, e assim, foi elevado à categoria de município com a nova denominação de Cantagalo, pela lei estadual nº 7275, de 12-05-1982. Em divisão territorial datada de 1988, o município era constituído por 4 distritos: Cantagalo, Goioxim, Jacutinga e Marquinho. Atualmente é distrito de Cantagalo somente a localidade de Cavaco.

ampliação da instituição de ensino e mudança de nomenclatura de Escola Isolada de Cantagalo à Casa Escolar “Olavo Bilac”.

A pequena escola não comportava mais seus estudantes, sendo necessário um espaço mais amplo para melhor atender as “crianças em idade escolar”, bem como unificar o corpo docente e os estudantes das três escolas primárias da sede.

O pedido de criação da Casa Escolar Olavo Bilac e a ampliação do seu espaço físico, tramitou e foi protocolado na Secretaria de Educação e Cultura através do Ofício nº 9.717 /1966, o qual foi atendido em meados de janeiro de 1967, e publicado no Diário Oficial nº 259 de 13 de janeiro de 1967, onde consta o Decreto nº 3.631 de 12 de janeiro de 1967, que normatiza a criação da Casa Escolar “Olavo Bilac”, neste mesmo decreto consta que o cargo de Direção da nova Instituição de Ensino foi designado ao professor Arnaldo Jorge de Souza. “Desse modo, foi conquistado uma nova unidade escolar com quatro salas de aula” (PARANÁ, 2021, p. 18).

A demanda escolar do Distrito estava em expansão, entretanto o ensino se limitava à instrução primária, constituindo num grande problema para a época, uma vez que terminando o ensino primário os estudantes tinham dificuldade em dar continuidade nos estudos, e, com isso, muitos findavam esta trajetória na antiga quarta série primária, e somente os estudantes de família mais abastadas continuavam sua escolaridade fora da localidade. Dessa maneira, para atender à crescente demanda da comunidade escolar, na década de 1970, a Casa Escolar Olavo Bilac foi elevada a Grupo Escolar Olavo Bilac através do Decreto 17.850 de 05 de março de 1970, entretanto permanecia ofertando somente ensino primário de 1ª a 4ª série em salas de aula multisseriadas. Na época, existiam outras seis escolas rurais que também ofertavam o ensino primário no Distrito (PARANÁ, 2021).

Segundo o PPP (PARANÁ, 2021), com o intento de ampliar a escolaridade dos estudantes do Distrito, em 08 de junho de 1974 é encaminhado o Ofício nº 82/74 da 25ª Inspeção de Guarapuava para a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, solicitando a implantação da Reforma do Ensino de 1º Grau no Grupo Escolar Olavo Bilac para disponibilizar matrículas de 5ª a 8ª série.

Com a regulamentação da Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, o primeiro grau passou a ter duração de oito anos, acabando por amparar a implantação da 5ª a 8ª série no Grupo Escolar Olavo Bilac. A proposta enviada era

de implantação gradativa com início no ano de 1975 para a 5ª série, e assim sucessivamente até implantar a 8ª série no ano de 1978, com atendimento pedagógico nos três turnos de ensino.

No Ofício nº 82/74, a 25ª Inspeção Regional de Educação de Guarapuava expõe à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação como justificativa ao pedido que:

Dentro das exigências da Lei Federal 5.692/71, elabora-se este projeto de Implantação da Reforma de 1º Grau, que virá atender as peculiaridades locais, no sentido de atender a grande demanda de elemento humano carente da continuidade escolar, pois o Grupo Escolar Olavo Bilac atende a faixa de alunos até a 4ª série [...]. A partir do ano de 1975 funcionará a 5ª série do 1º grau e nos anos subsequentes a 6ª, 7ª e 8ª série, procurando dessa forma exterminar o êxodo da população em idade escolar para a cidade, o que torna fora das possibilidades da maioria, ficando conseqüentemente estes alunos com a Educação Interrompida (GUARAPUAVA, 1974, p. 58).

Outros motivos enfatizando a necessidade da ampliação da escolaridade seguem a ser expostas no decorrer da justificativa, tais como o fato de Santa Galo ser, dentre os Distritos do Município de Guarapuava, um dos maiores em extensão, população e desenvolvimento agropecuário e comercial. A localização da Escola facilitava as visitas da Inspeção de Guarapuava, bem como o acesso dos professores e estudantes. Por fim, o fato de existirem outras seis escolas que atendem turmas de 1ª a 4ª série, ao passo que seria garantido a esses estudantes a continuidade dos estudos na sede do Distrito. De acordo com o PPP (PARANÁ, 2021), no final de 1974 foi aprovada a implantação da Reforma do Ensino de 1º Grau para a oferta de 1ª a 8ª série no Grupo Escolar Olavo Bilac, sendo este um motivo de comemoração para a comunidade.

A partir da implantação da Reforma do Ensino de 1º Grau, a escola passou a ter dois nomes: Escola D. Pedro II a qual ofertava o ensino primário de 1ª a 4ª série, mantida pela Prefeitura de Guarapuava, e o Grupo Escolar Olavo Bilac o qual ofertava o Ensino de 1º grau de 5ª a 8ª série, mantida pelo Governo do Estado. Assim, o mesmo espaço funcionava com dualidade administrativa (PARANÁ, 2021).

Consta no CEOB uma ata datada de 1975, na qual eram registradas as questões pertinentes à Reforma do Ensino de 1º Grau. Nela, encontra-se um registro datado de 18 de agosto de 1978 explicitando as possíveis dúvidas a respeito da dualidade administrativa da Instituição:

As séries mantidas pela prefeitura independentes da rede estadual serão administradas pela prefeitura, alunos que concluírem a 4ª série do 1º Grau serão transferidos à 5ª série do 1º Grau que terá outro nome. O corpo administrativo funcionará independente um do outro a menos que haja um convênio. Os certificados serão fornecidos pelo Estabelecimento, o plano poderá ser feito em conjunto e o sistema de avaliação o poderá ser o mesmo, sendo que as séries mantidas pela prefeitura receberão orientação da secretaria municipal de educação. Ficou quase que certo que a escola receberá o nome de D. Pedro II. (ATA REGISTRO DE VISITA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1978, p. 03).

Ofertar o ensino de 5ª a 8ª série foi para a Instituição de Ensino um grande avanço, uma vez que a escolaridade de muitos jovens da classe trabalhadora não seria interrompida. Ademais, esta foi a primeira escola região do meio rural guarapuavano da época a ser contemplada com o ensino de “primeiro grau”:

A Professora Lovaine S. Gomes<sup>39</sup> esclareceu e ressaltou os principais itens sobre a implantação do 1º Grau na Zona Rural, foi o 1º caso no Estado do Paraná, por esse motivo exigiu muito esforço e trabalho, principalmente por parte da prefeitura, mas que também pessoas do local trabalharam para que o presente projeto tivesse êxito. E por esse motivo o trabalho estava sendo observado em todos os sentidos durante os quatro anos, desde o início da implantação e que finalmente estamos chegando ao final e com bom êxito. Desta forma não deveríamos esquecer todas aquelas pessoas que desempenharam papéis preponderantes e até por assim dizer, conseguindo algo quase impossível para a zona rural [...] (ATA REGISTRO DE VISITA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1978, p. 05).

Em 1977, o prédio antigo da instituição foi demolido e em seu lugar construído outra sede, mais ampla com: “08 salas de aula, banheiros, cantina, secretaria, sala de direção e de professores” (PARANÁ, 2021, p. 18). Dessa maneira, no ano seguinte a escola precisou:

[...] acomodar 19 turmas no pavilhão da igreja até o mês de agosto, quando a nova construção foi concluída e as aulas voltaram a ser ministradas normalmente. Essa construção situava-se à Rua Alzira de Abreu, 329 – Centro (PARANÁ, 2021, p. 18).

O Distrito de Cantagalo é elevado à condição de Município em 1982, e no campo educacional, as duas escolas, D. Pedro II e o Grupo Escolar Olavo Bilac, se fundem e passam a se chamar Colégio Estadual Olavo Bilac, (PARANÁ, 2021), entretanto a dualidade administrativa ainda permanece:

O ato de autorização do Colégio Estadual Olavo Bilac ocorreu através da Resolução nº 811/82 de 05/04/1982 e o reconhecimento do Colégio se deu por meio da Resolução nº 4.875/88 de 08/01/1982. O reconhecimento

---

<sup>39</sup>Na época era Secretária Municipal de Educação do Município de Guarapuava.

do Curso de 1º grau ocorreu com a publicação no Diário Oficial de 08/01/1988, Resolução nº 4.975/87 (PARANÁ, 2021, p. 18).

De acordo com o PPP (PARANÁ, 2021), por volta de 1983, a necessidade de curso profissionalizante para a comunidade era uma realidade a ser concretizada, sendo assim neste ano foi implantado no Colégio Estadual Olavo Bilac o Ensino de 2º grau – Básica em Administração de Empresas, sendo reconhecido pela Resolução nº 4.162/86 e publicado no Diário Oficial de 08/10/1986. Mais adiante, no ano de 1989, o segundo curso profissional foi autorizado a funcionar na Instituição de Ensino – a Habilitação Específica para o Magistério. Ambos os cursos demandaram da necessidade de expansão da oferta de ensino da instituição, proporcionando aos habitantes da localidade o direito à educação e acesso ao antigo 2º grau, atual ensino médio profissionalizante. Com isso, a instituição passa a denominar-se Colégio Estadual Olavo Bilac – Ensino de 1º e 2º Graus.

Na década de 1990, o CEOB permanecia em dualidade administrativa, ofertando no mesmo espaço físico a então chamada educação de 1º grau da 5ª à 8ª série, a educação de 2º grau – Habilitação Específica para o Magistério e Básica em Administração de Empresas, etapas de ensino mantidas pelo governo do Estado, bem como a etapa de 1ª a 4ª série primária, mantida pela Prefeitura Municipal de Cantagalo/PR. Esta situação configurava uma considerável problemática quanto ao espaço físico escolar, que já se mostrava insuficiente para atender as demandas de ensino, bem como, a organização do trabalho pedagógico de faixas etárias distintas no mesmo ambiente educativo.

O ano de 1995 culmina no desmembramento dos tipos e níveis de ensino da Instituição Escolar, quando é criada, a nível de administração municipal, a Escola Vereador Francisco dos Santos Leal, que permanece na estrutura em que estava localizado o CEOB, de propriedade do Estado, continuando com a oferta somente de turmas de 1ª a 4ª série. Por sua vez o Colégio Estadual Olavo Bilac, passou a situar-se no atual endereço, em prédio novo comportando o ensino de 5ª a 8ª série e Ensino Médio profissionalizante, sendo que a Habilitação Magistério segue sendo ofertada até o ano de 1999, quando ocorreu a cessação da oferta da formação docente inicial em nível médio, na modalidade normal por conta da implementação do já tratado PROEM, e só volta a ser ofertada no ano de 2009.

Com o passar dos anos a superlotação das salas de aula passou a ser um grande problema para o trabalho pedagógico no CEOB, pois esse era o único colégio estadual a ofertar o Ensino Fundamental, Médio e Normal na sede do município, sendo que, por vários anos, foi preciso alugar seis salas num prédio ao lado do colégio para acomodar as turmas do Ensino Médio e da Habilitação Magistério.

Em 2001, começaram os pedidos para construção de mais uma escola estadual na sede de Cantagalo, para que se pudesse atender os alunos com mais qualidade e segurança. Foram longos quatorze anos de reivindicações em prol da construção de uma nova unidade escolar – o futuro Colégio Estadual Professora Elenir Linke, que veio a contribuir para diminuição da demanda e superlotação das salas de aula do CEOB. Finalmente:

[...] em 2015, o Colégio Estadual Professora Elenir Linke, recebeu seus primeiros quatrocentos e trinta e seis estudantes, ofertando Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino (PARANÁ, 2017, p. 17).

Uma das primeiras mudanças para o CEOB, com a abertura da nova escola estadual, foi o fato de não ser mais preciso alugar salas fora do recinto escolar para acomodar os estudantes. A luta por uma educação de qualidade é sempre um desafio a ser enfrentado em nosso país, que dia a dia, devido a políticas que descaracterizam o trabalho pedagógico e desprezam a educação como promotora da vida, do conhecimento e da humanização, acabam por dificultar o desenvolvimento educacional, roubando de inúmeras crianças e adolescentes a possibilidade de crescimento intelectual, pessoal e profissional.

Ao longo dos anos de história do CEOB, muitos profissionais contribuíram para o desenvolvimento educacional da Instituição, dentre eles gestores que procuraram desenvolver os aspectos pedagógicos e estruturais da referida escola. Listamos a seguir os diretores e diretoras: Arnaldo Jorge de Souza (*in memoriam*), Elaine Maria Camargo, Elida Ferreira de Souza, Beatriz Terezinha Abreu Pontarolo, Indiana da Silva, Lisiane Cecchele Girardi, Edson Luis Mello de Assis, Daniel de Lima Moraes, sucedido por Josiane Padilha da Silva Bona e atualmente a equipe gestora da Instituição conta com Edson Mello de Assis e Josiane Padilha da Silva Bona.



Esta é uma importante Instituição Escolar para a comunidade de Cantagalo-PR, nascida em meados da década de 1960, acabou por expandir a estrutura física, a oferta de modalidade de ensino incorporando estudantes de diversas localidades, culturas e subjetividades, primando por sempre ofertar ensino de qualidade e formação profissional e humana. A trajetória histórica do CEOB, feita de sonhos, resistência, acolhimento, foi se firmando ao longo dos anos como uma importante agente educacional para o contexto da comunidade na qual está inserida.

No tópico seguinte, discutiremos brevemente sobre concepções de currículo com intuito de discutir as Orientações Curriculares vigentes para o curso em nível médio na modalidade normal no âmbito do Paraná, as orientações em pauta foram formuladas pela Secretaria da Educação e do Esporte – SEED/PR em conjunto com os docentes da rede de ensino paranaense para os Cursos de Formação de Docentes.

Ressaltamos, que as Orientações Curriculares analisadas abaixo, estão vigentes desde 2014 sendo que em novembro de 2021 foram reformuladas devido a exigências da nova Base Nacional Comum Curricular, o que ocasionou a implementação de nova matriz curricular e novo currículo para a primeira série do curso com expansão gradativa as demais séries até sua total implantação. Desse modo, atualmente o Curso Normal paranaense está embasado por duas propostas pedagógicas curriculares e duas matrizes curriculares, para a primeira série efetivasse a nova organização curricular com alcance gradativo as demais séries e para a segunda, terceira e quarta série a proposta vigente é a elaborada em 2014.

### **3.1 Orientações curriculares para o curso de formação de docentes do estado do Paraná – uma análise dos saberes e a prática docente**

Ao longo dos anos, o currículo do Curso Normal sofreu significativas alterações, ampliando os saberes docentes e com isso ressignificando a prática pedagógica. Foram agregadas disciplinas tanto da Base Nacional Comum quanto disciplinas da Formação Específica, primando pela integração de ambas no intuito de superar a trajetória histórica de mera junção e sobreposição de disciplinas, ou currículos assemelhados aos da escola primária, prática que perdurou por algum tempo na composição curricular dos saberes docentes da formação inicial em nível médio no Brasil.

Neste item, pretendemos discutir as problematizações acerca da definição de currículo e seus determinantes e após apresentar as atuais Orientações Curriculares do Estado do Paraná para o curso em nível médio na modalidade normal, com o intento de elucidar os saberes e práticas docentes sociais e culturais que articulam o preparo profissional dos futuros professores e professoras em nível médio.

Se lembrarmos que o primeiro currículo da Escola Normal formulado em 1835 era totalmente calcado no “ensino das primeiras letras”, e muito assemelhado à matriz curricular das escolas primárias, perceberemos que o conteúdo do currículo atual avançou significativamente. Moreira e Silva (2005) relatam que há muito tempo o currículo deixou de ser uma área meramente técnica que se voltava para questões concernentes a procedimentos, técnicas e métodos. É uma parte integrante e ativa de um processo de produção e criação de sentidos, de significações e de sujeitos. Sob tal ótica, o currículo não pode ser considerado meramente um dispositivo técnico voltado para questões procedimentais ou metodológicas; é, antes de tudo, um instrumento dotado de concepções que devem ser elucidadas no processo de construção e apropriação do conhecimento.

As concepções atuais de currículo passam a ser guiadas por questões de ordem sociológica, política e epistemológica. Na compreensão dos autores, o currículo é visto partir de uma concepção crítica, tomando-o como um artefato social e cultural: “[...] isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 07).

Assim sendo, o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, mas está enredado em relações de poder que se processam no seio da sociedade dividida em classes e, embora os conteúdos do Curso Normal tenham ampliado significativamente, também são implicados por essa relação, porque são produtos sociais, históricos e epistemológicos advindos de posições e relações de poder. Assim, compreendemos que o currículo é o veículo da ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional. Moreira e Silva (2005) denotam que o currículo: “não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 07-08).

Considerando as afirmativas dos autores, pode-se inferir que o currículo não se separa de seu contexto histórico, sendo resultado de uma pactuação entre os agentes sociais que nele se envolvem para sua construção ou reelaboração. As questões sociológicas, epistemológicas e políticas engendradas no currículo não podem ser vistas de forma ingênua e aproblemática. Silva (1996, p. 23) reafirma que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Há que se considerar que, evidenciando esses determinantes que permeiam o currículo, poderemos compreender que diferentes forças atuam na sua elaboração e que, dos que dele participam, não o fazem de maneira neutra, mas deixam sua marca, pois o currículo trata-se de um campo impregnado de ideologias, valores, forças, interesses e necessidades que, diretamente ou indiretamente, formam a visão de mundo dos sujeitos envolvidos na sua apropriação, e de certa forma, contribui para a própria formação indenitária individual e social dos sujeitos que o cercam.

Nessa perspectiva, denotamos que o currículo não pode ser algo apenas transmitido e passivamente absorvido: “[...] mas o terreno que ativamente se criará e produzirá cultura” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 28). Na concepção dos autores, o conhecimento corporificado no currículo educacional não pode ser analisado fora de sua constituição histórica e social.

Apple (2005) se alinha ao pensamento de Moreira e Silva (2005), ao entender que o currículo nunca será um conjunto neutro de conhecimentos a adentrar nas salas de aula das instituições escolares, mas sim, parte do resultado de uma seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo para a realização de determinado projeto social. Desse modo, a cultura dominante acaba por ser legitimada no currículo escolar pela classe detentora de privilégios, a qual possui o poder de delegar conteúdos de acordo com a sua visão de mundo e seus interesses.

Moreira e Silva (2005), no livro *Currículo, Cultura e Sociedade*, do qual são organizadores, explanam em um dos artigos, sua concepção de currículo através do mapeamento de três determinantes: a ideologia, a cultura e o poder.

No que se refere ao determinante ideologia, os autores pontuam que a definição da mesma não está pautada na falsidade ou veracidade das ideias que se vinculam a ela, e sim ao fato de que essas ideias são interessadas e transmitem uma visão de mundo social inerente aos grupos socialmente privilegiados. Sob esse aspecto a ideologia é um instrumento essencial na luta desses grupos para a manutenção das vantagens que lhes advém desta posição ressaltada: “é muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam e legitimam” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 23).

Ainda sobre o determinante ideologia, os autores afirmam que devido o avanço das produções científicas no campo social, a mesma passou a ser problematizada não mais como algo imposto de cima para baixo mas como um campo contestado, que engloba três dimensões, o primeiro é de que a ideologia facilmente teria efeitos se não contasse com alguma forma de consentimento dos envolvidos, em outras palavras esta não é elaborada totalmente com materiais culturais vindos de cima, mas se aproveita também de elementos preexistentes geralmente pertencentes ao domínio do senso comum. O segundo ponto, na visão dos autores, é que a ideologia não é algo não homogêneo, mas sim elaborada a partir de fragmentos, de materiais de naturezas diversas e conhecimentos deferentes e por fim, a ideologia não age sem certa resistência por parte daqueles a qual é dirigida. São essas três dimensões dadas na ideologia, as quais fazem desta um campo contestado. Há que se ressaltar que sob a ótica de uma visão mais ampla, ideologia e currículo estão imbricados.

No que se refere ao determinante cultura, Moreira e Silva (2005) afirmam que numa visão educacional mais tradicional, cultura e currículo eram tidos como termos inseparáveis, entretanto ao longo dos anos com a refinação da visão e de conceitos, estes termos continuam associados, porém o currículo passa a ser visto como fundamentalmente político e não apenas cultural. Os autores depreendem que a cultura não é um conjunto inerte, estático e homogêneo de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problematizada e passivamente absorvida pelas futuras gerações. “Em vez disso, o currículo e a educação estão

profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura como campos contestados” (MOREIRA; SILVA, 2005, p.26).

Nesta perspectiva, o currículo é visto como terreno de produção e criação simbólica de cultura, de sentidos e significações, bem como, constituição dos próprios sujeitos, e não como transmissor de uma cultura distante, produzida por outros agentes e imposta de forma unilateral.

Sobre o aspecto currículo e poder, os autores problematizam que estes estão profundamente implicados, já que o currículo é centralmente envolvido em relações de poder. Segundo os autores: “[...] o conhecimento corporificado no currículo é tanto resultado de relações de poder quanto seu constituidor” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 29).

Nos aproximamos dos preceitos dos autores, pois acreditamos que não existe somente uma concepção de cultura, homogênea e universalmente aceita e praticada, e, por isso merecedora de ser transmitida às futuras gerações através das organizações curriculares. Entendemos cultura como um campo e terreno de luta, na qual se enfrentam conflitantes modos de vida social na produção da existência material e cultural, com vistas à manutenção ou superação das divisões sociais. Nesse sentido asseveram os autores:

[...] o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura, [...] um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 28).

No último momento do artigo, Moreira e Silva (2005) problematizam a questão de currículo e poder. Para os autores é suficiente afirmar que o poder se manifesta em relações de poder no qual certos sujeitos ou grupos sociais estão submetidos à vontade e aos desígnios de outros. A manifestação do poder se dá através das linhas divisórias da sociedade de classes que separam os diferentes grupos sociais. Desse modo, a relação currículo e poder, é reforçada quando por definição oficial do que se considera como conhecimento válido e importante seja a expressão dos interesses dos grupos e classes sociais em situação de vantagem nas relações de poder, ao fazer com que os grupos subjugados permaneçam desta forma.

Em contrapartida Apple (2005) procura soluções que propiciem uma construção acessível e igualitária do conjunto de conhecimentos a ser explorados e apropriados pela humanidade:

[...] em que todos – e não apenas aqueles que são os guardiões intelectuais da “tradição ocidental” – possam envolver-se nas deliberações acerca do que é importante. Desnecessário dizer que, para isso, é preciso remover os verdadeiros obstáculos materiais que impedem tal participação – desigualdade de poder, recursos e tempo para reflexão (APPLE, 2005a, p. 50).

Como podemos observar, a problemática é complexa, pois são muitas barreiras a se ultrapassar até que estejamos em igual direito de contribuir e também determinar os conhecimentos que são legítimos e representem todos os povos que constituem a humanidade.

Por momento, o que tem nos restado são brechas em períodos de reconstrução ou reformulação de propostas curriculares, as quais se configuram em momentos de significativas lutas e disputas em prol de um conhecimento que venha de encontro a toda a diversidade existente nos ambientes escolares.

É plausível destacar que, embora complexa a temática, o currículo é uma das dimensões essenciais do projeto pedagógico de uma instituição de ensino ou de um curso, pois de uma forma ou de outra acaba por viabilizar o processo do ensino e da aprendizagem, entretanto, nunca podemos perder de vista que ele está imbricado nas relações de poder, como diz Apple (1996), os currículos nacionais não são um agregado neutro de conhecimentos, ao contrário, são produtos de tensões culturais, uma tradição seletiva do que se considera legítimo.

Feitas as considerações iniciais acerca das problematizações que envolvem o currículo, passamos a apresentar as Orientações Curriculares do Estado do Paraná para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, antigo Curso Normal. Este é um documento composto de noventa e sete páginas, contendo a seguinte organização: Introdução, Pressupostos Teóricos Metodológicos, Organização Curricular, Matriz Curricular, Ementas das Disciplinas da Formação Específica, Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem, Referências e Agradecimentos, reformulado em 2014, a partir de novas exigências feitas pelo órgão regulador à implementação das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Libras.

Ao texto que segue faremos a apresentação breve de cada parte que compõe o documento.

A fim de contextualizar a produção das Orientações Curriculares do curso em nível médio, com base nas informações contidas no próprio documento, pontuamos que estas foram reorganizadas no ano de 2014, e os envolvidos no processo de reformulação foram professores e coordenadores do curso das Instituições que ofertavam na época o curso normal em nível médio, bem como pelo quadro do pessoal técnico-pedagógico do Departamento de Educação e Trabalho – DET da SEED e dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná.

O principal objetivo de tal mobilização, segundo o DET, pautou-se na avaliação e reelaboração do currículo, com vistas a criar condições para a real integração curricular do curso, em consonância com a política de formação de professores e professoras para atuação no início da Educação Básica. Para o DET, este foi um momento de discussão e ao mesmo tempo de formação continuada.

A metodologia utilizada, para a concretização da reformulação da proposta curricular, se deu através de simpósios, web conferências e cursos a nível estadual, nos quais eram propiciadas oficinas de reformulação curricular. Os locais de encontro foram em Foz do Iguaçu e Curitiba e o intento era obter contribuição na produção das ementas das disciplinas que compõe a Formação Específica do curso. O DET considerou essa metodologia de “caráter democrática e coletiva” (PARANÁ, 2014).

No que se refere à Introdução, o documento expressa que as orientações curriculares foram pensadas no bojo da práxis pedagógica, que representa a construção permanente do processo educativo, em que os sujeitos desses processos, entendidos como sendo os professores e estudantes, são os protagonistas. Nesse primeiro momento, o DET especifica sucintamente sua concepção de currículo, o qual deve em última instância expressar a prática pedagógica dos futuros professores e professoras através da relação teoria-prática dentro de uma perspectiva de flexibilidade. Explicita ainda sobre o processo de construção, conforme demanda da comunidade escolar, e a forma metodológica para produção do currículo.

A apresentação da Introdução é finalizada denotando que a construção coletiva de tais orientações curriculares demandaram muito trabalho por parte de

todas as pessoas envolvidas, e que esse é um dos motivos pelos quais precisam ser avaliadas continuamente e realimentadas através da formação continuada ofertada pela mantenedora ou de iniciativa particular dos educadores.

Na sequência, o presente documento se dispõe e apresentar os Pressupostos Teóricos metodológicos. Os princípios que se articulam aos pressupostos filosóficos e metodológicos das Orientações Curriculares tomam como categorias norteadoras: o trabalho como princípio educativo, a práxis, como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar. Destaca também o princípio da integração como dimensão superadora do dualismo estrutural instaurado pela divisão social do trabalho. Ao longo do texto justifica-se que:

O trabalho como princípio educativo, é norteador pelo fato do trabalho se constituir na sua dimensão ontológica como práxis humana, ou seja, é a forma como o homem produz a sua existência na relação homem-homem e homem-natureza. Portanto, o trabalho é princípio educativo no curso de formação de professores [...]. Da mesma forma, a práxis tem o significado [...] de ação docente, na medida em que, na perspectiva marxista e gramsciana, não se pode separar o pensar do agir, o mundo material, do mundo das ideias. [...] Quanto ao princípio que propõe o direito da criança ao atendimento escolar, é importante situar que nessa perspectiva, o que se coloca como exigências e desafios nas “Orientações Curriculares” [...] é que, o professor cujo trabalho será com crianças pequenas, é relevante que conheça verdadeiramente seus interesses e necessidades, ou seja, saibam quem são e, principalmente as suas histórias de vida. [...] Um outro princípio que se constitui como eixo basilar das “Orientações Curriculares”, é o da INTEGRAÇÃO, visto que as disciplinas da formação geral e as que compreendem a formação específica, asseguram no Curso, através da sua organização curricular, esse princípio. Ele fundamenta-se em pressupostos filosóficos que superam a mera junção e sobreposição de disciplinas. (PARANÁ, 2014, p. 8-9).

O documento entende por princípios as leis que norteiam o processo educacional, e os princípios filosóficos e pedagógicos: “[...] são os que expressam as orientações e fundamentam as bases das ações pedagógico educativas, com o objetivo de subsidiar os professores na sua práxis” (PARANÁ, 2014, p. 8). O DET finaliza a exposição desse item reafirmando que o documento se fundamenta nos princípios e concepções apresentados, e que este expressa a construção coletiva dos professores da rede estadual. Para embasar as concepções ora citadas utiliza-se de teóricos como Ramos (2004), Vásquez (1990) e Ciavatta (2005).

Quanto à Organização Curricular, discorre-se que o curso em nível médio na modalidade normal tem como proposição a formação integrada entre as disciplinas da base nacional e das da formação específica. Sendo assim as orientações curriculares possuem o intento de também viabilizar:



[...] o trabalho com os conteúdos das disciplinas da Base Nacional Comum: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Química e Sociologia, integrados aos conteúdos das disciplinas específicas (PARANÁ, 2014, p. 12).

O documento indica que, para organizar o trabalho docente das disciplinas da Base Nacional Comum, se utilize das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná do ano de 2008 (atualmente reformuladas por força normativa da Base Nacional Comum Curricular, Brasil, 2017). Preceitua o documento que através da articulação das disciplinas da Base Nacional Comum e da Formação Específica pretende-se possibilitar: “[...] uma sólida profissionalização do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como permitir a continuidade dos estudos” (PARANÁ, 2014, p. 12).

A implantação da Matriz Curricular vigente<sup>40</sup> data do ano de 2015, e é constituída de três partes – base nacional comum, parte diversificada e formação específica. Embora a matriz apresente a configuração compartimentalizada entre as partes curriculares, as Orientações Curriculares preconizam a integração entre as disciplinas.

Quadro 5 — Atual Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio na Modalidade Normal

| CLASSIFICAÇÃO              | DISCIPLINAS                                 | Séries         |                |                |                | Hora Aula   | Hora Relógio |
|----------------------------|---|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------|--------------|
|                            |   | 1 <sup>a</sup> | 2 <sup>a</sup> | 3 <sup>a</sup> | 4 <sup>a</sup> |             |              |
| <b>Base Nacional Comum</b> | Arte  | 2              | -              | -              | -              | 80          | 67           |
|                            | Biologia                                    | -              | 3              | -              | -              | 120         | 100          |
|                            | Educação Física                             | 2              | 2              | 2              | 2              | 320         | 267          |
|                            | Filosofia                                   | 2              | 2              | 2              | 2              | 320         | 267          |
|                            | Física                                      | -              | -              | 3              | -              | 120         | 100          |
|                            | Geografia                                   | 3              | -              | -              | -              | 120         | 100          |
|                            | História                                    | 2              | 2              | -              | -              | 160         | 133          |
|                            | Língua Portuguesa                           | 2              | 2              | 2              | 2              | 360         | 300          |
|                            | Matemática                                  | 2              | 2              | 2              | 2              | 320         | 267          |
|                            | Química                                     | -              | 2              | 2              | -              | 160         | 133          |
|                            | Sociologia                                  | 2              | 2              | 2              | 2              | 320         | 267          |
|                            | <b>Subtotal</b>                             | <b>17</b>      | <b>17</b>      | <b>15</b>      | <b>11</b>      | <b>2400</b> | <b>2000</b>  |
| <b>PARTE DIVERSIFICADA</b> | Língua Estrangeira Moderna                  | -              | -              | 2              | -              | 80          | 67           |
|                            | <b>Subtotal</b>                             | -              | -              | <b>2</b>       | -              | <b>80</b>   | <b>67</b>    |
| <b>Formação Específica</b> | Concepções Norteadoras da Educação Especial | -              | 2              | -              | -              | 80          | 67           |

<sup>40</sup>A matriz pode ser consultada na página 14 do documento (PARANÁ, 2014) e é comum aos cursos desse âmbito no Estado do Paraná.

|   |           |           |           |           |             |             |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação      | -         | -         | 2         | -         | 80          | 67          |
| Fundamentos Históricos da Educação                      | 2         | -         | -         | -         | 80          | 67          |
| Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil | -         | 2         | -         | -         | 80          | 67          |
| Fundamentos Psicológicos da Educação                    | 2         | -         | -         | -         | 80          | 67          |
| Libras  | -         | -         | -         | 2         | 80          | 67          |
| Literatura infantil                                     | -         | -         | 2         | -         | 80          | 67          |
| Metodologia de Alfabetização                            | -         | -         | 2         | -         | 80          | 67          |
| Metodologia do Ensino de Arte                           | -         | -         | -         | 2         | 80          | 67          |
| Metodologia do Ensino de Ciências                       | -         | -         | -         | 2         | 80          | 67          |
| Metodologia do Ensino de Educação Física                | -         | -         | -         | 2         | 80          | 67          |
| Metodologia do Ensino de Geografia                      | -         | -         | -         | 2         | 80          | 67          |
| Metodologia do Ensino de História                       | -         | -         | -         | 2         | 80          | 67          |
| Metodologia do Ensino de Matemática                     | -         | -         | 2         | -         | 80          | 67          |
| Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa              | -         | -         | -         | 2         | 80          | 67          |
| Organização do Trabalho Pedagógico                      | 2         | 2         | -         | -         | 160         | 133         |
| Prática de Formação                                     | 5         | 5         | 5         | 5         | 800         | 666         |
| Trabalho Pedagógico na Educação Infantil                | 2         | 2         | -         | -         | 160         | 133         |
| <b>Subtotal</b>   | <b>13</b> | <b>13</b> | <b>15</b> | <b>19</b> | <b>2400</b> | <b>2000</b> |
| <b>Total</b>  | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>4800</b> | <b>4000</b> |

Fonte: adaptado de Paraná (2014)

A presente matriz curricular, é atualmente ofertada, na segunda, terceira e quarta série do curso de Formação de Docentes em nível médio na modalidade normal e está dividida em três blocos de disciplinas: as que compõe a Base Nacional Comum, as que compõe a Parte Diversificada e as da Formação Específica, configurando-se numa formação profissional integrada ao Ensino Médio, na tentativa de articular a formação geral e a formação profissional.

Observa-se a partir da matriz, que as disciplinas de Formação Específica estão em maior número em relação às da Base Nacional Comum e em relação a Parte Diversificada, entre tanto, na carga horária de hora aula, tanto a Base Nacional Comum quanto a Formação Específica estão equilibradas, apresentando mesma carga horária tanto de hora aula quanto de hora relógio, sendo que, as disciplinas da Base Nacional Comum estão em maior quantidade distribuídas ao longo do Curso Normal. A equidade entre as cargas horárias desses dois blocos se dá ao fato de a disciplina de Prática de Formação possuir quantidade de hora/aula expressivas em todas as séries do curso.

As disciplinas da Base Nacional Comum passam a perder carga horária a partir da segunda série para na terceira e quarta série darem espaço as disciplinas da Formação Específica, sendo que na primeira e segunda série temos 17 horas/aula da Base Nacional Comum, da terceira série 15 horas/aula e na última série 11 horas/aula, configurando numa redução gradativa de oferta às séries finais do curso.

Uma vez que as disciplinas da Base Nacional Comum possuem significativa distribuição ao longo das séries do Curso, observamos uma gradativa e tímida entrada das disciplinas de Formação Específica iniciando com 13 horas/aula na primeira série, permanecendo com a mesma carga horária na segunda série e terceira série e por fim amplia-se para 19 horas/aula na quarta série.

Na primeira série os futuros educadores terão contato como os Fundamentos Históricos e Psicológicos da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico e do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, além da Prática de Formação, diante deste quadro, podemos inferir, que os/as estudantes se aproximam dos conhecimentos referentes ao ensino-aprendizagem, organização e especificidades da Educação Básica através da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico, dando enfoque especialmente à Educação Infantil ao ofertar Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. Os “Fundamentos da Educação” dispostos nesta série parecem ter o objetivo de fornecer as bases para a compreensão histórica da educação e seu contexto com os fenômenos sociais, bem como aproximar, o/a futuro/a educador das questões de como se processa o desenvolvimento humano no âmbito psicológico, intelectual e emocional.

Na segunda série, ainda se tratando das disciplinas da Formação Específica, há a entrada da Educação Especial e Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, permanecendo Organização do Trabalho Pedagógico e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, com duas horas/aula semanais cada, totalizando treze horas/aula na semana, além da disciplina de Prática de Formação. Percebe-se que os estudantes se aproximam do debate das questões pertinentes à Educação Especial, sua fundamental importância e relevância para a Educação Básica, os conhecimentos sobre Educação Infantil ampliam-se com a disciplina de Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, ao problematizar os aspectos históricos do surgimento da Educação Infantil e das políticas públicas

destinada à essa etapa da Educação Básica por muito tempo negligenciada pelo poder público.

Na terceira série, as disciplinas da Formação Específica, são Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, Literatura Infantil, Metodologia de Alfabetização, Metodologia do Ensino de Matemática e Prática de Formação. Percebemos que duas disciplinas essenciais estão aglutinadas em Fundamentos Filosóficos e Sociológicos, limitando em grande parte a amplitude de conhecimentos que ambas possuem, embora as duas disciplinas dialoguem, seus objetos de estudo são demasiadamente diferentes. Nessa série há uma abertura às metodologias e a importância da organização da alfabetização direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em Prática de Formação, há a regência na Educação Infantil a qual parece estar associada ao possível acervo de conhecimento sobre esta etapa da Educação Básica possibilitada nas séries anteriores, espera-se que o/a futuro educador/a tenha subsídios teóricos e práticos para o estágio de regência Educação Infantil.

Na quarta série, a Formação Específica está alicerçada nas Metodologias do Ensino da Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, LIBRAS e Prática de Formação, observa-se que esta série é a que concentra maior carga horária de horas/aula da Formação Específica do Curso, sendo assim, o reverso ocorre com as disciplinas da Base Nacional Comum apresentando considerável diminuição das horas/aula. Importante ressaltar, a insuficiência de carga horária da disciplina de LIBRAS, frente ao grande desafio da inclusão escolar, uma disciplina de tamanha importância, ao nosso ver precisa de maiores quantidades de aulas, inclusive desde a primeira série até a última. Fica evidente o enfoque dado às “Metodologias” das disciplinas da Base Nacional Comum ofertadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas Metodologia do Ensino de Matemática ficou na série anterior, esta organização parece estar ligada à proposta da disciplina de Prática de Formação à qual direcionava para a regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao todo, são dezoito ementas da Formação Específica ofertadas ao longo do curso e intencionalmente dispostas entre as séries para que se efetive o caráter de integração curricular. Estas disciplinas são responsáveis em grande parte pelo início do acervo dos saberes docentes desta formação em nível médio para o exercício da profissão futura. Analisando o ementário que se encontra em

anexo, observamos que os saberes docentes orientam a atividade do/a educador/a, os quais se engajam na complexidade da atividade docente e, portanto, estes devem mobilizar diferentes teorias, metodologias, habilidades.

Em anexo, está contida a análise mais detalhada de todo o ementário da Formação Específica.

### **3.2 O curso normal no Colégio Estadual Olavo Bilac**

É possível afirmar a partir da contextualização histórica da Escola Normal apresentada no Capítulo 2, que a formação em nível médio teve papel fundamental na profissionalização de professores/as para atuação nos anos iniciais da Educação Básica, sendo por mais de um século o *locus* quase exclusivo de profissionalização de professores/as primários no Brasil, dentro desse contexto, compreendemos que a importância deste curso para a localidade de Cantagalo também foi expressiva.

O Curso Normal possui uma historicidade em nosso país de cento e oitenta e seis anos, desde a institucionalização da primeira Escola Normal em 1835 na Província do Rio de Janeiro, cidade de Niterói.

A fração Escola Normal é implementada no Colégio Estadual Olavo Bilac em 1989 como uma reivindicação da comunidade escolar para qualificar professores leigos em exercício e novos interessados na formação docente. De acordo com documentos da época, ao menos 50% dos professores em exercício no Município de Cantagalo eram leigos, o acesso ao ensino superior para qualificação nos cursos de Pedagogia era muito limitado, ademais, na época, o acesso às Universidades era extremamente difícil pois situavam-se muito longe da pequena cidade interiorana do Paraná.

Após a implementação do curso na referida instituição de ensino, este qualificou grande parte do professorado do município no âmbito da formação em nível médio. Desde a primeira turma, formada em 1991, até a última turma, formada em 2021, totalizam-se 30 anos de existência do curso no CEOB, sendo que desses 30 anos desconsideram-se os dez anos de cessação ocasionados pelo PROEM, formam formados 216 professores/as para o exercício do magistério, habilitando-o/as à atuação nos anos iniciais da educação básica. As turmas dos anos 2012 e 2013 faziam parte do sistema de registro de matrículas do Colégio Estadual Gildo

Aluísio Schuck, e foram ofertadas de forma descentralizada, como paliativo para atender a demanda de falta de professores para os anos iniciais do educação básica, ocasionada pela cessação do curso devido a implementação do PROEM, desse modo na turma de 2012 foram 26 professores/as formados e turma de 2013 foram formados 33 novos docentes em nível médio, totalizando 59 educadores a completar a formação docente no Curso Normal.

Com base em uma Ata datada de 14/12/1991, destinada à lavratura das formaturas das turmas do Magistério do Colégio Estadual Olavo Bilac, observamos que os anos em que houve formandos foram: 1991, 1992, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999. Após muitos pedidos de reabertura do curso, passados dez anos o curso retorna à responsabilidade do CEOB, com turmas formandas nos anos de: 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, totalizando 13 turmas concluintes sob a responsabilidade do Colégio Estadual Olavo Bilac.

Como já tratado anteriormente, em nosso país as Escolas Normais foram as primeiras instituições de formação de professores/as “primários” criadas por iniciativa das Províncias no período Imperial. Logo após a “independência” de 1822, essas instituições formativas permaneceram praticamente como únicas responsáveis pela formação docente até o início da década de 1960, pelo fato do pouco alcance ao Ensino Superior. Tida como uma solução para organizar a escolarização da camada popular, a formação docente adquiriu maior relevância com o advento da República, implicando um maior esforço no sentido de instalar essas escolas em todo o território brasileiro. Entretanto este processo foi lento, gradativo e permeado por avanços e retrocessos, seguindo o ritmo do desenvolvimento social, político e econômico dos diferentes estados da federação. No Estado do Paraná, o desenrolar da organização do sistema de ensino e da institucionalização da formação docente, acompanhou o ritmo de lentidão observado em outras regiões do Brasil, como já explanado neste estudo.

A Lei nº 5.692/71 reformou o ensino de primeiro grau, cuja obrigatoriedade passa de quatro a oito anos e o ensino de segundo grau, ao instituir a profissionalização compulsória, cuja consequência foi transformar a Escola Normal numa das muitas habilitações profissionais deste nível de ensino (BRASIL, 1971). Dessa maneira, o curso normal, passa a ter a denominação de Habilitação Específica para o Magistério de 2º Grau – HEM e integra a profissionalização obrigatória adotada para todo o ensino médio.

Nesse contexto, considerando o teor legislativo de tal Lei, o curso normal é implementado no Colégio Estadual Olavo Bilac, como mais uma das habilitações de 2º grau. O primeiro currículo do curso nesta instituição estava organizado de forma a ofertar uma formação mais geral, com certa relevância para as disciplinas de cunho cívico e moral, e uma parte específica à formação profissional, com ênfase em disciplinas como Didática e Psicologia. Outra questão importante a se observar é carga horária de Estágio Supervisionado, questões estas que serão mais bem exploradas na continuidade do texto.

Focalizando nosso olhar para a implementação deste curso no CEOB, é possível observar através de documentos antigos de pedido de implantação, bem como por informações contidas no PPP (PARANÁ, 2021) da Escola, que no ano de 1989 é o marco oficial de implantação deste curso. Em termos de legislação educacional, nessa época, vigorava a Lei nº 5.692/71. O pedido de implantação da Habilitação Específica para o Magistério no Colégio Estadual Olavo Bilac foi aprovado em vinte e oito de junho de 1989, sob o Parecer nº 1.017/89.

Quase um mês após o pedido de implantação ser aprovado pela Secretaria de Estado da Educação, em dezoito de julho de 1989, o Departamento de Educação do Ensino de 2º Grau -emite a Resolução nº 1.986/89, autorizando o funcionamento da HEM no Colégio Estadual Olavo Bilac, condicionando a abertura do curso com no mínimo 35 estudantes, conforme Art. 1º do processo:

Art.1º - Fica autorizado o funcionamento da habilitação Magistério, no Colégio Estadual Olavo Bilac – Ensino de 1º e 2º Graus, do Município de Cantagalo, mantido pelo Governo do Estado do Paraná, gradativamente pelo prazo de 02 (dois) anos, com série única de ingresso na habilitação nos anos de 1989 e 1990 (PARANÁ, 1989, p.12).

Depreende-se a partir da leitura do processo, que a turma já havia iniciado em fevereiro de 1989, e por conta da morosidade da apreciação do pedido por parte da Secretaria de Estado da Educação, o projeto de implantação da HEM foi atendido somente em meados do referido ano. Outro fato possível de se observar, é que o curso foi autorizado a matricular estudantes interessados, em dois momentos de ingresso em 1989 e em 1990, e a cessação da oferta seria gradativa a partir do início do ano letivo de 1991, ou seja, somente duas turmas seriam formadas.

No ano do pedido de implantação do curso normal na Instituição de Ensino, faziam parte da equipe gestora a diretora Elaine Maria Camargo e o supervisor

educacional Arnaldo Jorge de Souza. O curso funcionava no período matutino, com duração de três anos distribuído num total de 2.958 horas e tinha como primeiras disciplinas compondo a matriz curricular:

Quadro 6 — Grade curricular e carga horária de cada série do curso Normal do CEOB em 1989

| Disciplinas                                    | 1ª série | 2ª série | 3ª série |
|--|----------|----------|----------|
| Língua Portuguesa e Literatura Brasileira      | 3        | 3        | 3        |
| Língua Estrangeira Moderna – Inglês            |          |          | 2        |
| Geografia                                      | 3        |          |          |
| História                                       | 2        | 2        |          |
| O.S.B.P.                                       |          |          | 1        |
| Matemática                                     | 3        | 2        | 2        |
| Física   |          | 2        | 2        |
| Química  | 3        | 1        |          |
| Educação Moral e Cívica <sup>41</sup>          |          |          |          |
| Educação Artística                             | 2        |          |          |
| Programas de Saúde <sup>42</sup>               |          |          |          |
| Ensino Religioso                               |          |          | 1        |
| Educação Física                                | 2        | 2        | 2        |
| Filosofia da Educação                          |          |          | 3        |
| História da Educação                           |          | 2        |          |
| Psicologia                                     | 3        |          |          |
| Psicologia Educacional                         |          | 2        | 2        |
| Biologia Educacional                           |          | 2        |          |
| Sociologia da Educação                         |          |          | 3        |
| Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau |          | 2        | 2        |
| Didática Geral                                 | 2        |          |          |
| Alfabetização                                  |          | 2        |          |
| Didática de Português                          |          | 2        | 2        |
| Didática de Matemática                         |          | 2        | 2        |
| Didática de Estudos Sociais                    |          | 2        |          |
| Didática de Ciências                           |          |          | 2        |
| Artes na Educação                              | 2        |          |          |
| Educação Pré-Escolar                           |          | 2        |          |
| Prática de Estágio Supervisionado              | 2        | 4        | 6        |

Fonte: elaborado pela autora, com base em Cantagalo (1989).

Observa-se que neste primeiro currículo da Habilitação Magistério implementado no Colégio estadual Olavo Bilac em 1989, as disciplinas na base nacional comum apresentam carga horária reduzida em detrimento da carga horária das disciplinas específicas, ou seja, os conhecimentos específicos do curso ocupam espaço considerável. Temos, assim, uma gradativa entrada das disciplinas específicas, que começam com carga horária de 9 horas/aula na 1ª série, e passa a 22 horas/aula na 2ª série e, na 3ª série, 24 horas/aula. O reverso ocorre com as disciplinas da base comum. Estas acabam tendo uma significativa perda de carga

<sup>41</sup>Essa Disciplina era ministrada em conjunto com a Disciplina de História.

<sup>42</sup>Essa Disciplina era ministrada em conjunto com a Disciplina de Biologia Educacional.



horária: 18 horas/aula na 1ª série, 11 horas/aula na 2ª série e 13 horas/aula na 3ª série. Considera-se relevante a carga horária da Prática de Estágio Supervisionado, 22 horas/aula no total das três séries, o que, juntamente com as demais disciplinas “práticas” da base específica do curso, ou seja, as Didáticas, Alfabetização, Educação Pré-Escolar, Artes na Educação, somam um total de 38 horas/aula. Já as disciplinas de “Fundamentos da Educação”, quais sejam: Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia, Psicologia Educacional, Biologia Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, somam no total de 23 horas/aula. As disciplinas da base comum somam, no total, 42 horas/aula. Diante deste quadro, podemos inferir que se tratava de uma formação equilibrada entre a base comum e os conteúdos específicos da formação docente, com leve acento para as disciplinas práticas dentro deste universo das disciplinas específicas, o que retrata o histórico do Curso Normal, de formação de docentes para o então ensino de 1º grau, que exigia não somente a prática, mas o domínio interdisciplinar, como se pode ver no quadro acima. E este acento tem no Estágio sua marca identitária prioritária, já que é ela que ocupa grande espaço nas três séries do curso, dando aos e às jovens estudantes contato com a realidade das escolas desde o início do curso.

Podemos inferir que dos primeiros currículos ofertados para a formação de docentes nas escolas normais, este em decorrência do movimento histórico e científico já se encontrava avançado. Ainda assim percebemos, disciplinas que contemplam o conhecimento cívico, moral e higiênico, próprios das décadas anteriores regidas por regimes totalitários e autoritários, bem como, Ensino Religioso.

Os/as primeiros docentes que lecionaram na Habilitação Específica do Magistério do Colégio Estadual Olavo Bilac, eram professores do quadro efetivo do estado e outros contratados, formados em curso superior ou ainda acadêmico/as em Universidades distintas, tais como: Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava – FAFIG (futura Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO), Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas, Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari/PR, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos

docentes formados ou em processo de formação em Universidades distantes da localidade, denotando uma pluralidade de cultura e saberes docentes.

Desse modo, o/as primeiro/as docentes das disciplinas da base curricular comum foram:

Quadro 7 — Primeiro/as professores/as do núcleo comum da Habilitação Magistério do CEOB

| <b>Nome</b>                           | <b>Função</b>                                   |
|---------------------------------------|---|
| Cleide da Aparecida Rosa Wolff        | Professora de Química                           |
| Élida Aparecida de Souza              | Professora de Física                            |
| Iracema da Silva Rege                 | Professora de Inglês e Ensino Religioso         |
| Ivaldir Perachi                       | Professor de Biologia                           |
| Ivanês Joséfi                         | Professor de Matemática                         |
| Maria Núbia Nanon Bohaczuk            | Professora de Língua Portuguesa e Literatura.   |
| Marilene Sabatovitch de Matos Kloster | Professora de O.S.P.B. <sup>43</sup> e História |
| Neusa Tiyoko Ogata                    | Professora de Educação Artística                |
| Sonia Maria Gonsiobkewicz Esteche     | Professora de Geografia                         |
| Verginia Novieki                      | Professora de Educação Física                   |

Fonte: elaborado pela autora, com base Cantagalo, 1989.

Já os/as professores/as da parte específica do curso foram:

Quadro 8 — Primeiro/as professores da parte específica da Habilitação Magistério do CEOB

| <b>Nome</b>                | <b>Função</b>  |
|----------------------------|--|
| Josefina Rocha Krutsch     | Professora de Sociologia da Educação, Alfabetização, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.           |
| Arnaldo Jorge de Souza     | Professor de História da Educação, Filosofia da Educação, Educação Pré-Escolar e Psicologia Educacional.       |
| Ivaldir Perachi            | Professora de Biologia Educacional.  |
| Neusa Tiyoko Ogata         | Professora de Artes na Educação.   |
| Herminia T. Cordeiro       | Professora de Didática da Matemática Didática da Ciências, Didática de Estudos Sociais, Didática de Português. |
| Raquel da Silveira Schmidt | Professora de Didática Geral, Psicologia, Prática de Estágio Supervisionado.                                   |

Fonte: elaborado pela autora, com base Cantagalo, 1989.

Chama a atenção que especialmente o/as professores/as dos conhecimentos específicos eram responsáveis por lecionar mais de uma disciplina no curso, até mesmo, de distintas áreas do conhecimento. Pode-se atribuir essa

---

<sup>43</sup>A disciplina de Organização Social e Política Brasileira, tornou-se obrigatória nos currículos escolares brasileiros a partir de 1969, juntamente com a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). Ambas foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise, Menezes (2021).

sobrecarga de disciplinas ao fato de, nos primeiros anos de funcionamento do Magistério, haver falta de profissionais habilitados para a função.

Não havia seleção específica, como exames de admissão, para o ingresso dos interessados em cursar a Habilitação Magistério do Colégio Estadual Olavo Bilac, assim como existiu em anos anteriores nas Escolas Normais, o regulamento estudantil ao qual os futuros professores deveriam seguir era o mesmo dos demais estudantes da Instituição. Infelizmente em nossas pesquisas não achamos nenhum exemplar da época, a não ser um fragmento do adendo ao Regimento Escolar, que versa sobre a organização administrativa, didática e disciplinar da Habilitação Magistério, aprovado através da Resolução 2.585/91, entretanto este fragmento descreve somente 5 artigos referentes ao Estágio.

O teor do Regimento esclarece que o Estágio Curricular era de cunho obrigatório (assim como na atualidade), e sua finalidade era complementar os conhecimentos adquiridos no decorrer da habilitação, observando-se com isso a relevância da relação entre a teoria e a prática na formação docente. O mesmo tinha um plano de específico de ações que era formulado pela professora regente da disciplina em consonâncias com as normas legais vigentes.

A primeira turma formada em 1991 contou com um total de 24 professores habilitados para o exercício do magistério nos anos iniciais da educação básica. No entanto, havia ainda grande demanda para formação docente e qualificação profissional para atuar no antigo ensino primário do município, desse modo, a direção do Colégio na época representada pelo Professor Arnaldo Jorge de Souza, enviou pedido para a prorrogação de autorização da HEM em meados de 1990, o qual foi atendido em 30 de novembro de 1990, através do Parecer nº 528/90. Desse modo a HEM, continuaria sendo ofertada no ano subsequente e, assim a Resolução 3.747/90 de 05 de dezembro de 1990, autoriza a prorrogação de funcionamento para mais um ano, com ingresso de turma única no ano letivo de 1991 e cessação gradativa a partir do início do ano de 1992.

No processo de pedido de prorrogação de funcionamento do curso em finais de 1992, consta a justificativa dada à SEED por parte da direção do Colégio no tocante ao interesse de continuar a ofertar a HEM:

- a) Clientela estudantil do Município da total preferência à habilitação Magistério;

- b) O interesse do Senhor Prefeito Municipal na formação de seus professores, na maioria leigos e sem condições para o deslocamento a outros centros que ofereçam a habilitação;
- c) Relação nominal e garantia de clientela para o ano letivo de 1992. (PARANÁ, 1991, p. 17).

Desde o início da implementação do curso em 1989, observa-se que este se consolidou como um importante *lócus* de formação docente para os anos iniciais da Educação Básica, uma vez que outros cursos deste âmbito eram de difícil acesso para os estudantes da época, outro fator que chama a atenção é o fato desta formação contribuir para a qualificação dos quadros de profissionais leigos que existiam no município. Porém sua implementação também foi marcada pela insistência e luta por parte da comunidade de Cantagalo junto à SEED.

Ao final de cada ano letivo, pedidos de prorrogação eram enviados com as devidas justificativas da importância do curso para o município, porém no ano de 1995 aconteceram mudanças radicais nos rumos da Educação do Paraná, já explanadas no Capítulo 2, e com o advento da implantação do PROEM, a oferta da Habilitação Magistério foi cessada no Colégio Estadual Olavo Bilac.

Conforme o PPP (PARANÁ, 2021) no ano de 1996, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná determinou o fechamento das matrículas de todos os cursos profissionalizantes, inclusive a Habilitação Específica para o Magistério, ao mesmo tempo em que propôs o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROEM, que previa a estruturação do Ensino Profissionalizante como “Pós-Médio”, de acordo com os ditames da política neoliberal alinhada aos organismos internacionais representados pelo BID.

Esta nova demanda impulsionada pelos organismos internacionais, afeta de forma decisiva a oferta deste curso no CEOB, impossibilitando seu acesso por dez anos. Mesmo com o processo de fechamento dos cursos na rede pública, quatorze escolas, com muita resistência, e com base em amparo legal, mantiveram os cursos funcionando, entretanto, o CEOB não teve condições de continuar ofertando a HEM e a última turma a finalizar a habilitação foi a turma de 1999, sem oferta de matrícula para estudantes no ano 2000.

Em 2003, com a definição de novas políticas para a educação paranaense, foram amenizados os vínculos com uma orientação educacional declaradamente neoliberal, e a Formação de Professores em Nível Médio passou a ser ofertada novamente, tendo em vista o enfrentamento da falta de professores para a

Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais no Estado, acentuado pelo difícil acesso ao Ensino Superior. Dessa forma, na gestão do governador Roberto Requião, as discussões respaldadas pela Resolução nº 02/99, definiram que o Curso de Magistério retornasse para a rede estadual de ensino nas escolas públicas no âmbito do ensino médio, com uma nova nomenclatura: “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal”. O curso tem duração de 04 (quatro) anos letivos, com um mínimo de 4000 (quatro mil) horas.

Entretanto, o CEOB não conseguiu autorização para oferta de formação docente e a saída legal encontrada, frente à demanda que esperava por formação profissional, foi iniciar com uma turma de estudantes oriundos do município de Cantagalo-PR, porém de forma descentralizada do Colégio Estadual Professor Gildo Aluísio Schuck – Ensino Médio e Normal do Município de Laranjeiras do Sul.

Desse modo, segundo o PPP (PARANÁ, 2021), o Colégio Estadual Olavo Bilac, através do Parecer do CEE/CEB nº 262/09, aprovado em 02/07/2009, e Resolução n. 2432/09 de 21/07/09, com autorização gradativa para os anos de 2009 e 2010, volta a oferecer após a cessação em 1999, o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, de forma descentralizada, com a finalidade de atender a demanda existente do município de Cantagalo.

No ano de 2013, através da Resolução nº 5.130/13 o Curso de Formação de Docentes teve sua autorização de funcionamento e as turmas deixaram de ser descentralizadas do Colégio Gildo, passando a ser ofertado pela própria Instituição de Ensino.

No quadro abaixo explanamos a quantidade de educadores formados nos referidos anos:

Quadro 9 — Quantidade de formados no Curso Normal do CEOB no decorrer dos anos de existência

| <b>Ano de conclusão</b> | <b>Quantidade de formando/as</b> |
|-------------------------|----------------------------------|
| <b>1991</b>             | 24                               |
| <b>1992</b>             | 18                               |
| <b>1994</b>             | 08                               |
| <b>1995</b>             | 13                               |
| <b>1996</b>             | 17                               |
| <b>1997</b>             | 16                               |
| <b>1998</b>             | 16                               |
| <b>1999</b>             | 21                               |

|             |                   |
|-------------|-------------------|
| <b>2012</b> | 26                |
| <b>2013</b> | 33                |
| <b>2017</b> | 16                |
| <b>2018</b> | 11                |
| <b>2019</b> | 25                |
| <b>2020</b> | 18                |
| <b>2021</b> | 13                |
|             | <b>Total: 275</b> |

Fonte: elaborado pela autora, com base em Ata CEOB e Sistema SERE, 1990/2021

Desse modo, ao longo da existência do curso profissionalizante na comunidade de Cantagalo Paraná, este muito tem contribuído para a qualificação inicial de docentes, atualmente o curso possui autorização de funcionamento pelo próprio CEOB, o qual possui quatro turmas com estudantes devidamente matriculados no período matutino e em contraturno realizam 5 horas aula de Prática de Formação-Estágio Supervisionado. Este curso agrega um diferencial para a Instituição de Ensino, uma vez que é o único a ofertar ensino profissionalizante no Município.

O Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais em Nível Médio na Modalidade Normal, no âmbito na legislação educacional do Estado do Paraná, é amparado pelos documentos oficiais do Estado para este âmbito de Ensino, pelos Fundamentos teóricos – metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular- do curso de formação de docentes – normal, em nível médio de 2006 e pelas Orientações Curriculares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais em Nível Médio na Modalidade Normal de 2014, as quais estão em vigência atualmente.

Entendemos que um dos elementos básicos para a formação docente em nível médio na modalidade normal, configura-se na composição dos conhecimentos específicos à futura profissão articulados ao conhecimento de formação geral. A análise, ainda que sucinta do ementário das disciplinas específicas do curso, fornece-nos subsídios para refletir a cerca de quais saberes e práticas docentes poderão ser fomentadas nos futuros educadores através da efetivação curricular, parece haver preocupação com a articulação teoria e prática, ao tentar-se aproximar conteúdo das disciplinas específicas com as temáticas de Prática de formação. O currículo também toca em questões muito importantes como a pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação, destinando uma carga horária bem expressiva para a discussão.

Os fundamentos da educação parecerem levantar debates acerca da importância de refletir e problematizar as questões sociais e filosóficas que implicam no campo educacional. As metodologias acerca da compreensão de como “ensinar” fazem referência as antigas disciplinas de didática geral e didática de disciplinas específicas. Sabemos que todo o currículo tem por trás de sua composição, as relações de poder e conhecimentos tidos como legitimamente aceitos, por isso o cuidado atento, reflexivo e crítico dos professores formadores na abordagem dos conteúdos deve se fazer presente a todo momento da efetivação destes em sala de aula.

Atualmente o Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná, passa por reformulação curricular e de carga horária. Essas readequações parecem estar a serviço da reforma do Ensino Médio e às novas orientações da Base Nacional Comum Curricular, por sua vez vinculadas a determinada concepção utilitarista de formação, que visa adaptar a juventude a um mundo de incertezas. Em maio de 2021, saíram propostas preliminares de rearranjo curricular para o curso, formuladas através da participação de educadores da rede, porém sem muito autonomia, devendo seguir os preceitos da SEED/PR.

## CAPÍTULO 4

### 4 A PERSPECTIVA DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS A PARTIR DO CURSO EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL NAS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Recordar é preciso  
O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos  
A memória bravia lança o leme:  
Recordar é preciso.

O movimento vaivém nas águas-lembranças  
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,  
salgando-me o rosto e o gosto.  
Sou eternamente naufraga,  
mas os fundos oceanos não me amedrontam  
e nem me imobilizam.

Uma paixão profunda é a boia que me emerge.  
Sei que o mistério subsiste além das águas.

Conceição Evaristo

Sobre o processo de recordar, o poema de Conceição Evaristo, nos reporta ao entendimento de que no ato reflexivo da recordação, nos apartamos do mundo e a memória se volta aos tempos em que estávamos na caminhada em busca da constituição humana (caminhada esta contínua), seja nos aspectos pessoais ou profissionais, contida de risos ou lágrimas, aprendizados ou socialização de conhecimentos, outrora lembranças, mas que nesse processo de resgate sobrevêm para reconstrução.

Nos versos do poema a escritora fala da liberdade em ser “eternamente naufraga”, ou seja, eternamente aprendiz, pois no processo de existência as lembranças nos acompanharão para ser continuamente reelaboradas e transformadas em aprendizado, ainda que possamos não ter explicitamente a consciência disso, o grande sentido, é, depreendermos que no horizonte da nossa história, o mistério continua e subsiste para ser recordado mais além, constituindo no ciclo da vida humana. Este foi o processo que compôs o quarto e último capítulo do estudo, no qual a recordação das memórias da escolarização e da trajetória profissional dos sujeitos da pesquisa, possibilitaram a reelaboração de conhecimentos acerca da formação profissional docente com o propósito de responder a nossa problemática.



Sendo assim, este capítulo tem por objetivo central, apresentar a análise dos dados qualitativos coletados através das entrevistas semiestruturadas, cujo intento buscou investigar se existem elementos educativos na formação inicial em nível médio na modalidade normal os quais influenciaram as trajetórias profissionais dos quatro sujeitos participantes da pesquisa.

Num primeiro momento, apresentamos o perfil do/as entrevistado/as composto partir do preenchimento do formulário *on-line*<sup>44</sup>, este instrumento visou coletar dados complementares dos sujeitos da pesquisa, os quais se referem à data da entrevista, idade, identificação, local e data de nascimento, endereço atual, escolaridade da Educação Básica ao Ensino Superior e profissão atual. A organização das informações a partir da coleta desses dados proporcionou caracterizar o perfil de nossos/as entrevistados.

No segundo momento, apresentamos os/as quatro sujeitos/as da pesquisa, egressos do curso em nível médio na modalidade normal, procurando aproximar o leitor de quem são esses/as docentes, suas referências culturais, primeiras experiências escolares enquanto estudantes, como se deu o ingresso na formação docente e por conseguinte sua trajetória profissional. Ressaltamos que dentre os entrevistados/as ouvidos, três são docentes do sexo feminino e um do sexo masculino. Durante a análise e exposição dos dados, optou-se por identificar os/as participantes pelo nome próprio, uma vez que estes não se opuseram a essa questão.

Em um terceiro momento, apresenta-se a análise dos dados qualitativos obtidos através das vozes do/as sujeitos da pesquisa, a partir das entrevistas semiestruturadas, encontramos muitos temas de discussão pertinentes, entretanto elencamos quatro categorias as quais entendemos serem importantes para responder o objetivo geral de pesquisa.

Percebemos que essas categorias foram recorrentes nas falas dos quatro entrevistado/as, bem como o tema das questões já as delineava, entendemos que são fundamentais para entender a formação e trajetória docente, da qual nosso estudo se propõe, são elas, formação inicial, saberes docentes e trajetórias

---

<sup>44</sup>O formulário *on-line* encontra-se alocado na seção de apêndices desta dissertação, compomos um quadro sintetizando as informações advindas do questionário, também exposto na seção apêndice.

docente: desenvolvimento profissional. O processo de formulação da categorização já foi exposto no Capítulo 1, que versa sobre os procedimentos metodológicos.

No tocante à estrutura da entrevista semiestruturada, esta foi organizada através de cinco eixos<sup>45</sup>: origens e referenciais culturais, escolarização, memórias da formação inicial e contribuições na trajetória profissional, relação da formação inicial com a escolha da graduação, trajetória e memórias da profissão docente, nos quais elencamos questionamentos familiares, que pudessem aflorar as memórias de tempos vividos na infância que compusessem as origens familiares, referências culturais e início da escolarização com o intento de apresentar a partir desses dados quem são nosso/as sujeitos da pesquisa. A entrevista pautou também por questionamentos mais específicos ao processo de formação profissional visando identificar e discutir os elementos educativos da formação inicial os quais influenciaram na trajetória profissional do/as entrevistados.

Afim de melhor organizar a categorização dos dados, depreendemos que os eixos I e II, que versam sobre origens/referenciais culturais e escolarização, melhor responderiam a composição da apresentação dos sujeitos da pesquisa, e os eixos III, IV e V, que versam sobre as memórias da formação inicial, relação da formação inicial com a escolha da graduação, trajetória e memórias da profissão docente, viriam de encontro com a resolução da nossa problemática de estudos e assim a partir destas últimas emergiram as categorias.

Compreendemos que a análise qualitativa dos dados apresenta caminhos alternativos à rigidez positivista, nesse sentido, o/a pesquisador/a não deve se considerar um sujeito isolado da pesquisa, mas, ao contrário, há que se levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associada ao respeito à subjetividade dos sujeitos ouvidos, constituindo assim num momento de produção de conhecimento.

Nesse processo, entendemos que as indagações precisam ser apropriadas pelos sujeitos, ou seja, para que possam responder necessitam compreender que a problemática estudada também faz parte de seu universo. A este respeito, André e Lüdke (1986, p. 35) afirmam que caso ocorra o contrário no qual o:

[...] o entrevistador introduz um questionamento que nada tem a ver com seu universo de valores e preocupações [...] a tendência do entrevistado, em ocasiões como essas, é a de apresentar respostas que confirmem as

---

<sup>45</sup>O roteiro da entrevista semiestruturada está exposta no apêndice A desta dissertação.

expectativas do questionador, resolvendo assim da maneira mais fácil uma problemática que não é a sua.

Durante toda a entrevista foi respeitado o espaço da voz e a subjetividade do/as entrevistado/as, evitando a intervenção da pesquisadora na produção do discurso, nos processos de raciocínio e nos processos de fala das memórias. Essas são atitudes de respeito às condições objetivas das quais advém os nossos sujeitos da pesquisa:

Assim é que das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, virá a disponibilidade dos sujeitos e o seu envolvimento com a tarefa de informantes (o que amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos), fazendo dela um momento de reflexão, retomada de fatos, valores e ideias do passado [...] (BIASOLI; SILVA, 1992, p. 64).

Nesse sentido, buscamos fazer referência fidedigna à apreensão dos significados a partir das narrativas dos sujeitos, interligada ao contexto em que se inserem, trazer à baila, na redação, uma sistematização baseada no universo real e na verbalização dos participantes, os quais expressaram o modo de pensar e agir em face aos objetivos elencados.

Nos baseamos nos preceitos de Bourdieu (1999, 2008), no que se refere à sua análise acerca da: “[...] interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 693). Para o autor, a pesquisa é uma relação social e, como tal, não deixa de exercer sobre os resultados da investigação os efeitos derivados de uma situação de poder/submissão entre o/a pesquisador e o/a pesquisado. É o que o autor chama de violência simbólica. Entretanto, para Bourdieu (2008, p. 694) sem dúvida a:

[...] interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica.

Desse modo, para Bourdieu (2008) só uma *reflexividade reflexa* advinda de um olhar sociológico trabalhado é capaz de dar condições para perceber e controlar, nas situações de campo, os efeitos da estrutura social na condução da pesquisa. Ao iniciar uma entrevista, necessário se faz uma argumentação por parte do/a pesquisador/a sobre esses efeitos, para que possíveis direcionamentos nas respostas sejam evitados.

Uma forma de reduzir a violência simbólica que se pode exercer por meio da pesquisa, nas palavras de Bourdieu (2008), seria fazer uso de uma postura *ativa e metódica*, um meio termo entre a entrevista não dirigida e a rigidez de um questionário fechado, que associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade, à sua história, aos seus pensamentos, aos seus sentimentos e pontos de vista. Na acepção do autor:

Tentar situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o *necessitar* a partir desse ponto e para *decidir-se* de alguma maneira por *ele* [...] não é executar a "projeção de si em outrem" do qual falam os fenomenólogos. É dar-se uma compreensão *genérica e genética* do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte [...] e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social (BOURDIEU, 2008, p 699, grifos do autor).

Esta disponibilidade de situar-se mentalmente no lugar que o sujeito da pesquisa ocupa no espaço social é dar-se a uma compreensão das condições e dos condicionamentos sociais e psíquicos dos quais os sujeitos são produto, e que estão diretamente ligados à sua posição e à sua trajetória particular neste espaço social.

Colocar-se do lugar social do outro possibilitou mais nitidamente a compreensão das subjetividades, o respeito às singularidades e o entendimento de que o outro é fruto das condições materiais da sociedade. Foram esses os preceitos tomados desde a escolha dos sujeitos, no momento da entrevista, no momento da transcrição no qual passamos do oral para a escrita as memórias evocadas e agora, no início da análise dos relatos obtidos. Desse modo, este capítulo se propõe a expor as contribuições ricas e significativas advindas da compreensão e reelaboração que os nossos participantes possuem da sua escolarização, formação docente e suas trajetórias profissionais.

De posse do entendimento de extremo respeito ao universo representativo da constituição pessoal, social e profissional de nossos/as sujeitos da pesquisa, passamos ao momento seguinte que nos possibilitará observarmos o perfil dos quatro egressos do curso em nível médio na modalidade normal.

#### 4.1 Perfil do/as sujeitos da pesquisa

A partir da análise dos dados propiciados pelo formulário *on-line*, nos foi possível identificar e qualificar com mais clareza o/as sujeitos participantes da pesquisa. A maioria são docentes mulheres, as idades variam entre 22 e 45 anos, duas participantes da pesquisa são residentes em Cantagalo-PR, e os outros dois residentes fora do Município, sendo que um deles reside em Inácio Martins e a outra em Maringá, ambas cidades do Paraná.

A educação básica foi cursada entre os anos de 1983 e 2017, todos são egressos do curso em nível médio na modalidade normal ofertada no Colégio Estadual Olavo Bilac, formados neste curso entre os anos de 1995 e 2017, representando diferentes gerações a acessar o Curso Normal.

Quanto ao prosseguimento dos estudos no Ensino Superior, três participantes da pesquisa cursaram Pedagogia, um deles em paralelo com Serviço Social e apenas uma participante cursou Filosofia e História, evidenciando que a maioria ingressou na licenciatura de Pedagogia.

Uma participante da pesquisa prosseguiu para os estudos de pós-graduação a nível *strictu sensu*, outras duas possuem formação a nível *lato sensu* e outro a nível de graduação – recém-formado. O período em que cursaram o ensino superior se deu entre os anos de 2004 e 2022.

No que diz respeito à profissão atual, todos seguiram a carreira docente e são atualmente professores/as efetivo/as através do ingresso em concurso público na educação básica municipal, estadual, na educação básica e no ensino superior. Três docentes atuam na educação básica e uma atua como professora adjunta em uma universidade pública. Sendo assim, quanto à escolarização a nível de ensino superior, temos um docente graduado, duas docentes especialistas e uma docente doutora.

As Universidades ingressadas para o prosseguimento da formação a nível de graduação e pós-graduação são as seguintes: Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO, Faculdade Cruzeiro do Sul Virtual, Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu-VIZIVALE, Faculdade de Pinhais-FAPI, Instituto Superior do Litoral do Paraná-ISULPAR, Universidade Estadual de Maringá-UEM, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-FAFI, Instituto Federal do Paraná-IFPR Palmas. A formação no ensino superior denota as

diferentes trajetórias que os formandos do curso normal trilharam após a formação docente inicial, entretanto algo em comum os acompanhou, todo/as seguiram para cursos de licenciaturas e pós-graduação na área educacional. O curso superior de dois dos entrevistados foi realizado na modalidade à distância e duas entrevistadas na modalidade presencial.

Em suma, o perfil de nosso/as entrevistados são docentes jovens, a maioria mulheres, que acreditam na educação pública, gratuita e de qualidade, prosseguiram suas carreiras em diferentes trajetórias de atuação docente, o que nos foi possível depreender através da escolha da graduação e pós-graduação, bem como, das diferentes atuações na educação, sendo que apenas uma das participantes do estudo seguiu para a pós-graduação *strictu sensu*, obtendo o título de doutora, demonstrando que o conhecimento neste nível de ensino ainda é restrito a uma pequena parcela da população docente do país, sabemos o quanto é difícil o processo de obtenção do título do nível de estudos de *strictu sensu* em um país com imensas desigualdades como o nosso. Sobretudo para a mulher da classe trabalhadora, acrescenta-se ainda mais dificuldade, pois a trajetória docente em nosso país é difícil em vários outros aspectos, como condições de trabalho, de remuneração e reconhecimento. Apesar das adversidades, parece ser louvável ser educador neste país, e nossos entrevistado/as provam que é possível realizar a docência de forma consciente, responsável, comprometida e de mãos dadas com a ciência. É o que veremos mais adiante quando suas vozes terão visibilidade no decorrer da análise das categorizações.

Apresentado brevemente o perfil de nossos/as entrevistados, seguimos para a apresentação de cada um dos egressos participantes da pesquisa, com o intento de descrever quem são nosso/as entrevistado/as, seus primeiros anos de escolarização e os motivos os quais os levaram a ingressar na formação docente no curso em nível médio na modalidade normal. A apresentação dos participantes da pesquisa se deu na ordem cronológica a qual foram realizadas as entrevistas.

## 4.2 Apresentação do/as sujeitos da pesquisa

4.2.1 Everson Lucas Coradin: “Eu comecei a me imaginar como professor, principalmente quando fui para o final do Ensino Fundamental”

O Professor Everson Lucas Coradin, nos concedeu a primeira entrevista a qual foi realizada no dia 04 de março do ano de 2021, Everson é o docente mais jovem dos sujeitos da pesquisa tanto em idade quanto em exercício da docência, possui 22 anos e cinco anos de atuação na educação básica, é egresso recente do curso em nível médio na modalidade normal do Colégio Estadual Olavo Bilac, formou-se neste âmbito de ensino em 2017, logo ingressou na graduação de Pedagogia no ensino particular à distância da Faculdade Cruzeiro do Sul Virtual e concomitante ingressou na graduação de Serviço Social, na Universidade Estadual do Centro Oeste. O ano de conclusão da graduação de Pedagogia foi em 2021 e no ano seguinte obteve a conclusão da graduação em Serviço Social.

Everson é professor efetivo na rede Municipal de Inácio Martins, atualmente está exercendo docência no ensino fundamental anos iniciais.

É o segundo filho de pais pequenos agricultores, nasceu em Cantagalo Paraná e atualmente reside em Inácio Martins Paraná, a mudança de cidade se deve ao fato de ter passado no concurso público na referida localidade.

As memórias relacionadas aos anos iniciais da Educação Básica estão muito ligadas a curiosidade e ao gosto por aprender, “eu fiz três meses de pré e nesses três meses eu aprendi muito, e até ali eu posso dizer nas memórias que eu tenho que eu saí lendo, porque eu era muito curioso” (informação verbal)<sup>46</sup>.

Iniciou na Educação Infantil, frequentando apenas os três últimos meses de aula e no ano seguinte ingressou no primeiro ano do ensino fundamental anos iniciais, no terceiro ano mudou-se para o Distrito de Cavaco onde terminou o ensino fundamental a na Escola do Campo. Everson se identificou muito com a realidade escolar a qual passou a conviver, pois era parte de sua vivência e isto lhe propiciou desenvolvimento intelectual e pessoal de forma mais significativa, bem como, se sentiu acolhido fato que contribuiu para a sua constituição humana e social, Everson esclarece:

---

<sup>46</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

lá estudei e fiz o terceiro e quarto ano. Foi muito bom, foi a escola que até hoje eu tenho saudade de lá porque a questão da adaptação foi muito melhor naquela escola do que nas demais porque eram crianças e professores que sabiam, entendiam aquela realidade, eu me dava muito bem. (informação verbal)<sup>47</sup>

Embora tenha somente cinco anos de profissão, já possui experiência nas várias etapas e modalidades da Educação Básica, transitando pela Educação Infantil, pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial, sendo que essa modalidade é descrita por Everson como um divisor de águas na sua vida profissional e pessoal. Segundo ele, foi tão impactante a experiência que o fez ver o mundo com muito mais humanidade.

De acordo com seu relato, a família sempre foi presente e atenta ao desenvolvimento pessoal e social dos filhos: “a minha família é uma família que sempre esteve presente no contexto escolar e pessoal, em todos os aspectos” (informação verbal)<sup>48</sup>, o incentivo ao estudo e desenvolvimento intelectual eram tidos como primordiais, inclusive os debates sobre as questões sociais dos pequenos agricultores era assunto sempre em voga no seu círculo familiar, devido ao fato dos pais serem pequenos agricultores e atuantes em movimentos sociais, seu pai foi presidente por vários anos do sindicato de trabalhadores rurais de Cantagalo, Everson cresceu em meio às lutas enfrentadas pelos pais, e já muito jovem, percebeu em si o desejo de seguir a carreira docente, desvinculando-se das questões da agricultura e aproximando-se do universo pedagógico, bem como da problematização das questões sociais e assim alinhou na a formação profissional da docência ao Serviço Social.

Anterior à decisão pela docência, relata que hesitou entre lecionar e seguir a carreira de veterinário, todavia as memórias das vivências com seus primeiros professores e a admiração dos familiares que seguiram a carreira o fizeram decidir por exercer o magistério, diz Everson:

Na minha família tem bastante professores. Alguns deles já trabalharam na rede estadual na rede municipal no ensino público; tem outros que têm escolas particulares, mas sempre foram pessoas voltadas para o ambiente educacional. Eu pensei assim, que é algo da família que está dando certo, daí juntou com algo que eu gostava, que eu tinha curiosidade

---

<sup>47</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

<sup>48</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.



e acabei me descobrindo neste meio [...] a minha inspiração foram alguns professores que tive no tempo de escola. (informação verbal)<sup>49</sup>

A decisão em seguir a carreira do magistério tornou-se mais nítida quando Everson estava finalizando o ensino fundamental – anos finais, a escolha pelo ensino profissionalizante em nível médio não foi uma escolha de terceiros, se deu por sua própria primazia, sendo que o entrevistado teve que acabar convencendo a família de que estava convicto na sua opção pelo Ensino Médio profissionalizante, nas considerações de Everson, ele destaca:

[...] o Magistério eu posso dizer, afirmar com toda certeza que foi uma escolha minha [...] acabou que fui conversando com meus familiares para tentar no convencimento do meu pai e da minha mãe para que eles deixassem eu fazer o Magistério, porque eles não queriam deixar por ser no período noturno, [...] mas daí foi feito um convencimento meio que familiar ali, eu fui pegando alguns tios algumas pessoas da família tentando convencer, mas com muita conversa eu e a mãe começamos a convencer o pai, aí a mãe foi resolver o dela de fazer a EJA na outra escola, e eu consegui fazer o Magistério e foi tudo uma escolha minha nem um pouco forçada pelos meus pais como tinha muitos colegas assim. (informação verbal)<sup>50</sup>

Inicialmente a principal motivação em cursar o normal de deu pelo fato de o curso ter um ano a mais de carga horária do que o ensino médio regular, este pensamento foi impulsionado pelo fato de gostar muito de estudar, bem como, por sua admiração pelo exercício da docência, ao longo do curso foi se reconhecendo enquanto futuro educador e entendendo a significância do curso estar integrado à esfera profissional, fato que lhe proporcionaria inserção mais imediata no mundo do trabalho.

As narrativas de Everson trazem elementos como a importância da construção da identidade docente ao longo do processo de formação, a necessidade incessante da busca pelo conhecimento, a busca por ressignificar e trazer instrumentos pedagógicos novos a cada planejamento de aula e a atitude de doação à docência.

No início do curso teve clareza sobre seguir na profissão docente, a esse respeito Everson esclarece:

Posso dizer que sim! Eu tenho praticamente certeza de que foi nesse tempo de quando eu comecei. O começo do curso é o que faz diferença,

---

<sup>49</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

<sup>50</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

que faz decidirmos se queremos mesmo ou não, se vamos fazer o curso só por algo próprio. Desde o começo, eu já pensava que era algo que queria de fato seguir [...]. Então, posso dizer que foi no início do curso. (informação verbal)<sup>51</sup>

Everson se mostrou um professor muito consciente de sua práxis pedagógica, seguro da profissão que escolheu, demonstrando o desejo de aprender continuamente, observa-se que é muito forte em sua concepção de docência a importância de refletir a própria prática com o intuito de melhorar a próxima prática, e assim ressignificar o olhar pedagógico sobre o ensino-aprendizagem.

#### 4.2.2 Cristiane Bortolini Giacomini: “Eu me sinto uma pessoa realizada, amo de paixão o que eu faço, amo alfabetizar”

A Professora Cristiane Bortolini Giacomini foi a segunda docente entrevistada, sua interlocução foi realizada no dia 10 de março do ano de 2021, apresentou estar extremamente à vontade em narrar seu percurso pessoal e profissional, demonstrando do início ao final da nossa conversa a satisfação em rememorar sua trajetória enquanto educadora, em decorrência materializou-se uma entrevista lacônica em relação às demais, porém muito significativa e objetiva.

Nasceu em Ronda Alta no Estado do Rio Grande do Sul, possui 42 anos, mudou-se junto com seus familiares aos nove anos de idade para a cidade de Cantagalo Paraná, na qual reside atualmente. Nesta cidade, Cristiane completou os estudos do ensino fundamental anos iniciais e finais e acessou a formação docente em nível médio na modalidade normal ofertada no Colégio Estadual Olavo Bilac, concluída no ano de 1998, dessa forma prosseguiu para o ensino superior na modalidade à distância, graduando-se em Pedagogia pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu-VIZIVALE, o MEC não validou os diplomas desta faculdade, tendo que cursar novamente Pedagogia em duas outras Instituições, na Faculdade de Pinhais-FAPI e na Universidade Estadual do Centro Oeste ambas na modalidade à distância, em 2013 tornou-se especialista em Educação Especial pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná-ISULPAR.

Possui uma trajetória de vinte anos de exercício do magistério na Educação Básica, com experiência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental

---

<sup>51</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

e Educação Especial, seu tempo maior de atuação é no campo da alfabetização, que segue em percurso. Cristiane é professora efetiva do Município de Cantagalo Paraná, alfabetizadora, especialista em Educação Especial e com uma caminhada profissional já consolidada, mas como sempre fala, “em constante aprendizado”.

A escolarização básica, teve início em vias de completar oito anos de idade, como residia longe da escola, até a antiga terceira série primária, caminhava quilômetros para chegar ao local de estudos, quando veio residir em Cantagalo com seus familiares, o percurso de caminhada até a escola reduziu, todavia terminou a quarta série em classe multisseriada assim como já cursava na cidade anterior, os pais, pequenos agricultores, primavam muito pela educação dos filhos e lhes ensinaram a valorizar o conhecimento obtido na escola, uma vez que faziam grande esforço e tinham muito gosto por mantê-los estudando. Cristiane e seus irmãos cresceram num círculo familiar à qual presava muito pela educação escolar, fator essencial que a fez valorizar e compreender as dificuldades do trabalho docente já em tenra idade:

[...] nós andávamos pelo interior oito quilômetros entre ir e voltar. Era uma escola multisseriada, onde a professora trabalhava com todas as turmas juntas, todo mundo já se conhecia muito bem naquela escola, [...]. Nos dias em que a professora se atrasava, nós ficávamos uma hora e meia aguardando. Eu senti que a gente valorizava muito a professora, a escola, o ensino, e o pai cobrava muito – porque custava, para ele, disponibilizar o nosso tempo, os materiais que ele comprava – para a gente sempre valorizar isso, ele sempre nos pregava isso. (informação verbal)<sup>52</sup>

Cristiane considera que as referências culturais as quais recebeu em concomitância aos primeiros anos de escolaridade, foram alicerce para sua personalidade, seu modo de ver o mundo e as suas relações sociais, referências essas que diziam respeito principalmente, à valorização dos estudos, à importância do trabalho, da responsabilidade e dedicação, na acepção de Cristiane quanto as referências culturais, Cristiane descreve:

[...] eu vim de vínculo familiar que eu considero um alicerce, nós éramos da roça, do interior, nós trabalhávamos todos juntos. Tenho boas lembranças de que o meu pai sempre acompanhou a vida escolar dos filhos, nós éramos quatro filhos, e essa valorização da aprendizagem, do estudo, eu acho que já veio de berço. Desde sempre a gente foi muito incentivada para isso, e eu tento passar para as minhas filhas exatamente o que os meus pais cobraram de mim. Penso que a escola contribuiu

---

<sup>52</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.

bastante, os professores, mas o ambiente e a formação que eu trouxe de casa, a estrutura, muito contribuiu também. (informação verbal)<sup>53</sup>

No tocante a escolha do curso normal, Cristiane revela, que seus pais direcionaram seu olhar para a formação docente como uma alternativa de mudança de vida, ou seja, este poderia lhe propiciar uma perspectiva de trabalho diferente da vivida no campo, o cenário profissional apresentado pelos seus pais lhe agradou e partiu dela a decisão em comum acordo com os familiares por ingressar na formação em nível médio na modalidade normal, uma vez que esta era também a oportunidade de finalizar o Ensino Médio integrado ao ensino profissional, nas considerações de Cristiane a mesma revela, “nós levávamos uma vida de plantar fumo, arrancar feijão, era uma vida bastante sofrida. Era divertido, mas era uma vida um tanto sofrida; e o pai e a mãe sempre diziam que o estudo poderia nos levar mais longe” (informação verbal)<sup>54</sup>

Ao finalizar o curso, já tinha certeza de que a sua trajetória seria no campo educacional. Cristiane verbalizou sua história profissional sorrindo e demonstrando uma leveza que revela a serenidade de uma profissional extremamente dedicada, focada e apaixonada pela sua profissão. Sua narrativa é carregada de emoção e gratidão pelos saberes pessoais e profissionais, os quais a vida foi apresentada e dos quais ela tomou para si com muita propriedade. Em toda a sua fala está presente a seriedade, a paixão e a entrega com que foi edificando seus saberes profissionais desde os tempos de estudante até dos dias atuais de docência.

#### 4.2.3 Lucinéia Maria Lazaretti: “Fazer a diferença na vida de quem passa por mim como meus alunos de graduação e professores de formação continuada e inicial”

A Professora Dra. Lucinéia Maria Lazaretti, concedeu a terceira entrevista para a nossa pesquisa no dia 12 de março do ano de 2021, atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR, frequentou o curso em nível médio na modalidade normal no Colégio Estadual Olavo Bilac, onde formou-se em 1999, e no ano seguinte iniciou a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Centro Oeste, em 2006 concluiu curso de Especialização pela

---

<sup>53</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.

<sup>54</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.

Universidade Estadual de Maringá, em 2008 obteve o título de Mestre pela Universidade Estadual Paulista-UNESP e em 2013 obteve o título de Doutora pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

Nascida em Saltinho no Estado de Santa Catarina, possui 40 anos de idade e 21 anos de exercício da docência, possui trajetória profissional na Educação Infantil e no ensino universitário, é especialista na Teoria Histórico Cultural, mestra em Psicologia e doutora em Educação.

Lucinéia relata que vem de origem familiar humilde, filha de pequenos comerciantes catarinenses, a fonte de renda da família quando criança, era oriunda da extração da madeira, a família tinha uma serraria no Estado de Santa Catarina: “na minha origem, os lugares de onde venho são lugares de vilarejo simples. Minha família tinha uma serraria, viemos para o Paraná em Cantagalo, especificamente em 1990, atrás de trabalho com a madeira” (informação verbal)<sup>55</sup>, atualmente reside na cidade de Maringá Paraná.

As memórias dos anos iniciais da escolaridade giram em torno da percepção das dificuldades para estudar, dada as limitações financeiras da época pelos poucos recursos financeiros familiares, o descaso do poder público com a educação popular e as diferenças culturais regionais que ficaram evidentes quando deixou seu estado de origem.

Até a terceira série primária, Lucinéia cursou em uma escola rural de Santa Catarina, sendo que aos quatro anos iniciou na Educação Infantil, entretanto não era matriculada, pois não tinha a idade exigida para matrícula, ia à escola para acompanhar seu irmão, relata que as marcas dessa escolarização inicial são permeadas por diferentes sentimentos e manifestações, diz Lucinéia:

Morando em um lugar que tinha apenas uma escola primária, uma sala de Pré, em que o único acesso à escola era naquele espaço, naquela instituição. Eu lembro no meu primeiro dia de escola, em que fui levar meu irmão mais velho. Ele estava iniciando o Pré, e eu não queria voltar mais para casa porque queria acompanhá-lo. Primeiro o sentimento de acompanhar o meu irmão para escola, por que como é que vai ficar sem ele durante o dia? [...] Assim, eu participei da escola e comecei a frequentá-la com 4 anos, mas na verdade não fazia nada lá, ficava acompanhando meu irmão, porque não era idade para estar lá, era sala de pré-alfabetização. [...] As minhas memórias são de uma casa de madeira, os brinquedos, aquela estrutura bem escola rural, embora fosse no distrito. É interessante observar que analisando isso de um tempo

---

<sup>55</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

anterior, olhando com os olhos de hoje aquela época, entendemos como a educação primária era tratada. (informação verbal)<sup>56</sup>

Lucinéia lembra que as atividades nesta época na então pré-escola eram atividades estritamente de desenvolvimento motor e preparação para a alfabetização, a sala de funcionamento da Educação Infantil era afastada da escola que ofertava o ensino primário e fundamental, entretanto fazia parte do mesmo pátio:

Na época, o acesso às classes de pré-alfabetização eram espaço de preparação para alfabetização, com exercícios de fazer bolinhas de crepom, traçados, bem baseados nas habilidades motoras; era isso que eu fazia. [...] A nossa salinha de Pré era de madeira bem rústica. As condições da época estavam socialmente demarcadas e condições que eram: escola pública em lugares distantes de cidades desenvolvidas com uma escolarização não suficiente para se formar e permitir que você se desenvolvesse nas máximas possibilidades. (informação verbal)<sup>57</sup>

Ingressou na primeira série primária quase completando sete anos, seu processo de alfabetização foi rápido, não houve dificuldades, a escolarização até meados da terceira série foi tranquila em termos de relação professor-aluno e com os colegas, estas séries foram cursadas no Estado de Santa Catarina.

No segundo semestre da terceira série, nossa entrevistada e sua família mudaram para Cantagalo Paraná, sendo que a adaptação no novo contexto, principalmente no contexto escolar foi muito difícil, especialmente devido ao seu regionalismo linguístico. As pessoas não a entendiam, eram cruéis e afirmavam que Lucinéia falava errado, relata nossa entrevistada que aquele ano letivo foi extremamente difícil. Já no ensino fundamental, conseguiu estreitar alguns laços de amizade que a fizeram despertar o sentimento de pertencimento à escola, começou a gostar de participar e de estar ali, sobre a escola pública voltada aos filhos/as da classe trabalhadora, Lucinéia afirma:

[...] a escola pública é um lugar que tem muitos desafios estruturais e históricos. Nós somos de uma geração que teve que buscar pela escolarização, tivemos que lutar para ter acesso a uma educação que permitisse que nos formássemos e tivéssemos o impacto disso na nossa formação enquanto pessoas, não de forma consciente, mas de uma forma inconsciente. Por que estudávamos? Por que íamos à escola? Talvez, em um primeiro momento, porque os nossos pais achavam que em algum

---

<sup>56</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>57</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

momento isso era importante, porque todo mundo ia, porque era obrigatório. (informação verbal)<sup>58</sup>

Lucinéia, compreende a escola como um lugar social, que aos poucos e de acordo com o aprimoramento da nossa maturidade intelectual, bem como, através do direcionamento e encaminhamento de alguns professores, vai se tornando claro a sua função social, o seu lugar social, é o local fundamental para o processo de formação humana, todavia, sua função precisa estar alinhada a outras instituições sociais para a completude deste processo “a escola é um lugar social de formação, mas os nossos outros espaços também a definem” (informação verbal)<sup>59</sup>.

Sobre as referências culturais familiares Lucinéia considera ter recebido uma formação complexa e que esta sofreu muitas transformações ao longo da sua trajetória de vida, para nossa entrevistada duas marcas culturais advindas da família permearam sua vida por muito tempo, a raiz religiosa somada com a ideia de família nuclear burguesa. Decorrente das ideias pré-concebidas reinantes no seio familiar na época de sua infância e juventude, as quais giravam em torno das concepções de família patriarcal, religião e etnia, Lucinéia assevera:

A minha família é relativamente de origem italiana, no interior de Santa Catarina, com todos aqueles preconceitos e formas de ver a vida, muito pautados no senso comum, na imediatividade religiosa de origem Cristã, então todas essas marcas acompanham a minha formação. Quais são as marcas que me constituíram na infância e definiram alguns princípios que a medida que eu fui me escolarizando talvez eu tenha conseguido superar? A questão religião foi uma muito forte, a catequese, de participar de coisas da igreja, grupo de jovens e adolescente e aqueles ensinamentos cristãos me definiram sempre com uma marca de que tudo era muito errado, que tudo era muito pecado; de que a mulher é para ser do lar, que mulher é para ser de casa, isso tudo somado com a concepção da família nuclear e a ideia que de casamento e família devem ser mantidos por pior que sejam... também foi muito forte. (informação verbal)<sup>60</sup>

Em relato, Lucinéia reflete que estas questões fizeram parte de sua constituição pessoal por um longo tempo, e que somente ao final da graduação e início da pós-graduação, foi dando outro sentido a esses tensionamentos, desmistificando alguns saberes do senso comum e superando algumas visões de mundo consideradas por ela precipitadas, para nossa entrevistada, seu encontro com a teoria de Marx, apresentada de forma mais elaborada no curso de

---

<sup>58</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>59</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>60</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

Especialização foi um divisor de águas. A transformação humana pela qual passou, reflete essencialmente na sua intelectualidade aprimorada e no comprometimento com a vida humana e com a educação, sobretudo com a educação pública.

No que diz respeito a escolha pela formação docente em nível médio na modalidade normal, é incisiva ao relatar que não foi uma escolha sua, foi uma escolha de sua mãe pela justificativa de este era o curso ideal para as mulheres, que podiam meio período dedicar atenção à docência e no restante do dia à família e filhos, a esse respeito nossa entrevistada esclarece que o curso normal:

[...] não foi a minha primeira escolha. Lembro que quando terminei a oitava série, que eu estudava de manhã, eu me matriculei na educação geral à noite, me matriculei sozinha, porque eu queria estudar à noite por achar um máximo. Quando minha mãe ficou sabendo, ela falou assim: “Você não vai estudar à noite [...] Com 15 anos, quem definia a vida? Ninguém! O que eu poderia fazer? Fui para de manhã estudar Magistério, mas não era uma escolha ser professora. (informação verbal)<sup>61</sup>

Nossa entrevistada relata, que o processo de clarificação do que era ser estudante de magistério, do que era estudar para ser professor, foi para ela um processo lento, todavia necessário e importante:

A partir do terceiro ano algumas coisas começaram a ter alguns impactos, algumas professoras foram causando uma mudança na minha concepção; não que eu ainda tivesse clareza e queria ser professora. O que definiu, em um primeiro momento a condição de ser professora, foram as alternativas que nós tínhamos naquela época, não havia uma rede de possibilidades. (informação verbal)<sup>62</sup>

O olhar foi se modificando através da observação de umas práticas pedagógicas das professoras do curso e Lucinéia passou a olhar algumas alternativas a partir da perspectiva de formação docente. No curso normal se identificou com a Educação Infantil e sua trajetória profissional seguiu ligada a pauta da Educação Infantil até os dias atuais, ao passo que Lucinéia considera:

As escolhas nunca foram pessoais, mas os motivos vão se transformando. Começamos a produzir alguns interesses, algumas coisas começam a chamar atenção, do que é ser professor, de como ser professor, são coisas que começam a aparecer para mim no Magistério a partir de algumas professoras se tornam referências na minha constituição enquanto profissional; embora eu nunca tenha conseguido me aproximar dessas formas, como elas eram com professora, os modelos. É uma

---

<sup>61</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>62</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.



trajetória que foi me modificando, fazendo parte de mim enquanto pessoa, são várias razões. (informação verbal)<sup>63</sup>

A narrativa de Lucinéia nos trouxe antes de tudo o questionamento sobre a realidade social e educacional na qual vivemos em nosso país. Conseguimos visualizar muito nitidamente quais são as suas concepções de homem, sociedade, educação, mundo. Estas estão fortemente imbricados no trabalho intelectual da educadora, que se volta a questões pontuais, como acesso a uma vida digna, educação pública de qualidade e respeito à constituição humana desprovida de quaisquer preconceitos e discriminações, e acesso à educação pública e de qualidade para todo/as.

A entrevista nos possibilitou observar que o conhecimento intelectual estruturado e sempre em construção dessa educadora é admirável, levantou questões centrais e pontuais, as quais devem ser problematizadas constantemente no processo de formação humana e na formação de professores/as, a educadora concebe a formação escolar como uma conquista da classe trabalhadora e que está juntamente com outras instituições sociais propiciam desenvolvimento humano.

Foi uma conversa carregada de emotividade, porque tocou em questões primordiais e tão caras para nós da área da educação, bem como aspectos de cunho social, psicológico e das relações humanas. Esse relato foi digno de uma aula que inspira a lutarmos pelas nossas ideias na busca pela superação das dificuldades. A partir de histórias de vida podemos chegar à compreensão de questões muito mais amplas, as quais nos foram possíveis na conversa.

4.2.4 Olga Drabecki: “Eu fui olhada com humanidade, com empatia, com carinho, com respeito, e procuro passar esse olhar para os meus alunos”

A Professora Olga Drabecki, foi a quarta docente entrevistada, sua entrevista foi realizada no dia 16 de março do ano de 2021, atualmente é professora na Educação Básica nas etapas do ensino fundamental anos iniciais e finais e no ensino médio, possui 45 anos de idade, frequentou a formação em nível médio na modalidade normal no Colégio Estadual Olavo Bilac, no qual se formou em 1995, em seguida cursou graduação de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e

---

<sup>63</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

Letras-FAFI, formou-se em 2000, seis anos mais tarde graduou-se em História pela mesma faculdade, tornou-se especialista na Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Nasceu em Cantagalo Paraná e neste município reside, onde leciona a mais de vinte anos, possui experiência em todas as etapas da Educação Básica, na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Segundo seu relato, nasceu em meio a uma família muito simples de pais muito éticos, comprometidos com a formação moral dos filhos, entretanto sobre a escolaridade não havia muita cobrança, sua formação cultural foi propiciada pelos amigos próximos a família que sempre a incentivavam com leituras, jogos pedagógicos e lhe ajudavam nos deveres de casa, a esse respeito Olga denota:

[...] minha família é de uma simplicidade incrível. Meu pai era cheio de valores, cheio de princípios, e minha mãe também, mas uma cultura intelectual, pedagógica, eles não tinham, porque eles têm aquele histórico de roça, todo aquele processo”. Porém, eu tive tanta sorte que eu convivi com pessoas maravilhosas, de um berço cultural gigantesco, que me ajudaram a tornar o que eu sou hoje. Me ensinaram a ter paixão pelos livros, a ter paixão pelo conhecimento, a olhar que a vida que eu tinha poderia ser mudada pela perspectiva se eu olhasse diferente, se eu mergulhasse na vida dos livros, se eu mergulhasse na vida do conhecimento. Eu tive pessoas maravilhosas que me induziram a esse caminho, porém, apesar da minha família ser bastante simples e não ter nem mesmo um incentivo para eu sair daquela condição, eles não me afetaram no sentido de “não faça”. Então eu sou muito grata pela minha família ter me proporcionado esse momento de liberdade. Esse lado mais cultural eu adquiri das pessoas com quem eu convivi, ou seja, de amigos maravilhosos que influenciaram fortemente a minha personalidade. (informação verbal)<sup>64</sup>

Por conseguinte, os pais nunca reprimiram sua vontade de aprender dando-lhe liberdade para se desenvolver intelectualmente e culturalmente: meus pais falavam: “quer ir para a escola, vá, não quer, não vá”, mas eu sempre tive pessoas de fora que me incentivaram a continuar, apesar de toda a dificuldade” (informação verbal)<sup>65</sup>

É muito forte a lembrança das primeiras professoras que a olhavam com humanidade, carinho e respeito, são esses momentos revividos que fazem dela uma profissional extremamente humana a preocupada com as questões objetivas que afetam a vida de seus alunos. Olhar com os olhos de empatia tal como foi olhada por professores da sua infância é uma maneira de agradecer o que de bom e

---

<sup>64</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

<sup>65</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

significativo a vida foi lhe oferecendo, nas considerações de Olga, este foi um fator determinante nos primeiros anos de escolaridade:

Eu fui olhada com humanidade, com empatia, com carinho, com respeito, mesmo sendo aquela criancinha, que a gente lê nos poemas, que não cheirava um perfume legal, que não tinha uma roupa legal, eu era olhada além disso e procuro passar esse olhar para os meus alunos, porque a nossa sociedade [...] é extremamente carente e nós precisamos nutrir a empatia, entender a realidade deles para conseguir desenvolver um trabalho intelectual. (informação verbal)<sup>66</sup>

Da sua escolarização inicial se recorda especialmente, do carinho e afeto que suas professoras a dispensavam, a esse respeito Olga considera:

[...] tive professoras maravilhosas na minha alfabetização, [...] Eu tive a tia Marica, que me incentivava bastante, me ajudava muito nas minhas limitações, porque eu sempre tive limitação com Matemática, mas isso não afetava a minha vida escolar, porque eu tinha outras habilidades. Eu tive a dona Elaine, no terceiro ano, [...] e o carinho que ela nutria por mim me transformou numa pessoa maravilhosa, toda vez que eu entro em sala de aula eu tento relembrar esse carinho que ela tinha por mim – me chamava de “coração de melão” – tento transportar isso para os meus alunos. A dona Élide Souza, lá na fase da minha alfabetização [...] Eu tinha um chinelo, eu amava meu chinelinho, mas eles me presentearam com tênis. Então essa parte de mesclar conhecimento com assistencialismo eu aprendi muito. Eu faço isso com os meus alunos silenciosamente, não gosto de espalhar para não fazer propaganda, mas essa base eu tive. (informação verbal)<sup>67</sup>

A respeito da definição de seguir a carreira docente a partir no curso em nível médio na modalidade normal, relata que estava decidida antes mesmo de iniciar o Ensino Médio e foi motivada pela sua busca por aprender e ensinar:

[...] Eu tive essa virada de chave na minha vida no sétimo ano, em uma aula de história, quando eu decidi que queria ser professora. E eu tive tanta sorte que no sétimo ano eu decidi, [...] o antigo Magistério [...] foi uma oportunidade para mim, como alunos de hoje estão tendo essa oportunidade. Então, no sétimo ano foi a virada de chave: “eu sei o que eu quero fazer”, [...] quando eu terminei o Magistério, fiz o concurso e passei. (informação verbal)<sup>68</sup>

E complementa:

Eu entrei sabendo o que eu queria, porém, entrei querendo uma segurança profissional. Eu sabia que eu queria ser professora, mas para conseguir chegar à faculdade eu precisava de uma ponte. E qual seria essa ponte, que eu abracei com grande paixão? É o Magistério. E o

---

<sup>66</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

<sup>67</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

<sup>68</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

Magistério é capaz de transformar vidas, porque nós estamos lá com os pequeninhos, nós estamos com seres que estão em desenvolvimento [...]. Então, a nossa importância vai muito além do que a sociedade consegue enxergar, nós conseguimos transformar vidas. (informação verbal)<sup>69</sup>

Assim sendo, o sentimento de gratidão também a define, e em sua prática pedagógica procura exercer essas práticas professorais, tais como as que a acolheram em sua infância. Para a docente a formação inicial influenciou sua escolha da graduação, devido ao de desejar aprofundar e aprimorar seus conhecimentos iniciais acerca da constituição humana.

Suas primeiras impressões enquanto docente emergem de um misto da vontade de transformar o que estava posto e a frustração de perceber como a educação é tratada pelas autoridades, pela sociedade e os impasses nas políticas educacionais que ditam os rumos para o cenário educacional, nem sempre condizentes com as necessidades objetivas:

[...] me senti, ao mesmo tempo, com vontade de fazer uma revolução, de utilizar coisas maravilhosas, mas eu só tinha um quadro e alguns livros que os colegas emprestavam. O que mais me frustrou, no início, porque às vezes frustra, foi a falta de incentivo na parte educacional, material, pedagógica, que tinha na época. (informação verbal)<sup>70</sup>

Ao longo dos anos de docência, Olga foi equacionando as expectativas e frustrações e reconfigurando sua luta para dentro das salas de aula, ao proporcionar aos seus estudantes observar as intenções muitas vezes quase imperceptíveis dos que estão no poder. Sua narrativa é carregada de um misto de emoções, gratidão, empatia, vontade de transformar a realidade a qual reprime o desenvolvimento humano.

Após a exposição de quem são o/as nosso/as sujeito/as da pesquisa, passamos ao momento seguinte do estudo, que se refere ao tratamento dos dados qualitativos efetuados através da formulação de categorias, advindas da entrevista semiestruturada a qual precisam as vozes do/as participantes da pesquisa.

#### **4.3 Processo de análise: a categorização dos dados encontrados nas entrevistas semiestruturadas**

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é

---

<sup>69</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

<sup>70</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Nesta subseção, apresentamos a análise da categorização dos dados qualitativos provenientes das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos quatro egressos do curso em nível médio na modalidade normal ofertado no Colégio Estadual Olavo Bilac. O intento desta subseção é de responder a problemática central da pesquisa, a qual aborda o seguinte questionamento: de que modo as influências dos elementos educativos da formação inicial em nível médio na modalidade normal, ofertada no Colégio Estadual Olavo Bilac, implicaram nas trajetórias profissionais dos egressos participantes da pesquisa?

No Capítulo 1, que versa sobre os procedimentos metodológicos, descrevemos como se deu a formulação das categorias e o processo de tratamento dos dados qualitativos após a aplicação da técnica de Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva teórica de Bardin (2011), entretanto, como esta problematização já ficou longe de nossos leitores, se faz importante retomar ainda que em linhas gerais, o processo de formulação das categorias analisadas neste momento do estudo.

Para tanto, os dados qualitativos são provenientes das questões organizadas nos eixos<sup>71</sup> III, IV e V da entrevista semiestruturada. Esses eixos nos forneceram os elementos necessários para a discussão em torno da indagação a qual nos propomos responder. Após aplicada a primeira fase da AC, que versa sobre a pré-análise dos dados coletados, onde estes são organizados de maneira a operacionalizar a pesquisa, partimos para a exploração do material, onde o *corpus* da pesquisa já organizado e transcrito foi estudado mais profundamente. Nesse sentido, para a composição das categorias, realizamos a organização dos dados dos conteúdos contidos nos temas das questões por semelhança semântica, ou seja, todas as respostas foram agrupadas conforme o tema de discussão. Deste agrupamento surgiram as categorias, as quais resultaram dos temas em conjunto com o que de mais recorrente surgiu das vozes de nosso/as entrevistado/as. Após a primeira classificação foram reagrupadas novamente as respostas por analogias específicas de cada categoria de acordo com a literatura educacional.

---

<sup>71</sup>O roteiro da entrevista semiestruturada está alocada na seção de Apêndices desta dissertação.

Sendo assim, as categorias surgiram em concordância com alguns dos temas das questões dos eixos III, IV e V, bem como com o que de mais recorrente surgiu nas vozes dos nosso/as entrevistado/as em decorrência da indagação dos temas suscitados nas questões.

Esta sistematização possibilitou que do eixo III e IV - memórias da formação inicial, formulássemos as categorias – formação inicial e saberes docentes, e do eixo V - trajetória e memórias da profissão docente, surgiu a categoria trajetória docente: desenvolvimento profissional.

As vozes de nosso/as sujeito/as da pesquisa são em última instância reelaboração de conhecimento e de significados da formação de professores na escola pública, e precisamos também enfatizar o quanto é importante este âmbito de formação, ainda que seja somente a formação inicial, sendo este o espaço formativo de muitos jovens filhos da classe trabalhadora.

Dessa forma, de posse das categorias que fundamentam a última seção do nosso estudo, é chegado o momento de redigir a análise qualitativa, precisando descrever uma discussão ancorada na literatura educacional e nas verbalizações do/as sujeito/as, cujo direcionamento é levar a uma compreensão clara e precisa da problemática que nos propomos a responder. Sendo assim, em sequência, passamos às análises das categorizações.

#### 4.3.1 Formação inicial

A formação em Magistério [...] tem muito a contribuir para a educação pública, porque ele acontece no interior das escolas públicas. [...] O que deveria gerir o projeto político pedagógico do Magistério para as escolas públicas é, justamente, a defesa da escola pública. Então, esta formação política do professor atravessa nessa formação inicial. [...] Nesse sentido, o Magistério se coloca como um lugar de formação política e humana para a docência. (informação verbal)<sup>72</sup>

As considerações suscitadas na categoria formação inicial, foram propiciadas por referenciais teóricos e o cotejamento das respostas de nosso/as entrevistado/as.

Desse modo, esta categoria indica que a formação profissionalizante na docência de todo/as o/as sujeito/as da pesquisa se deu pelo ingresso na formação em nível médio na modalidade normal. De modo geral, nas entrevistas entreviuse-

---

<sup>72</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

que esta foi uma escolha livre, sendo que apenas uma das entrevistadas foi direcionada a cursar a formação docente pela insistência de sua mãe, mas no decorrer do curso foi se descobrindo enquanto docente. O curso normal emerge das falas do/as nossos entrevistados, como um diferencial ao possibilitar a profissionalização integrada ao ensino médio, ademais para todo/as entrevistados esta era uma possibilidade de mudança nas condições pré-determinadas as quais viviam, uma vez que não havia outras possibilidades na época do ingresso no curso, e esta era a mais adequada ao momento, a que dava retorno financeiro mais imediato, bem como, vinha de encontro com os anseios de três dos quatro entrevistados que já ao final no ensino fundamental decidiram por afinidade seguir a carreira docente.

A formação docente em nosso país é organizada e normatizada perante os preceitos legais da LDBEN/96, de resoluções e diretrizes federais e estaduais, estes últimos em consonância com a Lei maior. Desse modo, os cursos de nível médio na modalidade normal desde a instituição da Escola Normal, já problematizada no Capítulo 2s deste estudo, constitui-se numa etapa do desenvolvimento profissional do futuro educador, no Estado do Paraná o curso é atualmente denominado de Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio na Modalidade Normal, habilitando estritamente para a atuação docente na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental. A mesma LDBEN/96 aponta que, preferencialmente, a formação de professores se dê em nível superior, discussão que coloca historicamente em xeque o curso normal.

Dentro deste contexto, o Art. 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconiza que a formação inicial para atuar na educação básica deve ser realizada preferencialmente no Ensino Superior em cursos de Pedagogia ou cursos de Licenciatura Plena, admitindo a formação mínima para atuação nos anos iniciais da educação básica o curso em nível médio na modalidade normal.

Com uma história de quase duzentos anos o curso normal continua a contribuir para a formação inicial de muitos estudantes, que depreendem neste uma possibilidade mais imediata de inserção no mundo do trabalho. Sobre esse aspecto, Olga afirma que: “Na época, sair do Ensino Médio e ter feito a Formação Docente

era sinônimo de ter uma independência financeira, porque você saía com uma profissão” (informação verbal)<sup>73</sup>

Everson ao relatar o motivo que o fez procurar a formação docente em nível médio esclarece:

O que eu pensei foi de sair com uma profissão, porque hoje no mercado de trabalho, precisamos de uma formação específica, [...]. Eu teria um diferencial, eu teria o Ensino Médio e teria uma formação a mais que é a pedagógica [...]. (informação verbal)<sup>74</sup>

Para a professora Cristiane, o curso era uma possibilidade de formação técnica para uma profissão diferente dos pais, que eram pequenos agricultores. A percepção desta opção para sua vida profissional motivou o ingresso no curso normal

O pai e a mãe sempre diziam que o estudo poderia nos levar mais longe. E como o pai tinha noção de que a gente precisava fazer um segundo grau – e ele conversava muito com a gente – via no Magistério uma chance de, além de ter o segundo grau, eu poderia sair dali com uma formação, e foi isso que muito me motivou. (informação verbal)<sup>75</sup>

Os/as quatro participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que o curso normal era uma possibilidade financeira mais imediata do que a formação no Ensino Superior, e, embora não tenha sido este o fator preponderante de ingresso, constituiu-se em um fator considerável a se fazer menção. Percebe-se nas falas do/as nosso/as entrevistado/as que o fator decisivo de três dos quatro egressos ouvidos, foi a afinidade e identificação com a profissão futura, ao passo que apenas uma das entrevistadas afirma que, ao ingressar, estava confusa quanto à sua permanência nesta formação inicial, porque foi direcionada por sua mãe. Nas considerações de Lucinéia:

[...] não era uma escolha ser professora. [...] Não era por não me identificar com o conteúdo, eu ainda não tinha clareza do que era ser estudante de Magistério, o que era estudar para ser professor. [...] A partir do terceiro ano algumas coisas começaram a ter alguns impactos, algumas professoras foram causando uma mudança na minha concepção; não que eu ainda tivesse clareza e queria ser professora. O que definiu, em um primeiro momento a condição de ser professora, foram as alternativas que nós tínhamos naquela época, não havia uma rede de

---

<sup>73</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

<sup>74</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

<sup>75</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.



possibilidades. [...] Eu terminei o Magistério com a consciência que seria professora, mas eu não iniciei com essa ideia. (informação verbal)<sup>76</sup>

A reflexão suscitada por nossa entrevistada alinha-se ao pensamento de Nóvoa (1998, p. 129), quando explicita que: “[...] formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”. Para esta educadora, tornar-se professora foi um processo alicerçado pela produção de conhecimentos durante a formação em nível médio, os quais a aproximaram da vivência docente, ademais, parece ter sido alguns modelos de professoras observadas enquanto estudante da formação em nível médio, o fator impactante para que a mesma, ao final do curso normal, se encontrasse como educadora.

A identidade docente de nossa entrevistada foi sendo delineada no decorrer da formação no curso em nível médio, fazendo com que ela se identificasse com o universo educacional, agora por sua própria determinação. O que antes fora imposição, mudou de conotação após a caminhada da futura educadora pelos anos formativos do curso normal, propiciado pelo conhecimento curricular, os estágios supervisionados, os modelos observados do que considerava ser o ideal docente, pelo convívio social que o curso proporcionou.

Todo/as os sujeitos da pesquisa apresentam a percepção de que a formação docente foi primordial na construção da identidade e saberes docentes, os quais foram aprimorados no decorrer da trajetória, porque toda formação, seja profissional ou pessoal, é um processo em construção permanente. Nas considerações de Ferreira (2017), a formação inicial:

[...] é a base de qualquer profissão e é nesse momento que o formador precisa destacar a importância do conhecimento teórico na vida prática do profissional, da sua real utilidade diante da profissão; precisa, também, exemplificar e discutir com seus alunos os problemas contemporâneos da educação e os desafios que o professor enfrenta no dia a dia em sala de aula presencial ou a distância (FERREIRA, 2017, p. 43).

Lima (2007, p. 86), complementa:

Mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes

---

<sup>76</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade.

A formação inicial configura-se na base da constituição de quaisquer profissões, sendo o momento de aproximação e de conhecimento da futura ocupação, por isso torna-se tão importante uma formação sólida, aliada à práxis e ao debate de questões contemporâneas, para que na esfera educacional o futuro educador possa estar preparado/a para enfrentar os desafios que se apresentam em sala de aula, bem como reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir da realidade vivenciada no contexto escolar. Nesse sentido, entendemos a formação inicial como a base para aquisição de conhecimentos para a docência e que serão continuamente ressignificados na aprendizagem contínua do/a educador.

Nos relatos sobre a formação em nível médio, emerge das vozes do/as entrevistados a importância da unidade da teoria com a prática. Vázquez (1990) advoga que a práxis educativa constitui-se numa atividade material e transformadora por articular teoria e prática, e nesta via de mão dupla uma complementa a outra, pois a teoria por si só não corresponde a uma prática de verificação de sua legitimidade, assim como a prática desprovida da teoria é vazia de significado.

Para Silva Júnior (2010), ao analisar experiências de formação inicial voltadas para a preparação individual para o trabalho, este assevera que a concepção teórica dissociada de conhecimentos também adquiridos através das experiências de trabalho não responde às necessidades de formação docente que a contemporaneidade exige. Na acepção do autor, a formação profissional inicial, além de uma formação acadêmica: “[...] requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 07).

A importância da formação acadêmica aliada a situações de práticas docentes no interior das escolas foi relatada por nossos entrevistados, e fica evidente que este elo foi o momento de afirmação pela escolha da formação em nível médio:

[...] quando fui fazer os estágios e as práticas em si, fui conhecendo a realidade através de outros olhos; não com os olhos de aluno, enquanto observador, mas com olhar de professor, já vendo como que seria o andamento de uma sala de aula. Acabei, ali, já no começo, gostando. Na

metade do segundo ano, em setembro, consegui o primeiro emprego como estagiário, o que reafirmou aquilo que eu já tinha uma pequena certeza. (informação verbal)<sup>77</sup>

Em Gatti (2003), encontramos alinhamento teórico à narrativa de Everson, quando esta autora defende que a formação inicial deve propiciar aos futuros educadores as condições necessárias para exercer sua prática educativa com um mínimo de condições pessoais e profissionais de qualificação. Para a autora, durante a formação inicial, o futuro docente principia uma transformação entre o papel de estudante e o papel de docente, constituindo num novo patamar de estruturação pessoal e profissional.

A formação inicial necessita dessa equação entre o conhecimento acadêmico com o conhecimento adquirido em situações práticas de trabalho, e, desse modo, ao aprofundar a formação epistemológica consonante ao ensino-aprendizagem, os futuros educadores terão segurança teórica nas suas práticas pedagógicas, o que acarretará qualidade no processo educativo. É o que podemos depreender do relato abaixo:

[...] a própria docência exige uma clareza de que a medida em que eu domino pressupostos teóricos da Filosofia, Sociologia, História da Educação, Psicologia e da Didática tenho uma orientação nas práticas docentes, e isso impacta na minha formação enquanto pessoa e sujeito. (informação verbal)<sup>78</sup>

O que caracteriza a formação docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Nóvoa (1999), afirma que compreendemos que é no “chão” da escola que efetivamente os conhecimentos se tornam mais significativos à medida que os mobilizamos para dar sentido à prática educativa.

Observamos, no relato acima, a importância que nossa entrevistada remete à indissociabilidade da teoria e da prática como um dos principais pilares do trabalho educativo. Ela parece atribuir ao exercício da docência consciente, nunca alienada do contexto educacional, a clareza desta inter-relação sem a qual o ato educativo não terá sentido, tal como em Freire, com quem nos encontramos com essa preocupação em vários dos seus ensaios, que preconizavam a sistemática inter-

---

<sup>77</sup>Entrevista I, fornecida por Lucas Everson Coradin realizada em março de 2021.

<sup>78</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

relação entre teoria e prática, apresentada por ele como práxis-pedagógica, na qual ambas precisam dialogar permanentemente. É nessa relação, mediada pelo movimento dialético no qual o sujeito age/reflete e ao refletir/age que embasado teoricamente o educador vai para a prática e de sua prática chega a nova teoria, perpetuando-se a práxis, Freire (1996).

Ao analisar a entrevista da professora Lucinéia como um todo, percebe-se que a sua trajetória se deu neste movimento dialético de produção da sua práxis, na medida que foi progredindo também para a formação no ensino superior, possibilitando o ingresso da pós-graduação *stricto sensu*, na qual pode elaborar suas produções científicas e teóricas de maneira autônoma, possibilitando a formulação de novas abordagens, as quais não se esgotaram em si, mas propiciaram novos debates e nova reconfiguração no seu trabalho em sala de aula, como professora formadora.

No recorte abaixo, verbalizado por Cristiane, percebemos também a importância da formação inicial ao propiciar a inter-relação teoria e prática:

Eu passei a amar muito mais o Magistério a partir do momento em que eu fui para a sala de aula fazer estágio. Aí que eu me identifiquei, a minha paixão desde sempre foi essa. Terminei o Magistério e, depois que eu concluí, fiquei um ano sem trabalhar; trabalhei como doméstica numa casa na cidade e aí eu já entrei trabalhando com concurso pela prefeitura, onde eu estou até hoje. E amo o que eu faço. (informação verbal)<sup>79</sup>

Percebe-se, neste trecho da comunicação de nossa entrevistada, que a aproximação com a realidade escolar, propiciada através do exercício prático da profissão, a fez se identificar definitivamente com a docência, já delineando seu desejo por seguir a carreira docente e precisando a concretude de seu objetivo.

Entendemos que uma das primeiras funções da formação inicial se configura em qualificar o sujeito para o ingresso no exercício profissional, aliando conhecimentos dos pressupostos teóricos as situações de prática docente. É deste elo que decorre a constituição profissional, entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação dos aspectos pessoal, intelectual e social do futuro docente (GARCIA, 1999). Para Bernadete A. Gatti (2020, p.18):

[...] não se pode conceber a formação de docentes para o exercício do magistério na educação básica sem que se lhes ofereça boa formação teórica e cultural, mas, também, não se pode deixar de lado, associada a esta, uma formação para o trabalho educacional com as crianças,

---

<sup>79</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.

adolescentes e jovens no processo de aprendizagem escolar, o qual faz parte do desenvolvimento dos alunos como pessoas e cidadãos, papel fundante da educação básica.

A formação docente é uma atividade complexa, porque depende do: “processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito” (GARCIA, 1999, p. 19), configurando-se num processo inicial de formação onde desenvolvimento pessoal e as aprendizagens ou experiências coletivas estão imbricadas. Ao mesmo tempo, faz-se necessário um exercício prático desta formação no contexto do trabalho, assim como apontam Gatti (2020) e Garcia (1999), para que haja efetivamente transformação e aperfeiçoamento da prática. Nesse processo complexo de formação docente estão interligadas a formação inicial, a formação continuada e o desenvolvimento profissional, em consonância com o que Lucinéia relata: “Formar para a docência é difícil, formar para ser professor é complexo, porque ele vai precisar dominar conhecimentos teóricos, filosóficos, estéticos e práticos como próprio da formação” (informação verbal)<sup>80</sup>

Pertinente se faz o destaque sobre as primeiras aproximações e percepções que o/as participantes da pesquisa tiveram com o campo educacional e seu processo de formação docente. Lucinéia evidencia que a formação no curso em nível médio na modalidade normal, muito contribuiu para a sua formação continuada, porque:

Ter feito Magistério fez uma diferença muito grande no curso de Pedagogia, porque o nosso Magistério era bem consistente teoricamente, tinha uma boa organização de disciplinas, como as disciplinas de Filosofia; eu lembro até hoje de quando estava no primeiro semestre de Filosofia da Educação, era uma das poucas que tirava nota alta, pois em grande parte eu tinha muito dos materiais de Magistério, então muita coisa de lá eu levei para a graduação e comecei a sentir uma relação muito forte. Quando fui para a Pedagogia, já estava trabalhando. Lembro do livro do Libâneo, um clássico primoroso. São coisas que eu lembro, que eram essas disciplinas que tinham um pouco mais de impacto na minha forma de ver e começar a gostar, despertar um gosto pela docência, pelo Magistério, ou pelo menos pela área de humanas. (informação verbal)<sup>81</sup>

O relato da educadora é uma evidência de que a formação docente se faz num processo contínuo, sendo a formação inicial apenas o primeiro passo de um

---

<sup>80</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>81</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

longo e permanente percurso formativo na trajetória docente, cujo intento é preparar para o ingresso na profissão, mas que é imprescindível para a continuidade da trajetória. As bases da docência quando bem consolidadas na formação inicial, se tornam primordiais para a trajetória profissional.

Autores como Nóvoa (2009), Garcia (1999), Fullan (1987), defendem a formação docente como um processo contínuo, mesmo que se apresentem fases claramente diferenciadas neste percurso, especialmente pelo conteúdo curricular. Todavia, deverá haver uma uniformidade quanto a princípios éticos, didáticos e pedagógicos, configurando num processo coerente e permanente de formação:

[...] o desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, a iniciação, ao desenvolvimento contínuo através da própria carreira [...] o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem (FULLAN, 1987, p. 215).

A partir desta perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos” acabados, muito pelo contrário, esta deve ser a primeira etapa de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, conforme aceção de Garcia (1999).

Em outras palavras, Imbernón (2011) explicita que a formação como um processo de produção de desenvolvimento e em constante movimento, transcende o ensino que visa uma mera atualização científica, pedagógica e didática. A formação docente como um elemento contínuo se transforma na possibilidade de criação de espaços de participação, reflexão e formação efetivamente pessoal e profissional, bem como, servirá de estímulo crítico ao constatar as contradições existentes no exercício da profissão e na busca de suas resoluções.

Nóvoa (2009) destaca que a formação docente está alicerçada a princípios fundamentais, a saber: o conhecimento, pois para socializar/mediar conhecimento há que se construir uma sólida concepção epistemológica, a qual conduza os estudantes a aprendizagem; a cultura profissional, propiciada através da aproximação do futuro educador com a instituição escolar e através da interação com colegas mais experientes, é um integrar-se na profissão com o intuito de refletir e avaliar a prática; o tato pedagógico, que diz respeito à relação respeitosa e à comunicação, a fim de que se cumpra o ato de educar; o trabalho em equipe, fundamental para ultrapassar fronteiras organizacionais e reforçar as dimensões coletivas e colaborativas do exercício profissional e, por fim, o compromisso social,

qual faz parte do *ethos* profissional docente, é ato que faz com que a: “[...] criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (NÓVOA, 2009, p.31). O compromisso social docente faz com que possamos nos comunicar e intervir no espaço público da educação: “[...] já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

A formação docente propicia a profissionalização na direção da superação de uma posição missionária, vocacional ou de improviso, possibilitando ao profissional as bases para atuação frente a desafios e problemas complexos, e, estando capacitado a isso, consegue mobilizar seus recursos cognitivos, habilidades e afetos, para a resolução das problemáticas concernentes ao campo educacional. Este percurso inicial será tanto mais significativo ao somar-se à formação continuada. A respeito da trajetória da formação docente pós formação em nível médio na modalidade normal, nosso/as entrevistado/as relatam:

[...] no momento estou cursando duas graduações. Ambas eu pretendo concluir no final do ano, talvez a de Serviço Social não consiga finalizar por causa da pandemia, que teve atraso no calendário escolar, então pretendo terminar em maio do próximo ano. Mas a pedagogia, que queira ou não, está ligada diretamente com o Magistério, eu estou cursando no modo à distância. Ela é algo que está vindo a somar bastante, mas eu com o Magistério, muitas vezes não necessito realizar algumas das leituras do curso de Pedagogia, por causa da formação, do bom embasamento que tive na formação de docentes. (informação verbal)<sup>82</sup>

Eu terminei o curso, um ano depois eu me casei, tive uma filha, fiquei um tempo parada. Aí já se tornava mais difícil a questão de não ser obrigatório uma continuação de estudos além do Magistério, então eu me acomodei. Mas penso que, a partir do momento em que foi cobrado que eu precisava ter mais formação para continuar exercendo a mesma função de professora, eu estive aberta para novos conhecimentos. Aí remei para fazer a Pedagogia. (informação verbal)<sup>83</sup>

Quando terminei o ensino profissionalizante, o Magistério, foi muito interessante. Lembro que havia três anos que a LDB havia sido aprovada, então muitas pessoas não tinham clareza do que estava sendo exigido pela lei. Muitas colegas minhas foram fazer Licenciatura em diferentes áreas (Biologia, Letras...), porque o Magistério já dava habilidade para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil [...]. Eu escolhi Pedagogia, porque eu tinha clareza que eu queria atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental se fosse para ser professor. Eu não queria trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, então falei assim: “eu não vou fazer

---

<sup>82</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

<sup>83</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.

Licenciatura em Biologia”. Então, ao final do curso Magistério, tinha clareza que iria fazer Pedagogia. (informação verbal)<sup>84</sup>

Saí da formação trabalhando e queria entender um pouco mais o ser humano, o que o ser humano pensava, o que sentia, porque a gente sabe que o ser humano é assombroso. [...] então eu fui para área de Filosofia, para tentar conhecer mais a alma humana. Porém, como nós vivemos numa sociedade que não valoriza o conhecimento filosófico, até as nossas grades curriculares deixam muito a desejar, porque acham que filósofo tem que viver somente de ideias, e nós vivemos numa sociedade capitalista. Então eu terminei Filosofia, me centrei, tentei conhecer um pouquinho o ser humano, voltei para a universidade e fiz História, porque eu precisava sobreviver. Então a História veio complementar a minha renda, a minha vida profissional, e a Filosofia veio me mostrar que o ser humano é muito mais do que ele aparenta ser. (informação verbal)<sup>85</sup>

Percebemos através dos relatos acima, que a formação obtida no curso em nível médio na modalidade normal, parece ter propiciado suporte pedagógico-teórico à prática educativa para o ingresso na docência, todavia este não se mostrou suficiente para os anseios de nosso/as sujeito/as da pesquisa, que procuraram na formação do ensino superior, bases para prosseguir o aperfeiçoamento e qualificação da docência. Nesse sentido, a formação em nível médio na modalidade normal possibilitou a trajetória profissional docente que segue sempre inconclusa. Os cursos de graduação que foram frequentados por nosso/as entrevistado/as parecem possuir uma estrita relação com os princípios éticos, epistemológicos, didáticos, sociais e culturais da formação docente iniciada no curso normal, bem como, os conhecimentos iniciais da docência possibilitaram um melhor entrosamento e facilidade com a linguagem acadêmica das graduações. Três dos quatro entrevistados optaram por seguir o percurso formativo na graduação em Pedagogia, demonstrado dessa forma que ambas as formações possuem laços estritos. Sobre este aspecto, Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) afirmam que:

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre.

Os mesmos autores, consoante aos demais referenciais teóricos que embasaram esta subseção, preconizam a necessidade da busca permanente da

---

<sup>84</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>85</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.



formação docente, evidenciando que os conhecimentos profissionais iniciais são progressivos e encontram-se em contínuo aperfeiçoamento, como fica claro no relato de Everson:

[...] no Magistério a gente aprende coisas novas, na graduação a gente vai aprender outras coisas novas e é uma questão da gente querer seguir a área também; eu acho que vai muito de cada pessoa, do esforço que cada pessoa vai fazer. Então você tem que fazer um esforço, olhar para o que você já fez no Magistério, olhar para o que você está fazendo nas suas graduações. (informação verbal)<sup>86</sup>

A fala acima evidencia que a profissão docente se move em um delicado equilíbrio entre a aquisição de saberes docentes, base da docência, e o desejo subjetivo de sempre buscar o conhecimento necessário ao aprimoramento da prática pedagógica. Parece ter sido a formação docente propiciada pelo curso normal, nas palavras de Everson, o fator preponderante para continuar a seguir na formação do ensino superior a mesma profissão já iniciada no curso normal em nível médio. A determinação em aprimorar a prática parece ter sido outro fator importante para a continuidade, e, nesse movimento, observa-se que o intento de nosso entrevistado foi o de integração de conhecimentos adquiridos no curso normal com os adquiridos na graduação.

No que diz respeito às influências educativas da formação inicial em nível médio que implicaram nas trajetórias docentes, no âmbito da categoria formação inicial, podemos inferir que a continuidade dos estudos na área de licenciatura pode ser uma evidência desta influência, bem como a identificação com a carreira docente propiciada pelos primeiros saberes e estágios proporcionados pelo curso, porque nenhum de nosso/as entrevistado/as demonstrou estar atuando por imposição ou por não ter outra opção, bem como esta formação inicial possibilitou ampliar o olhar sobre o ser humano, a sociedade e o conhecimento.

Nesse sentido, concluímos as considerações desta primeira categoria, com os pressupostos elaborados por Marcelo Garcia (1999) e Paulo Freire (1991), de que a: “formação de professores deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais, [...]. Para isso, [...] deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores” (GARCIA, 1999, p. 136). Em outras palavras, a formação docente deve ser voltada para o

---

<sup>86</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

desenvolvimento pessoal e profissional do/as professores/as em suas múltiplas dimensões, a qual só adquire coerência no todo que as integra. Por fim, utilizamos das palavras de Freire (1991, p. 126), quando diz que a defesa da escola pública de qualidade, politicamente coerente e alegre perpassa pela formação de educadores: “responsáveis socialmente falando, pedagogicamente falando, politicamente falando”. Ambos os pressupostos, bem como as discussões nesta sessão suscitada, se complementam e reafirmam nossa concepção de formação inicial.

#### 4.3.2 Saberes docentes

Conhecimento vai transformar a sua vida e te fazer um ser humano melhor, mais realizado, mais pleno, dando sentido para a sua própria existência. (informação verbal)<sup>87</sup>

No que se refere ao tratamento dos dados qualitativos desta categoria, as análises demonstram, de um modo geral, que os saberes docentes de nosso/as entrevistado/as foram sendo adquiridos antes mesmo da formação docente, durante a formação inicial, continuada e no desenvolvimento profissional, ou seja, num processo contínuo ao longo da trajetória enquanto estudantes e como profissionais. Saberes esses edificados e consolidados na medida em que progrediram para a formação continuada nos cursos de graduação e de pós-graduação nos níveis *lato sensu* e *stricto sensu*, no exercício da profissão e com os seus pares, denotando que o processo de aprender do ser humano é constante, uma vez que, enquanto seres materialmente existentes nunca estamos conclusos. Sobre este aspecto já dizia Freire (1996, p. 50)

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Por sermos conscientes de nosso inacabamento, buscamos sempre completar a inconclusão própria da existência humana, o que é impossível, pois nossa vida é um contínuo de aprendizagens e, como tal, no âmbito da educação, o

---

<sup>87</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

ato de ensinar exige a consciência de nosso inacabamento, o que gera a busca pelo aperfeiçoamento dos saberes docentes num movimento permanente.

A respeito de sempre estarmos em constante busca por aprender, ilustramos com um importante e forte relato retirado de um trecho da comunicação de Olga:

[...] isso os alunos aprendem lá no chão do Magistério: que você é um eterno aprendiz. Quem passa pela formação sabe que o conhecimento é eterno, enquanto você vive você procura o conhecimento, como um imã, procura aquela outra partezinha dele para grudar. O conhecimento é primordial, sem sombra de dúvida. (informação verbal)<sup>88</sup>

Almeida e Biajone (2007), apontam que a categoria saberes docentes engloba um número expressivo de produções, e com isso se instala uma dificuldade de abordagem ocasionada pela complexidade existente e pela falta de consenso ante às conceituações e compreensões que são difusas. Dessa forma, conceituar e precisar o que e quais são os saberes docentes se constituiu tarefa difícil, porque a definição do assunto possui controvérsias. Como nosso intento com esta discussão não é explorar exaustivamente os diferentes conceitos e tipos de saberes docentes, direcionamos nosso olhar ao objetivo central da pesquisa e nos debruçamos nos preceitos de Tardif (2002), Pimenta (1999) e Saviani (2020), entre outros, para embasar as interlocuções do/as sujeitos da pesquisa e precisar o que são e quais são os saberes docentes.

Com essa delimitação, as considerações apresentadas nesta subseção foram analisadas a partir de dois enfoques: buscamos depreender como se precisa a categoria saberes docentes numa perspectiva conceitual e tipológica, sob a ótica de autores como Pimenta (1999), Tardif (2002) e Saviani (2020), balizada com as verbalizações dos nosso/as entrevistado/as, no que se refere à formação docente e a constituição de saberes docentes, com o intento de responder a problemática central da pesquisa.

Tardif (2002), parafraseando Marx, elucida que o mesmo compreende que o ser humano transforma a si mesmo no e pelo trabalho. Em termos sociológicos, o autor depreende que o ato de trabalhar modifica a identidade do sujeito, pois não é somente ocupar-se de algo, mas sim fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo, e nesse processo nossa identidade vai sendo contornada pelas marcas da própria atividade, caracterizando a existência por meio da atuação profissional.

---

<sup>88</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

Dominar progressivamente os saberes necessários ao exercício de uma profissão demanda tempo, um período considerável de aprendizagem:

[...] de fato, em toda ocupação, o tempo surge como fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF, 2002, p. 57).

Nessa perspectiva, Tardif (2002) diferencia as formas de trabalho, explicitando que ofícios mais antigos, como por exemplo aqueles ligados à terra ou ao mar, confundem-se com o tempo de vida do sujeito, porque o trabalho é apreendido através da imersão no ambiente familiar ou no contexto social, é um contato mais direto com os afazeres, propiciado pela imitação ou repetição das ações de trabalho. Todavia, em outras ocupações, no caso da aprendizagem para o exercício do magistério, esta passa pela mediação da escola, cuja função é fornecer saberes mais específicos, técnicos e práticos para o exercício da função.

Nessa direção, entendemos que a efetivação dos saberes docentes perpassa por várias instâncias sociais e institucionais e a escolaridade é uma delas, não exclusiva, mas também de fundamental importância para a construção e estruturação dos saberes que se constituem a base do ensino-aprendizagem e são alimentados e realimentados constantemente do exercício prático da profissão.

Tardif e Gauthier (1996, p. 11) afirmam que: “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Em outras palavras, o saber docente não está atrelado somente à formação profissional, mas a uma gama de diversidade de objetos, de questões, de problemas relacionados ao exercício do trabalho, não se trata de somente transmitir saberes já consolidados, muito mais que isso, é necessário integrar essas diversas fontes do saber e mobilizá-los na ação prática do ato educativo. Sem meias palavras, saberes docentes são os “fundamentos do saber-ensinar” (TARDIF, 2002, 102).

Gauthier et al. (2013, p. 334) enfatizam que: “um saber pode ser definido como a atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação”. Saberes docentes são produções de conhecimentos os quais necessitam de validação e, para tanto, passam por várias instituições e uma delas é a instituição escolar.

Tardif (2002), compreende que os saberes docentes estão conectados com as demais dimensões do trabalho docente, como a formação, o desenvolvimento profissional, a constituição da identidade docente, a trajetória profissional, e, sendo assim, esclarece que os saberes docentes num sentido amplo são:

[...] o conjunto de saberes que fundamenta o ato de ensinar no ambiente escolar. Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e formação contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares) (TARDIF, 2002, p. 60).

O relato de Lucinéia vem de encontro com as considerações do autor, ao esclarecer que:

A minha formação cultural é complexa e sofreu muitas transformações ao longo da minha trajetória de vida [...]. Ao mesmo tempo, foi uma somatória de outros fatores que foram alterando a minha concepção de mundo. Quando eu vim para Maringá, em 2004 [...], comecei a fazer um curso, uma especialização na perspectiva crítica de educação, aí houve um divisor de águas na minha formação enquanto pessoa. Com isso, comecei a me mobilizar, me envolver com esses estudos. Somado a isso, os colegas de classe, dos grupos dos quais comecei a participar, as amizades que constituí nesse novo grupo, levou a romper com uma série de preconceitos que eu tinha sobre mim, sobre a vida e sobre a sociedade. A minha concepção de mundo é uma viragem radical, acabei rompendo muito com o legado religioso na minha formação. (informação verbal)<sup>89</sup>

Podemos observar no relato de nossa entrevistada, que os saberes que a constituíram enquanto docente, foram agregados no decorrer da sua trajetória de vida, antes mesmo de iniciar a formação docente, na sua vivência de formação profissional, apropriando-se tanto de conceitos teóricos como ações práticas concernentes ao campo de atuação docente. Ademais, outro fator importantíssimo para a consolidação de novos saberes, foram propiciados em grande medida pela convivência cultural com os seus pares. Nas palavras de Tardif (2002, p. 57): “essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação, onde o aprendiz aprende, [...] a assimilar as rotinas e práticas do trabalho”. Reitera-se, além disso, que fica clara a presença de valores familiares, preconceitos, que foram gestados fora dos ambientes escolares, e que, embora não tenha sido o tema da fala retratada, são diretamente vinculados à atuação docente. Esta atuação em sentido crítico, ético e

---

<sup>89</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

republicano, então, tem que prestar contas com o passado familiar, e é este um papel relevante da formação acadêmica, inicial e continuada.

Pimenta (1999) compreende que os saberes da docência, assim denominados por ela, embasam a significação social da profissão, significação está constantemente revisada e reafirmada porque estão: “prenhes de saberes válidos à necessidade da realidade” (PIMENTA, 1999, p. 19). A autora salienta que a mobilização desses saberes relacionados à prática social de ensinar são os fatores essenciais para mediar o processo de constituição da identidade docente, ou seja, existe uma estreita relação entre a constituição dos saberes docentes e a identidade docente, sendo que ambos estão imbricados e vão se desenvolvendo no processo de construção do sujeito historicamente situado como resposta a necessidades postas pela sociedade. Everson levanta questão parecida com a da autora, ao relatar a importância de: “estar em constante estudo e movimento, vendo quais as necessidades da sociedade, pois ela muda muito rápido, por isso precisamos sempre buscar as mudanças” (informação verbal)<sup>90</sup>. É a ressignificação do conhecimento que a autora defende.

No ensaio de Pimenta (1999), intitulado *Formação de professores: identidade e saberes da docência*, a autora classifica em três categorias os saberes, sendo eles: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Nesse sentido, a autora denota que os saberes pedagógicos provenientes da experiência são aqueles os quais o/as professores/as obtiveram durante toda sua vida escolar quando estudantes, com professores os quais impactaram de forma positiva ou negativa as suas vivências escolares e aqueles saberes que produzem enquanto docentes já qualificados no seu cotidiano escolar, mediante processo constante de reflexão sobre sua prática, mediada pela observação da prática de seus colegas de profissão e dos estudos de textos da literatura educacional. São os saberes adquiridos no exercício da profissão, no contato direto como o ensino-aprendizagem.

Partindo dessa concepção, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 228) afirmam que a atividade docente não se realiza de forma afastada, mas sim:

---

<sup>90</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

[...] através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de responder a seus problemas (TARDIF, LESSARD E LAHAYNE (1991, p. 231).

A partir desta inferência, podemos depreender que um/a educador/a não é apenas agente de sua própria prática, mas também um agente de formação de saberes de seus pares. Os saberes da experiência neste âmbito, são ao nosso ver artefatos de uma construção coletiva e que necessitam ser constantemente sistematizados e reelaborados na cultura cotidiana das instituições escolares. Por isso, se faz importante reservar espaços para a reflexão coletiva, a fim de que o local do exercício do trabalho se constitua, de fato, também o *lócus* de produção e apropriação de conhecimentos.

Os saberes do conhecimento dizem respeito aos saberes específicos para o exercício da profissão, e estão relacionados aos conteúdos que serão ensinados em sala de aula. Ter domínio deste saber implica em o docente entender como classificar, analisar e contextualizar os conhecimentos a serem utilizados no ensino, de forma a vincular o conhecimento de maneira útil e pertinente: “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1999, p. 22). Para a autora, conhecer não se reduz a apenas informar, mas sim propiciar desenvolvimento e construção humana, em outras palavras, o conhecimento produz humanidade.

A esse respeito, importante se faz evidenciar o relato de Lucinéia, ao fazer menção sobre quão importante é a aquisição dos saberes do conhecimento via escolarização para a constituição profissional e pessoal:

[...] algumas disciplinas foram tensionando algumas questões, alguns comportamentos que fizeram progressivamente que precisássemos da escola; porque ali que enxergávamos (e até hoje penso que é assim para a classe trabalhadora) um dos poucos lugares para garantir a formação cultural do sujeito. (informação verbal)<sup>91</sup>

Ao passo que Cristiane também verbalizou a importância do que a autora denomina de saberes do conhecimento:

---

<sup>91</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

[...] eu lembro que eu ficava encantada por descobrir como era o desenvolvimento, porque eu nunca tinha estudado a fundo como se processavam as informações no desenvolvimento da criança, a aprendizagem, os estágios da vida, a ética, coisas assim que eu acho que levei para a vida inteira. (informação verbal)<sup>92</sup>

A verbalização das nossas entrevistadas indica as primeiras percepções acerca da aquisição de conhecimentos epistemológicos e éticos relativos ao exercício da docência, indica também o poder que o conhecimento possui em tensionar e mobilizar questionamentos, comportamentos, ações em prol da transformação pessoal e social, a escola como o *locus* do tensionamento do conhecimento, e como muito bem esclareceu nossa entrevistada, pode ser que seja o único local de acesso para os filhos da classe trabalhadora. Por isso a importância de uma formação docente sólida para que o/as educadores possam mobilizar os seus saberes do conhecimento nas salas de aula contribuindo assim para a formação e desenvolvimento das crianças, jovens e adultos da educação básica.

Interessante também se mostrou o relato de Cristiane, ao demonstrar um certo encantamento pela produção científica da área concernente à infância, até então desconhecida para ela. Parece ter sido o primeiro contato com os saberes docentes nesse campo, e ao longo da entrevista ficou evidente que estes conhecimentos estão em constante ressignificação e aprimoramento para se constituírem em embasamento para o exercício da docência reconfigurados em novas demandas: “a educação ainda é desafiadora e cada vez mais ela nos desafia, porque nós professores, agora com as aulas remotas, ainda perdemos muito para a tecnologia” (informação verbal)<sup>93</sup>. Presente aí está a necessidade da constante busca pelo conhecimento, no sentido de atender a demanda do ensino aprendizagem muitas vezes impregnada de desafios.

No que diz respeito aos saberes pedagógicos, preceituados por Pimenta (1999), são aqueles constituídos através da prática, da atividade didática do/a educador/a, configurando-se nas técnicas, métodos e instrumentos pedagógicos os quais utiliza para mediar e conduzir o ensino-aprendizagem. Os saberes pedagógicos são essenciais ao exercício da docência e, também, possuem o intento de interrogar e alimentar a prática.

---

<sup>92</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.

<sup>93</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.



Pimenta (1999), preconiza a importância da superação da fragmentação desses saberes, entende que estes devem estar articulados nas práticas pedagógicas, para que então se cumpra o propósito de ressignificação dos saberes na formação docente e assim se reverta em qualidade de ensino.

Romanowski (2012, p. 53), compreende que os saberes docentes se estabelecem no processo de escolarização em cursos de formação, no enfrentamento dos problemas da prática, bem como de outros constitutivos como:

[...] a relação dos professores com o conhecimento a ser ensinado, expresso nos manuais didáticos; a troca de experiências com os outros professores e profissionais da educação; a interação com os alunos; e advém, também, dos estudos realizados em curso. No trabalho diário da aula, em que se manifestam as contradições e os conflitos sociais [...] os saberes docentes são historicamente situados.

Sendo assim, entendemos que no âmbito da função da formação inicial, as primeiras impressões acerca de representação do que é ser professor, e até mesmo os primeiros saberes constituídos do senso comum pelos futuros educadores, devem ser transformados em conhecimentos aprimorados e alicerçados aos preceitos teórico-práticos, sociais e culturais com o objetivo de qualificar a prática educativa, constituindo num conjunto coeso os quais possam dar subsídio necessário à efetivação prática pedagógica.

Na acepção de Tardif (2000, p.58): “as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais [...], servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhe são próprias”. Vejamos um exemplo dessa relação entre tempo, trabalho e aprendizagem como constitutivo dos saberes docentes na voz de Cristiane:

Na regência de conclusão do curso, eu tinha algumas dúvidas, porque eu penso que a minha professora de regência imaginou que eu tinha mais domínio de turma, aí eu peguei [...] uma turma bastante grande, [...] eu quase desanimei porque achei que era uma dificuldade muito grande. O primeiro e o segundo dia eu quase nem trabalhei, comecei a exercer mesmo a minha regência a partir do terceiro dia, quando eu cativei os alunos e consegui passar uma forma diferente de trabalhar com eles. (informação verbal)<sup>94</sup>

Está implícita na voz da educadora a necessidade que a mesma teve de mobilizar saberes docentes para enfrentar a dificuldade com a qual se deparou na regência de conclusão do curso normal, evidenciando já uma maturidade intelectual

---

<sup>94</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.

no sentido de compreender quais saberes naquele momento se fariam válidos para solucionar a situação problema. Diante da situação, parece ter optado por uma mudança metodológica e de condução de sua aula, a qual possibilitou estreitar os laços na relação professor-aluno, e com isso a aula pode ter continuidade e a aprendizagem tornou-se significativa. Esse *insight* só foi possível pela relação tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes necessários para o embasamento da sua prática pedagógica.

Analisando a comunicação acima, podemos inferir que a educadora utilizou, no momento que era ainda professora em formação inicial, de seus saberes pedagógicos, na denominação de Pimenta (1999) e que dizem respeito ao conhecimento de metodologias, técnicas e instrumentos pedagógicos necessários para a condução do ensino.

Tardif (2002), na sua obra intitulada *Saberes docentes e formação de professores*, situa os saberes a partir de seis princípios que conduzem o trabalho docente. O primeiro refere-se ao *saber e trabalho*, o qual preconiza que o saber docente deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho no ambiente escolar e no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, as relações mediadas pelo trabalho fornecem subsídios para superar problemas educacionais.

O segundo versa sobre a *diversidade do saber*, pois os saberes docentes são “plurais, compósitos, heterogêneos” (TARDIF, 2002, p. 61), proveem e se compõem de fontes diversificadas e diferentes fases. Nesse sentido, o relato de Olga se faz pertinente ao denotar que os diferentes saberes proporcionados pela sua formação inicial propiciaram: “desenvolvimento intelectual, emocional e emotivo” (informação verbal)<sup>95</sup>.

O terceiro princípio diz respeito à *temporalidade do saber*, sobre o qual salienta que os saberes dos professores são temporais, uma vez que são adquiridos em um dado momento da vida dentro do contexto de história de vida e de uma carreira profissional.

O quarto princípio, que o autor denomina como *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, enfatiza os saberes oriundos do trabalho cotidiano como base da prática e da competência profissional.

---

<sup>95</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

Sobre o princípio da *experiência de trabalho enquanto fundante do saber*, este relato vem de encontro com os preceitos do autor:

Hoje em dia, na sala de aula, eu tenho alguns alunos [...] até mesmo tem um aluno que tem síndrome de Down e tem outra aluna que é surda. Eu olho para esses alunos e eu até algumas vezes me lembro por momentos que eu fiz estágio, assim como que eu via algumas ações, até me lembro de algumas atividades, de memórias de coisas que eu fiz lá no Magistério, que estão me ajudando hoje em dia na minha prática, até mesmo com esses alunos que são especiais, mas com os outros alunos que não têm essas especificidades. (informação verbal)<sup>96</sup>

De acordo com o relato acima, foi preciso mobilizar os conhecimentos da experiência de trabalho anteriores à atual situação, para embasar e enriquecer as práticas educativas atuais. Nesse sentido, Everson relembra as práticas efetuadas nos momentos de estágio, que não deixam de forma de exercitar o trabalho educativo, bem como atividades pedagógicas realizadas na formação em nível médio na modalidade normal.

O quinto princípio condutor chamado de *saberes humanos a respeito de saberes humanos*, evidencia a noção de trabalho permeado pela interação humana, que nos remete ao relato de Lucinéia: “As trocas entre os pares também determinaram e me ajudaram a me constituir enquanto docente” (informação verbal)<sup>97</sup>. Essa fala corrobora com o que Tardif defende, no sentido de que os saberes docentes são plurais e emanam de fontes diversificadas, tais como as trocas com os pares, que colaboram e enriquecem a aprendizagem.

Por fim, o sexto princípio diz respeito aos *saberes e formação profissional*, que é decorrente dos saberes anteriores e evidencia a necessidade de repensar a formação docente, considerando os saberes dos professores e as realidades concernentes a sua prática pedagógica.

Com base no exposto, o autor entende o saber docente: “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Na acepção do autor, os saberes docentes são plurais, temporais, heterogêneos e de naturezas diversas. Mais adiante faremos a exposição do que são para o autor saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

---

<sup>96</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

<sup>97</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

Saviani (2020) problematiza a educação de um modo geral e os saberes docentes dali decorrentes, afirma que o saber que diretamente interessa à educação é o que se refere ao processo de aprendizagem e voltados à produção do resultado do trabalho educativo. Neste âmbito, preconiza a necessidade dos educadores em dominar os saberes docentes relevantes para o exercício da prática educativa, e os categoriza em: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.

No que diz respeito ao saber atitudinal, são os saberes provenientes do domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho, tais como: “disciplina, pontualidade e, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades” (SAVIANI, 2020, p. 15). Segundo o autor, essas vivências e comportamentos que se agregam à identidade acabam por contornar a personalidade do professor. Sobre isso, vejamos o relato da professora Cristiane:

Dos conhecimentos da formação de docente vêm muito a ética que eu tenho até hoje, a responsabilidade, o compromisso de cada dia querer ser melhor e querer o melhor para os meus alunos, e acho que isso foi tudo o que eu aprendi lá no Magistério. A valorização do ser humano. (informação verbal)<sup>98</sup>

Neste relato, estão claramente evidenciados os saberes do tipo atitudinais, evidenciados por Saviani (2020), que parecem ter sido adquiridos num misto de formação em nível médio na modalidade normal, continuada e no exercício do trabalho. Embora a entrevistada não consiga precisar o *lócus* específico de onde os adquiriu, ao final de sua fala deixa uma impressão de que muitos desses saberes foram iniciados e até mesmo efetivados na sua formação em nível médio. De fato, ao longo da entrevista, em outros relatos, fica evidente que esses saberes impactaram fortemente a personalidade da professora Cristiane, se mostrando uma profissional extremamente responsável, comprometida, ética, uma docente capaz de dominar todos esses saberes e transpô-los para a sua prática pedagógica.

O segundo saber preconizado por Saviani (2020), é o crítico-contextual, relativo ao entendimento das condições-históricas que determinam a tarefa educativa. Está relacionado ao desenvolvimento da compreensão crítica e

---

<sup>98</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.

contextual por parte do professor no que se refere à sociedade na qual se desenvolve a sua prática.

No âmbito dos saberes específicos, incluem-se os saberes que correspondem às disciplinas que carregam o conhecimento socialmente produzido, expressos nos currículos escolares. Na acepção do autor, cabe aos professores mediar esses conhecimentos de acordo com metodologias apropriadas.

O saber pedagógico apropria-se de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, os quais foram sintetizados nas teorias educacionais com intento de articular teoria e prática. A partir dessa articulação, na acepção de Saviani (2000), define-se a identidade do/a educador/a.

Por fim, o autor define saber didático-curricular como um saber mais específico ao domínio do saber fazer, ou seja, compreende os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da sala de aula, visando cumprir objetivos intencionalmente pensados.

Saviani (2020), compreende que esses conjuntos de saberes docentes devem ser dominados e postos em prática no campo de atuação profissional e por isso devem integrar os currículos de formação de professores.

Para o/as sujeito/as da pesquisa, de modo geral, os saberes docentes decorrentes da formação inicial foram sendo concretizados através dos estágios supervisionados, dos debates em sala de aula balizados por referenciais teóricos, pelas aulas de campo que os aproximaram de outras modalidades de ensino, tais como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação do Campo, entre outras, palestras assistidas em reuniões pedagógicas, a aproximação com a arte através da música, teatro, dinâmicas de inter-relacionamento precedidas por reflexão e os tensionamentos propiciados pelas disciplinas específicas responsáveis pela profissionalização do curso, sem marginalizar as disciplinas de conhecimento geral. Observamos a fala de Everson que consta explicitamente esta acepção:

As vivências em sala de aula, os debates, foram muito importantes e até que tinha muitos no nosso curso, era uma turma que gostava de debater os assuntos. Mas a questão das vivências que a gente fazia além do ambiente escolar eram demais e muito marcantes mesmo. [...] Outras memórias que eu tenho eram de alguns teatros que a gente fez [...]. O Magistério fez com que a gente trabalhasse relações interpessoais, nessas relações interpessoais, a gente conseguia resolver conflitos de forma mais tranquila. E queira ou não, essas brigas e desentendimentos que a gente teve lá no Magistério e os conflitos que a gente conseguiu

resolver contribuíram para que pudéssemos conseguir trabalhar hoje em dia em um ambiente com pessoas totalmente diferentes e com percepções de mundo diferentes. (informação verbal)<sup>99</sup>

À luz dos preceitos de Imbernón (2011, p. 22), o autor clarifica o relato de Everson ao afirmar que os saberes docentes tensionam o educador como um agente:

Dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Como já exposto, Tardif (2002), considera que os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes, como a família, a escola que o formou, a cultura pessoal, dos cursos de graduação e pós-graduação, da instituição de ensino na qual leciona, dos pares, dos cursos de formação continuada, configurando-se num conjunto de saberes que entregam a base da docência. Assim: “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (TARDIF, 2002, p. 64).

Tipologicamente os classifica em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Sobre os saberes da formação profissional, compreende o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadores de professores/as. Este já foi desenvolvido de outra forma anteriormente.

Os *saberes disciplinares* são os campos de conhecimentos sob a forma de disciplinas – saberes sociais pré-determinados e selecionados nos cursos de formação de professores, os quais são incorporados nas práticas docentes. A respeito da importância dos saberes disciplinares, o relato de Everson se faz pertinente, ao elucidar que as disciplinas do curso normal:

[...] foram matérias, que hoje em dia não tiro a importância de nenhuma, até quando eu fazia o curso, eu não pensava “esta matéria é mais importante ou não essa outra não tem tanta relevância”, todas têm a sua importância, a sua relatividade, mas teve algumas coisas que marcaram um pouco mais, principalmente puxando para o aspecto do pedagógico e as matérias que envolvem o desenvolvimento infantil, eu acho que teve uma relevância um pouco na vida social da gente, até é algo que a gente pode utilizar para vida, para algo social, não só para questão pedagógica,

---

<sup>99</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

como tem algumas matérias mais focadas só na questão pedagógica em si mesmo, pela sua dinâmica da matéria em si [...] Então essa questão, as matérias contribuíram de forma para o nosso social, na nossa vida para frente, algumas delas, mas todas tiveram sua relevância. (informação verbal)<sup>100</sup>

Observa-se que Everson atribui igual significado a todas as disciplinas do curso normal, as quais proporcionaram conhecimento de saberes disciplinares, não só para a profissão, mas também para o convívio social. Entretanto, nas suas memórias preponderam as lembranças dos conhecimentos mais ligados aos saberes pedagógicos, aos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, os quais parecem ter sido primordiais na sua prática pedagógica, bem como, parecem ter auxiliado no seu convívio social em diferentes instituições de convivência.

Os *saberes curriculares*, de acordo com o autor, correspondem aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38), ou seja, estes saberes constituem o campo de atuação do/a professor, contidos nas propostas pedagógicas e curriculares das instituições de ensino, de cursos de formação de docentes, programas de ensino. Os saberes curriculares de uma disciplina contemplam objetivos, justificativa, conteúdos, metodologia de ensino e avaliação dos quais o/as professores/as devem se apropriar com o objetivo de efetivá-los na prática.

Por fim, os *saberes experienciais* compreendem aqueles saberes que emanam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual do sujeito e coletiva com os pares e a instituição escolar como um todo.

Nos preceitos do autor, a razão de ser da prática docente está contida nas múltiplas articulações entre as ações pedagógicas e os saberes docentes. Esta articulação proporciona aos professores/as ser um grupo social e profissional, ou seja, os caracteriza como pertencentes à profissão docente.

Balizadas as considerações teóricas apresentadas nas vozes do/as nossos sujeitos da pesquisa, no que concerne à categoria saberes docentes, podemos inferir que os saberes docentes são importantes elementos para a prática educativa, são apropriados ao longo da existência, antes mesmo da formação

---

<sup>100</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

inicial, porque emanam de fontes plurais e se solidificam de maneira compósita. Os saberes não flutuam no espaço, pelo contrário, estão relacionados com a pessoa, com a identidade docente, com a história e experiência de vida e profissional, com a relação professor-aluno e com os pares, tudo isso mediado pelas relações sociais.

De posse desse entendimento, focalizamos na formação em nível médio e sua intrínseca relação com a estruturação dos saberes docentes e o progressivo aperfeiçoamento destes ao longo da trajetória profissional, e desta forma depreendemos das comunicações de nossos/as participantes da pesquisa, que a formação cultural é complexa, e foi se modificando ao longo da caminhada pessoal e profissional. No âmbito profissional, a formação inicial acarretou elementos educativos muito significativos no que concerne aos saberes docentes: os primeiros conhecimentos epistemológicos acerca de conteúdos didáticos, filosóficos, psicológicos, aspectos históricos da educação, conhecimentos acerca da constituição da identidade docente expressos pela ética, responsabilidade, compromisso social, diálogo, respeito aos pares e educandos. A formação em nível médio propiciou também elementos educativos voltados para a constante busca pelo saber e o entendimento de que docentes são aprendizes por natureza. O conhecimento não está dado, mas sim precisa ser produzido e ressignificado na constante relação dialética da teoria com a prática. A noção de trabalho educativo coletivo ficou muito evidente nas vozes de nossos entrevistados também como fonte de saber docente.

Nossos sujeitos/as da pesquisa também explicitaram o poder do conhecimento obtido na formação docente, ao tencionar questionamentos com o intento de ampliar visões de mundo, transformar conceitos pré-concebidos em conhecimentos coerentes e científicos. Outro fator relevante também exposto, foi que a formação em nível médio propiciou autonomia para resoluções de problemas no campo de ensino-aprendizagem, ao mobilizar saberes pedagógicos adquiridos nesta etapa. Todos consideraram estar preparados emocionalmente, intelectualmente e psicologicamente para atuarem pós conclusão do curso, embora tenham noção dos percalços e dificuldades que poderiam passar.

Pensamos que os estágios, aliados ao conhecimento teórico, os incumbiram de certa segurança metodológica e epistemológica. Entretanto, já sabemos que apenas a formação em nível médio na modalidade normal não completou os



anseios de nossos/as entrevistados, ao passo que progrediram em suas carreiras na formação no ensino superior em busca de mais saberes docentes. Pensamos ter respondido nossa problemática central no que se refere os preceitos desta categoria, depreendendo que a formação em nível médio propiciou aproximação ao universo educacional e para tanto necessita obrigatoriamente mobilizar a aprendizagem de saberes concernentes à prática educativa.

#### 4.3.3 Trajetória docente como princípio do desenvolvimento profissional

Hoje, o compromisso social e político de quem é da escola pública, é permanecer atuando na escola pública para que de fato consigamos garantir uma educação [...] para todas as crianças desde a tenra idade. Não é uma escolha pessoal mais, agora é uma escolha ética profissional. Isso nos faz perceber que a trajetória formativa de qualquer sujeito é constante, e que eu tenho que permitir essa transformação; caso contrário, vamos ter ainda muito pouco avanço da produção científica que é necessária. (informação verbal)<sup>101</sup>

A terceira e última categoria analisada neste estudo, diz respeito à trajetória docente como princípio do desenvolvimento profissional, a qual reúne aspectos atinentes ao percurso formativo e desenvolvimento profissional do/as nossos sujeitos da pesquisa.

O intento de tal análise é precisar através da interlocução do/as entrevistado/as como se deu a trajetória docente, a identificação com a docência, o desenvolvimento profissional formativo e os anseios profissionais futuros, e, para tanto, analisamos os dados qualitativos à luz de referenciais teóricos balizados nas vozes do/as sujeito/as da pesquisa, visando elaborar inferências significativas que estivessem à altura dos dados fornecidos por nossos entrevistados. Pensamos ser essa a categoria que irá fazer o elo final entre o tema, a problemática e o objetivo central da nossa pesquisa.

Fiorentini (2008, p. 45) ajuda-nos a esclarecer o conceito de desenvolvimento profissional do/as professores/as, quando denota que este é:

[...] um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

---

<sup>101</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

Percebe-se, através desta citação, que o desenvolvimento profissional ocorre pelo movimento de um conjunto de artefatos que o/as profissionais vão mobilizando ao longo da carreira, e, inclusive, antes.

Nesta mesma linha de raciocínio, Imbernón (2011) compreende que o desenvolvimento profissional se desenvolve por mediação de diversos fatores, como a remuneração, as demandas do mundo do trabalho, as situações de trabalho dentro das instituições de ensino, a promoção e valorização da profissão, as estruturas de poder, a carreira docente e a formação como um elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional docente. Nas palavras do autor:

[...] o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, clima de trabalho, legislação [...]) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. [...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único. (IMBERNÓN, 2011, p.46)

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente pode ser mediado por intenções sistemáticas próprias, de políticas públicas, programas e atividades concernentes ao campo educacional, com o intento de aperfeiçoar e qualificar a prática educativa. A formação docente e os demais fatores de desenvolvimento profissional se legitimam quando cumprem sua função, que é impulsionar positivamente os docentes em suas trajetórias profissionais. Desenvolver-se profissionalmente através de práticas formativas e não formativas profissionais, possibilita aos professores, na acepção do autor, a mobilização nas lutas por melhorias sociais e educacionais, reconfigurando a própria prática e as relações de trabalho (IMBERNÓN, 2011).

Fiorentini e Crecci (2013) também consideram que o desenvolvimento profissional se processa em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovam a formação ou a melhoria da formação docente.

Marcelo Garcia (1999) compreende que o desenvolvimento profissional do/as professores/as não se dá no vazio, e sim inserido num vasto contexto organizacional e curricular, onde o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento da instituição escolar são a mesma coisa:

Assumir com seriedade a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos

professores leva a entender a escola [...] como uma unidade básica para mudar e melhorar o ensino: se se assume este princípio, pode-se, então, começar a compreender a importância que têm alguns aspectos e dimensões que até agora tem sido da competência exclusiva dos especialistas em organização escolar (GARCIA, 1999, p. 141).

Para este autor, os professores são profissionais do ensino, especialmente qualificados para tal função, e através da formação docente inicial e dos processos contínuos de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional é que se imprime significado e qualidade à prática pedagógica. Ao desenvolver-se profissionalmente, o/a docente também compreende e desenvolve a dinâmica organizacional da escola.

Em se tratando do desenvolvimento profissional de nosso/as entrevistado/as, os dados coletados apontam para trajetórias profissionais de efetivo exercício do magistério, entre cinco anos e vinte e cinco anos de atuação. Podemos depreender que a formação em nível médio possibilitou o ingresso na carreira docente, bem como, o progressivo trajeto para a formação no ensino superior em cursos de licenciatura, nas graduações e nas pós-graduações a nível *lato sensu* e *stricto sensu*. Neste quesito, temos um professor graduado, duas professoras especialistas e uma professora doutora como participantes desta pesquisa.

É possível inferir de um modo geral, que as trajetórias dos egressos do curso normal do CEOB se constituíram expressivas e diferenciadas umas das outras, expressivas por seu valor social ao impactarem as vidas de seus estudantes e famílias, promovendo desenvolvimento humano intelectual, emocional e social, colaborando para o andamento democrático e coletivo das instituições as quais exercem a profissão e contribuindo para mudanças na realidade ao qual estão inseridos. Diferenciadas por atuarem nas distintas etapas e níveis da educação e com isso suas funções pedagógicas se distinguem. É esta diversidade que garante a esta pesquisa ainda mais legitimidade, já que abarca esta riqueza de trajetórias pessoais e profissionais.

Brzezinski (2002), consoante aos preceitos de Imbernón (2011), assevera que o desenvolvimento profissional do/as educadores inclui experiências de cunho cultural e histórico situados num dado espaço social, onde estão incorporadas as lutas, conflitos, problemas e avanços educacionais. Nesse sentido, alinhado às

concepções até agora apresentadas, encontramos coerência entre elas na verbalização de Everson, ao pontuar que:

[...] o curso de formação de docentes ajuda sim para vida da gente, para os aspectos sociais, para a gente pensar de forma diferente, para sermos pessoas mais críticas, para sermos pessoas conscientes do que está se passando na sociedade, que vai muito além da questão pedagógica, é uma questão de entender a nossa sociedade como um todo. (informação verbal)<sup>102</sup>

Podemos observar que nosso entrevistado se refere à formação obtida no curso normal como um elemento equacionador entre os conhecimentos mais específicos da profissionalização e aqueles ligados ao contexto social, que são também essenciais para compreender as concepções de sociedade, homem, conhecimento e que, interligados, mobilizam e dinamizam concepções críticas para intervir na realidade, gerando desenvolvimento profissional.

Fiorentini e Crecci (2013) contribuem ao denotar que os docentes: “aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.13).

Quando indagado sobre a sua trajetória docente e a continuidade dos estudos pós curso normal, Everson assevera que o curso influenciou na escolha da graduação em pedagogia, porque nas palavras de nosso entrevistado:

Ou você faz o Magistério e quer seguir na carreira, ou você faz o Magistério e tem a certeza absoluta de que não quer seguir na carreira. Então ele influencia de forma direta em querer seguir ou não querer seguir [...]. É algo que eu posso dizer: ele influenciou para eu seguir na carreira e continuar fazendo o que eu gosto, o que eu aprendi a gostar, o que vai me acrescentar. (informação verbal)<sup>103</sup>

Observa-se que, para nosso entrevistado, o fato de ter se identificado com a docência na formação em nível médio, parece ter sido fator que o impulsionou para a formação no ensino superior na mesma direção profissional. Explícito está na sua narrativa, um sentimento muito recorrente entre os jovens que ingressam na formação em nível médio: ou se identificam com a formação ou não se identificam de forma alguma. No caso de Everson, que antes mesmo de ingressar no curso já havia decidido seguir a carreira docente, a formação ali obtida só veio reafirmar o

---

<sup>102</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

<sup>103</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

seu desejo em tornar-se educador. Através de seu relato, percebe-se que houve intenção em continuar desenvolvendo-se profissionalmente ao buscar os cursos de graduação. Isso nos faz refletir sobre o que assevera Imbernón (2011, p. 47), que o: “desenvolvimento profissional [...] pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional [...] com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e gestão”.

Sobre a trajetória profissional de Everson, os dados apontam que ele começou a lecionar antes mesmo de concluir a formação em nível médio aos quinze anos de idade, como estagiário da rede municipal de ensino de Cantagalo PR, atuação que foi proporcionada pelo programa de estágio remunerado. Nesta ocasião, exercia a função de regente de turma, e era o responsável por ministrar aulas de História, Geografia, Ciências, Educação Física e Literatura Infanto-Juvenil, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental anos iniciais. Permaneceu nesta função por três anos.

Em 2018, começou a lecionar na APAE-Cantagalo e o trabalho nesta instituição de ensino foi relatada por Everson como impactante num primeiro momento. Em suas palavras: “Cheguei lá, olhei para os meus alunos, cada um com um tipo de deficiência, uma especificidade, e eu tinha que dar conta. Nunca tinha trabalhado com essa demanda” (informação verbal)<sup>104</sup>. Entretanto, passada a primeira semana, que foi de muita reflexão e questionamentos acerca de sua prática pedagógica e sobre o desafio de lecionar numa modalidade de ensino que requer uma gama de conhecimentos específicos, Everson compreendeu que sua prática possui antes de tudo um compromisso social. Permaneceu nesta instituição de ensino por seis meses. “Trabalhar com os alunos da Educação Especial, [...] foi algo muito gratificante, algo que eu aprendi e fez muito bem para o meu lado pessoal em relação à humanização, me deixou mais humano do que era” (informação verbal)<sup>105</sup>. Foi um processo de aprendizagem e transformação o qual refletiu numa prática pedagógica ressignificada e mais humanizada, o que nos faz concordar com Fiorentini e Crecci (2013, p. 13), quando salientam que o desenvolvimento profissional do/as professores/as configura-se num:

[...] processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento

---

<sup>104</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

<sup>105</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

profissional tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. [...] processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional.

Nosso entrevistado trabalhou na APAE por um semestre e deixou a instituição devido ter passado em concurso público no Município paranaense de Inácio Martins. Neste município, exerce até o momento atual a profissão a três anos, e verbaliza que de início foi um grande desafio.

Iniciei assumindo uma turma da Educação Infantil, em um município que não conhecia ninguém, não conhecia nada e só sabia 'dar aula' (porque estamos sempre aprendendo constantemente). Surgiu a pandemia e não sabia como trabalhar (informação verbal)<sup>106</sup>.

Neste mesmo ano assumiu uma turma multisseriada, em concomitância com a regência na Educação Infantil. O início da carreira foi difícil por diversos fatores, mas especialmente por ter de enfrentar o preconceito por ser do gênero masculino e estar lecionado na Educação Infantil. Everson, em pouco tempo, transitou por várias etapas e modalidades de ensino, o que demandou processos de aprendizagens em exercício, bem como, ressignificação de sua prática pedagógica. No ano de 2021, Everson iniciou nova etapa como professor alfabetizador.

Marcelo Garcia (2009) considera que a aprendizagem da profissão docente através do exercício do ofício, constitui-se num longo processo, o qual requer o envolvimento do docente nas tarefas próprias de sua profissão. Enfatiza que as experiências mais propícias para o desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam no ambiente escolar, que é o contexto privilegiado para esse fim. Mizukami (2013, p. 23), na mesma perspectiva do autor, assevera que: “a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos”, mas sempre significativos, como podemos avaliar das falas dos/das entrevistado/as desta pesquisa.

Observamos que a trajetória de Everson, até então, se fez desafiadora para um professor jovem, iniciada antes mesmo da conclusão do curso normal, entretanto, ele se mostrou preparado para todas as situações as quais enfrentou, o que faz parecer que está contida na formação recebida, o preparo inicial

---

<sup>106</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

necessário para mobilizar seus saberes docentes como subsídio de sua prática pedagógica e elemento contribuinte para seu desenvolvimento profissional. Mesmo assim, enfrentar processos práticos, desafios únicos, momentos de tensão e dificuldades, não é banal, e esta mobilização não se dá sem percalços.

As aspirações futuras para sua trajetória profissional se revelam através do desejo em continuar prestando concursos na área educacional, uma vez que já passou em vários, porque “é uma forma de se atualizar” (informação verbal)<sup>107</sup>. Deseja ampliar seu campo de trabalho, pretendendo migrar para a docência na esfera estadual e universitária, e pretende também prestar seleções de mestrado.

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento profissional docente também se faz num processo contínuo de apreender, interligar e integrar saberes ao longo da trajetória profissional. Sendo assim, segundo preceitos defendidos por Marcelo Garcia (1999, p. 137),

[...] o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. [...] pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Para o autor, o termo desenvolvimento é coerente em relação ao sentido de progresso, de continuidade, de evolução. Tomado desta forma, o processo de desenvolvimento profissional não se reduz à justaposição ou à fragmentação de uma etapa de formação inicial para uma etapa de formação continuada, configurando-se num desenvolvimento profissional contextualizado aos diversos elementos que o compõe, orientados para a mudança. Nesta direção, concordamos com o preceito de Garcia (1999), que desenvolver-se profissionalmente se faz num processo contínuo e integrado, com vistas à mudança e aperfeiçoamento pessoal, coletivo e das instituições escolares, ou seja, o desenvolvimento profissional do/a educador/a ocorre concomitante ao desenvolvimento das instituições nas quais atuam. Lembramos, porém, que não existe necessariamente uma linearidade neste desenvolvimento, que está e sempre estará sujeito a reveses, ainda que estes tenham aparecido pouco nas falas dos nossos sujeitos da pesquisa.

Ilustramos os pressupostos do autor, com o relato de Lucinéia acerca de seu desenvolvimento profissional na esfera do Ensino Superior:

---

<sup>107</sup>Entrevista I, fornecida por Everson Lucas Coradin realizada em março de 2021.

A minha formação superior [...], como foi na UEM, UNESP, em São Paulo, a UFSCAR, em São Carlos/São Paulo (na verdade eu fiz a minha formação do Ensino Superior em quatro instituições) me fez conhecer muita gente e eu fui me transformando enquanto profissional e pessoa. Então esse acervo cultural, contato com diferentes pesquisadores, a possibilidade de alargar a minha concepção de mundo (da religião, de família nuclear, preconceitos linguísticos em relação à sociedade) só foi possível porque eu estava no espaço de pessoas que tinham conhecimento e foram mediadoras nessa minha transformação. Não estava me tornando só professor, eu estava me tornando pessoa, transformando. (informação verbal)<sup>108</sup>

No tocante à trajetória profissional de Cristiane, esta relatou que um ano após formada no curso normal ingressou na carreira docente, onde permaneceu por seis meses lecionando numa escola do interior da cidade de Cantagalo (PR). Após esse tempo, foi transferida para uma escola na sede da cidade, onde começou a lecionar na Educação Infantil, exercendo a função por oito anos. Após esse tempo iniciou sua função atual como alfabetizadora, o que passou a ser sua grande paixão de atuação, e diz que não se reconhece fora da função atual:

[...] se depender de mim, eu não saio mais dessa área de alfabetização que eu me identifiquei. Após eu ir para as séries iniciais trabalhar com alfabetização, eu aprendi a valorizar muito mais os profissionais da educação infantil e descobri que a minha paixão realmente era a alfabetização, porque lá eu me realizo, eu vejo o progresso dos meus alunos e consigo ver o ânimo dos pais, eu consigo ver a criança feliz e penso que eu contribuo para melhorar uma sociedade abrindo o campo da alfabetização para criança, a leitura de mundo escrito para a criança. (informação verbal)<sup>109</sup>

Por ser uma profissional extremamente compromissada e envolvida com o seu trabalho educativo, Cristiane percebe o quanto é importante para as crianças e suas famílias o processo de aquisição da linguagem escrita e falada, sua prática educativa cumpre uma função social. Na sua fala podemos perceber que prima pelo diálogo com as famílias de seus estudantes, demonstrando ser acessível e disposta a socializar com as famílias, conhecimentos, angústias, desafios e superações. Esta disposição ao diálogo provavelmente vem de sua postura ética e respeitosa, adquirida também na formação em nível médio, assim como Cristiane já relatou em outro momento deste estudo. O fato de ter iniciado a função como alfabetizadora a fez se identificar definitivamente com a docência, área da qual pretende não sair.

---

<sup>108</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>109</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolin Giacomini realizada em março de 2021.



Marcelo García (1999, p. 144) contribui com a discussão ao precisar desenvolvimento profissional como um:

[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Após a formação em nível médio na modalidade normal, Cristiane cursou Pedagogia e considera que sua passagem para o Ensino Superior foi bastante tumultuada, como ela mesma relata:

Eu fiz o CNS<sup>110</sup>, porque me era mais favorável, eu conseguia trabalhar, residia no interior, conseguia dar conta da minha filha, do meu trabalho e estudar à noite, eram só dois dias por semana. A princípio, enquanto eu fiz estava tudo muito certo, depois começou a dar problema com a validação do curso. A partir do momento que começou a dar problema, eu parti para outra instituição de ensino e concluí, pela FAP, Pedagogia, era semipresencial. Depois de um certo tempo, veio uma complementação pela UNICENTRO, do CNS, aí eu concluí por lá também. Então eu fiz o CNS, fiz pela FAP, Pedagogia, e complementei o CNS com formação em Pedagogia pela UNICENTRO, também semipresencial. (informação verbal)<sup>111</sup>

Mesmo com todos os percalços ocorridos no Ensino Superior, nossa entrevistada buscou formação e solução para resolução dos problemas ocasionados por falta de validação do diploma. De modo geral, na visão de Cristiane, sua trajetória docente lhe proporcionou desenvolvimento profissional, e, ao longo dos anos, consegue identificar claramente o que a deixa satisfeita enquanto profissional. “Eu me sinto uma pessoa realizada, amo de paixão o que eu faço, amo alfabetizar” (informação verbal)<sup>112</sup>. Atualmente Cristiane faz parte do quadro efetivo de professores municipais de Cantagalo (PR). Como aspirações futuras para sua trajetória profissional, Cristiane almeja engajar-se em formações continuadas e buscar aprimoramento na área de tecnologias aplicadas à educação.

Huberman (2000), assevera que o desenvolvimento da carreira dos professores se dá de forma distinta e complexa, por conta de sua subjetividade, suas condições objetivas de vida pessoal e profissional e de seus processos formativos, enquanto para alguns pode ser extremamente tranquilo, para outros o processo pode estar permeado por dúvidas, angústias e conflitos. Neste sentido,

---

<sup>110</sup>Cristiane se refere ao Curso Normal Superior.

<sup>111</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.

<sup>112</sup>Entrevista II, fornecida por Cristiane Bortolini Giacomini realizada em março de 2021.

desenvolver-se profissionalmente representa: “um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p.38).

De acordo com a análise dos dados qualitativos, estas últimas situações apontadas pelo autor não se fizeram presentes até então nas trajetórias do/as sujeitos da pesquisa. Houve algumas dificuldades, mas foram superadas tranquilamente, sem causar impacto negativo no desenvolvimento profissional. Sendo assim, as trajetórias dos egressos, que seguem em percurso, foram permeadas por aprendizagens, afirmação da identidade profissional, pequenas inseguranças e conflitos, que foram resolvidas com seus pares ou ao mobilizar seus saberes docentes. A este respeito, a comunicação de Olga ilustra o que pretendemos esclarecer:

[...] desde o início da minha trajetória de docência eu nunca tive problemas. Claro, tive problemas de rebeldia, mas eu tentei olhar para aquele aluno e descobrir por que ele estava sendo rebelde. Tentei, diante do meu conhecimento, da minha própria vivência, lembrando dos meus mestres, contornar aquela situação de rebeldia. Mas até hoje, se eu for olhar para trás na minha vida docente, é só gratidão, [...] Não tenho nem um entrave para dizer: “eu tive problemas psicológicos na docência, eu estou estressada ou eu estou com depressão pelo meu trabalho”, em hipótese alguma, isso não faz parte da minha história de docência. Deve ser porque eu sou apaixonada pelo que faço, então não tenho esse problema. (informação verbal)<sup>113</sup>

No que diz respeito à trajetória profissional de Olga, a educadora iniciou a profissão lecionando para duas turmas do ensino fundamental em períodos distintos. Nos seus relatos percebemos que as primeiras impressões que tinha sobre a docência era de que conseguiria em curto prazo “fazer a revolução mental” de seus estudantes. “Me senti muito poderosa e senti que poderia transformar aquelas vidas, que poderia fazer revolução, realmente intelectual” (informação verbal)<sup>114</sup>. Entretanto, a aproximação com a realidade escolar se mostrou cheia de reveses, devido à falta de apoio financeiro do poder público, o que a fez buscar alternativas para contornar os problemas estruturais fora do âmbito do poder público, como, por exemplo, comprar apostilas de conteúdos para complementar a aprendizagem de seus alunos.

---

<sup>113</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

<sup>114</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

O ingresso na universidade se deu por indagações iniciadas já no curso normal. “Saí da formação trabalhando e queria entender um pouco mais o ser humano, o que o ser humano pensava, o que sentia, [...] então eu fui para área de Filosofia, para tentar conhecer mais a alma humana” (informação verbal)<sup>115</sup>. Anos mais tarde voltou para a Universidade e concluiu a licenciatura em História.

Olga é a docente entrevistada com maior tempo de trajetória profissional dentre os demais, são vinte e cinco anos de docência. A entrevistada já atuou em todas as etapas da educação básica: educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA. Certamente os saberes docentes obtidos ao longo da sua trajetória foram compondo seu desenvolvimento profissional. Sobre sua trajetória Olga esclarece

E na questão do Magistério, eu me considero muito privilegiada, porque eu conheci várias fases. Eu fui para o primeiro ano, alfabetizei, fui para o segundo, terceiro, quinto, sexto, sétimo, oitavo, Ensino Médio. Agora eu estou me descobrindo com bebês, que é a formação que você trabalha com os pequenininhos, e estou descobrindo dentro da prática, no chão da escola, a real formação do cérebro humano, o cognitivo, o desenvolvimento afetivo. Para mim não tem preço, eu tenho um histórico educacional... Só gratidão [...]. (informação verbal)<sup>116</sup>

A professora Olga almeja uma educação mais humanitária, pautada na empatia, na qual os educadores além de promover o desenvolvimento intelectual possam compreender as condições materiais e objetivas da vida de seus alunos, abrindo e promovendo nossas perspectivas e alternativas para que haja transformação da realidade da vida individual e social de seus estudantes.

Compreendemos que o desenvolvimento profissional se processa dentro de um contexto social e institucional permeado por características individuais e uma rede de relações interpessoais, é do conjunto desses diferentes fatores que num processo contínuo dialético e complexo se processam as perspectivas e trajetórias profissionais (CARDONA, 2006).

No que se refere à trajetória e desenvolvimento profissional da professora Lucinéia, podemos inferir que a docente escolheu o curso de Pedagogia ao final da conclusão da formação em nível médio na modalidade normal, porque tinha clareza que gostaria de atuar na Educação Infantil. A afinidade com esta etapa da educação

---

<sup>115</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

<sup>116</sup>Entrevista IV, fornecida por Olga Drabecki realizada em março de 2021.

básica se definiu nos anos finais do Curso Normal, a partir de estágios supervisionados os quais participou. Relata nossa entrevistada que:

[...] ao mesmo tempo que eu entrei no curso superior e fui fazendo a escolha pela docência, sempre tive gosto de ir mais à frente, de não ser apenas professora de Educação Infantil ou anos iniciais. Eu queria estudar para, talvez, ser pesquisadora, trabalhar na área de formação científica. Esses desejos começaram na graduação, mas foi no Magistério que eu comecei a definir a área de atuação, tanto é que fiz isso durante sete anos da minha vida. (informação verbal)<sup>117</sup>

Iniciou a docência na Educação Infantil no Município de Guarapuava-PR, no ano de 2000. “Fui professora de Educação Infantil por sete anos” (informação verbal)<sup>118</sup>. A educadora relata que suas escolhas profissionais giram em torno da Educação Infantil:

Durante o curso de Pedagogia, que era pelas habilitações específicas, eu escolhi novamente a Educação Infantil, e isso veio lá do Magistério. Talvez algumas coisas permaneceram e foram confirmadas a partir do próprio Magistério, talvez desse caminho não consciente, mas de produção de alguns motivos que vão determinando algumas coisas. (informação verbal)<sup>119</sup>

Neste relato aparece explícita a forte influência da formação em nível médio na sua trajetória e desenvolvimento profissional, mesmo que ainda inconsciente, como relata Lucinéia. Suas primeiras aproximações no Curso Normal, com a estrutura, funcionamento e conhecimentos epistemológicos da Educação Infantil, determinaram toda a sua trajetória acadêmica e profissional. Continua relatando que:

Ao entrar para o terceiro ano de Pedagogia, nas habilitações específicas, o nosso grupo de Educação Infantil era composto por 10 meninas porque a maioria ia para gestão, as professoras do meu curso impactaram muito forte nas minhas definições. (informação verbal)<sup>120</sup>

Atrelada à formação em nível médio, o ambiente acadêmico, o exercício da docência e as professoras da graduação foram também determinantes para a trajetória profissional ligada à produção de conhecimentos sobre a Educação Infantil.

---

<sup>117</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>118</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>119</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>120</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

Nóvoa (1998) destaca quatro importantes atributos que permeiam o desenvolvimento profissional docente: a deliberação, o estatuto, a consciência profissional e a responsabilidade. Sob a ótica do autor, a deliberação está relacionada com a tomada de decisão e como cada docente exerce a profissão subjetivamente, a respeito do estatuto este diz respeito ao prestígio ligado a imagem social da docência, sobre a consciência profissional o autor determina que esta se situa entre as dimensões coletivas e organizacionais do trabalho docente e por fim a responsabilidade está relacionada com os princípios éticos da profissão.

Por motivos pessoais nossa entrevista mudou-se para Maringá após a conclusão da graduação, onde realizou seus cursos de pós-graduação, especialização e mestrado, anos mais tarde obteve o título de doutora. Neste percurso acadêmico de novos conhecimentos pessoais e profissionais, nossa entrevistada passou a lecionar na Universidade, inicialmente como professora colaboradora, e atualmente tornou-se professora efetiva da UNESPAR.

Hoje eu continuo estudando e pesquisando na área de Educação Infantil, sou Especialista em Educação Infantil e trabalho com professores de Educação Infantil. Então a minha carreira e trajetória foram determinadas por essas escolhas iniciais (informação verbal)<sup>121</sup>.

Importante este relato de nossa entrevistada, ao denotar que seu desenvolvimento profissional foi sendo delineado a partir da escolha, identificação e afinidade com a etapa de Educação Infantil decorrente da aproximação na formação em nível médio na modalidade normal.

Lucinéia iniciou a docência na Educação Infantil, coordenou pedagogicamente uma escola particular, conciliando trabalho e estudo desde o primeiro ano da graduação. Como já relatou, seu ensejo pela produção científica a impulsionou para patamares de formação docente mais elevados, qualificando-se a nível de pós-graduação *stricto sensu*. Nossa entrevistada é uma das poucas egressas do Curso Normal do CEOB a atingir patamares de formação neste nível.

Quando eu saí da Educação Infantil, fiquei dois anos como bolsista no Mestrado, porque eu fazia as disciplinas do Mestrado, em Assis, São Paulo, que é 500 km daqui de Maringá, então não conseguia manter vínculo profissional por causa da locomoção. Eu até iniciei como docente na UNESPAR, Campo Mourão, por cinco meses, porém não conseguia ver compatibilidade entre os meus horários. Fiquei dois anos,

---

<sup>121</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

exclusivamente, no Mestrado que para mim foi um diferencial, é a minha melhor produção (depois da minha filha, é claro). Tenho uma gratidão por tudo que eu aprendi, para tudo aquilo que foi determinante na minha produção científica, de pesquisadora. (informação verbal)<sup>122</sup>

Lucinéia possui produções teóricas conhecidas que servem de referência para trabalhos científicos no meio educacional, especialmente para pesquisadores da área da Educação Infantil. Atua em fóruns e grupos que defendem e fomentam pesquisas em torno do direito subjetivo da criança no que se refere à sua escolaridade:

Minha autonomia intelectual vem do mestrado, da produção. Muitas pessoas no Brasil me procuram, pedem meus materiais, por conta dessa produção: um trabalho que eu fiz na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Foi um período de dedicação exclusiva que eu tive para pesquisa. Quando terminei o Mestrado, fui para o Doutorado, na Universidade de São Carlos, em 2008/2009. Ali, eu fico 4 anos. Durante o Doutorado eu consegui dar aula uma vez na semana, numa faculdade pequena particular, aqui perto de Maringá, no município de Astorga. Trabalhei por lá durante os quatro anos praticamente como professora de Filosofia, de Psicologia, tudo que vinha eu dava aula, porque a vida é assim! Em 2013, eu terminei o Dourado, já era mãe (minha filha nasceu em 2012) e entrei na UEM, como professora de estágio e Psicologia da Educação. Na verdade, eu nunca me questioneei, porque depois, em 2018, entrei na UNESPAR, que é onde eu estou hoje, efetiva. (informação verbal)<sup>123</sup>

Plenamente consciente da importância do desenvolvimento profissional como um dos instrumentos de atuação docente, nos brinda com seu importante relato:

A Educação Infantil, embora marginalizada na história da educação brasileira, apesar dos poucos docentes qualificados para atuar na Educação Infantil, os bons profissionais também têm que estar na educação, porque saber produzir encanto pelo conhecimento, motivos para permanecer na escola, transformar as curiosidades das crianças e interesses de aprendizagens depende do professor que tem conhecimento, o qual é um conhecimento de formação teórica. Hoje eu não estou como professora da Educação Infantil, mas coordeno estágio na Educação Infantil, sou professora de estágio na Educação Infantil, pesquiso na Educação Infantil, participo de fóruns políticos de Educação Infantil, justamente por defender uma dívida histórica que temos com a Educação Infantil e com o profissional de Educação Infantil. Vejo cada vez mais que nós vamos ter que lutar muito para superar essa dívida histórica com as crianças da classe trabalhadora que como eu não acessaram Educação Infantil. (informação verbal)<sup>124</sup>

---

<sup>122</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>123</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

<sup>124</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

Suas aspirações futuras para sua trajetória e desenvolvimento profissional estão centradas na continuidade de suas lutas dentro das pautas da educação voltada aos filhos da classe trabalhadora, em defesa da educação básica e ensino superior público. Em um futuro próximo pretende lecionar no mestrado, entretanto relata preferir continuar a atuar na formação inicial e continuada: “Tenho essa clareza, de que for para escolher, eu ainda escolho a escola pública e a formação de professores” (informação verbal)<sup>125</sup>.

Huberman (2000), na década de 1980, formulou uma série de investigações sobre a temática de desenvolvimento profissional, e destacou fases ou estágios do ciclo de vida profissional dos educadores. Para o autor, existem sete estágios do desenvolvimento profissional: *a entrada na carreira*, que corresponde aos três primeiros anos de atuação, fase em que distintos sentimentos se entrecruzam no exercício da profissão, que vão desde a noção de sobrevivência perante o choque inicial da descoberta e vontade de experienciar as vivências professorais; *a estabilização*, que compreende dos quatro aos seis primeiros anos de atuação, e se refere à escolha subjetiva da profissão, bem como a nomeação oficial no cargo. Para o autor, este é o momento que se passa a ser professor, não necessariamente por toda a vida; *a diversificação*, corresponde a diversificação dos percursos individuais na docência através da busca por novas aprendizagens e perspectivas; *o pôr-se em questão*, que corresponde a questionamentos nem tão claros sobre processos de diversificação vivenciados na fase anterior, pode ser que haja crises existências perante a profissão ou desenvolvimento de sensação de rotina ocasionadas por vivências pessoais, familiares, institucionais ou de políticas educacionais, em última instância depende das condições de trabalho; *a serenidade e o distanciamento afetivo* corresponde a uma melhor aceitação de si próprio e a menor preocupação da maneira com que é visto; *conservadorismo e lamentações*, corresponde a uma fase em que vários docentes se queixam de existir uma evolução negativa nos estudantes e colegas mais novos, e, embora não seja regra para o autor passar por essa fase, pontua que professores conservadores apresentam maior rigidez e resistência às inovações, apresentando saudosismo do passado; e, por fim, o *desinvestimento*, que corresponde a um fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira. Considera o autor que a

---

<sup>125</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

forma como essa fase é vivenciada depende das características do percurso profissional anterior, mas, no geral, há um processo gradual de distanciamento, passando a ser dada maior atenção a interesses exteriores à escola.

A partir dessas constatações, podemos perceber que Huberman (2000) preconiza um desenvolvimento profissional de certo modo único até a *estabilização*, seguida de vários tipos de diferenciações possíveis, que corresponde a formas de viver diferentemente as trajetórias profissionais. O ciclo, para o autor, termina novamente de modo único, a depender do percurso formativo e profissional anterior, o que pode determinar como será vista ou sentida a finalização da carreira, de forma serena ou não tão serena. Se fossemos pensar em nossos/as participantes da pesquisa sobre a classificação do ciclo de vida profissional, podemos dizer que estão na fase chamada *a diversificação*, a qual corresponde à diversificação dos percursos individuais na docência através da busca por novas aprendizagens e perspectivas, afinal, durante os relatos observamos suas diferentes trajetórias e o desejo de busca de novas aprendizagens e perspectivas futuras. Nada ainda que se pareça com a vontade de parar de trabalhar com a educação, ou seja, o *desinvestimento* não foi absolutamente um elemento que tenha aparecido nos relatos.

Em suma, após as inferências das três categorias elencadas a partir dos dados das entrevistas semiestruturadas como o cotejamento entre as falas de nossos sujeitos da pesquisa e fundamentação teórica pesquisada, depreendemos que, em se tratando da formação em nível médio para nosso/as entrevistado/as, a possibilidade de mudança de perspectiva financeira de vida (retorno mais imediato), aliada à afinidade com a docência, foram fatores preponderantes para o ingresso no curso normal. Durante o processo de formação inicial, o/as sujeitos da pesquisa conseguiram precisar a importância do domínio dos pressupostos epistemológicos necessários para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e que este elo teoria e prática constitui-se no fundamento do ato educativo. As discussões em sala de aula, bem como a postura de alguns professores do curso, principalmente os que lecionavam as disciplinas específicas à profissionalização, parecem ter impactado na formação e colaborado para que as condições de identidade profissional se processassem, o que possibilitou uma virada de chave em todo/as os/as docentes pesquisado/as - o olhar de estudante passou a dar espaço para o olhar de professor/a.



Outro fator importante a pontuar é que quando bem consolidadas as bases da formação inicial, seja nos aspectos teóricos, epistemológicos e práticos, elementos estes nunca dissociados, foram primordiais para a continuidade do aprimoramento na formação continuada. Nesta categoria, ficou muito evidente no processo de formação inicial a importância que nosso/as entrevistado/as dispensam à práxis educativa, entendendo-a como o fio condutor do ensino aprendizagem. A formação inicial é compreendida também, como a base da constituição dos saberes e identidade docente.

No que concerne à categoria saberes docentes, foi possível perceber que estes são essenciais para o exercício da profissão docente, e que foram apropriados por nosso/as sujeito/as da pesquisa ao longo da existência, alguns até antes mesmo da formação inicial, pelo fato de serem constituídos por fontes plurais e se solidificarem de maneira compósita. Ao longo de suas falas, fica claro que os saberes não flutuam no espaço, pelo contrário, estão ligados à constituição pessoal e profissional do/as docentes relacionados com a pessoa.

Ao estudarmos esta categoria, nos pareceu clara a intrínseca relação da formação e estruturação dos saberes docentes com o progressivo aperfeiçoamento destes ao longo da trajetória profissional.

Em síntese, inferimos que a trajetória docente de nosso/as sujeito/as da pesquisa são permeadas de significado e diferenciadas entre si pelo fato da atuação se dar em diferentes etapas da educação básica e no Ensino Superior, com o intento de responder à questão principal do estudo, que versou sobre: de que modo as influências dos elementos educativos da formação inicial em nível médio na modalidade normal, ofertada no Colégio Estadual Olavo Bilac, implicaram nas trajetórias profissionais dos egressos participantes da pesquisa? Podemos dizer que tentamos responder a partir do levantamento das categorias: formação inicial, saberes docentes e trajetória docente com princípio do desenvolvimento profissional. Em cada uma das categorias formuladas emergiram as vozes de nosso/as entrevistado/as balizadas pela produção da literatura educacional, o que nos possibilitou elencar alguns dos elementos educativos do curso os quais influenciaram na composição da trajetória profissional.

Desse modo, a finalização da formação em nível médio na modalidade normal propiciou o ingresso na carreira docente e influenciou na escolha da graduação em cursos de licenciatura, sendo que três de nosso/as entrevistado/as

ingressaram em Pedagogia evidenciando estrita relação desta graduação como o Curso Normal. Os saberes docentes constituem-se em elementos educativos que impulsionaram a trajetória profissional, saberes éticos, profissionais, epistemológicos, filosóficos e sociológicos foram elementos educativos que fomentaram e fomentam o processo de desenvolvimento profissional, pela busca incessante do conhecimento, elementos educativos que forjaram a reflexão dos conflitos e desigualdades sociais determinaram posicionamentos em torno da defesa da aprendizagem de qualidade e da escola pública para os filhos da classe trabalhadora, gerando novas perspectivas de trajetória profissional, como participação em grupos de pesquisa, fóruns, momentos de estudo para aprimorar a prática pedagógica, aproximação da comunidade escolar no sentido de estreitar os laços e a comunicação.

A partir do delineamento de nossa pesquisa, compreendemos que a formação em nível médio foi para nosso/as sujeito/as da pesquisa, a base para o desenvolvimento profissional. Constatou-se em muitos momentos, a partir de seus relatos, de forma implícita ou explícita, alguns elementos educativos da formação inicial tais como o início da formação da identidade docente, à medida que entendiam a função do curso e se apropriavam de textos e debates acerca dos sentidos e significados do trabalho docente; a aproximação com os conhecimentos específicos da profissão, momentos de debates e discussões com colegas de turma, momentos de criação como produção de teatros, relatórios, trabalhos; os estágios supervisionados de observação e de regência; as possibilidades de melhoria e resolução das relações interpessoais; os primeiros entendimentos da necessária indissociabilidade da teoria e prática. Estes elementos educativos observados contribuíram para as trajetórias profissionais aqui apresentadas, e percebemos que estas se deram sem regressões e sem descontinuidade, mas não sem complexidades, temores, dificuldades, desafios etc., que se referiram tanto ao desenvolvimento profissional quanto pessoal.

Observamos que nossos/as entrevistados progressivamente cresceram e continuam a evoluir dentro de suas trajetórias, apresentando significativas práticas pedagógicas e possibilitando crescimento profissional e institucional, pautadas na ação reflexiva, colaborativa e investigativa. Sendo assim, finda-se a análise das categorias e as elaborações concernentes às vozes de nosso/as sujeito/as da

pesquisa balizadas à literatura educacional, esperamos ter esse movimento respondido nosso objetivo principal com delineamento deste percurso investigativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais que ora se apresentam à leitura demarcam o desfecho da pesquisa, cujo processo buscou responder à seguinte questão norteadora: de que modo as influências dos elementos educativos da formação inicial em nível médio na modalidade normal, ofertada no Colégio Estadual Olavo Bilac, implicaram nas trajetórias profissionais dos egressos participantes da pesquisa? Objetivando solucionar a problematização, foi dado início à investigação com o auxílio dos instrumentos de coleta de dados, e para tanto utilizamo-nos da entrevista semiestruturada e do formulário *on-line*. A metodologia que norteou e delineou o *corpus* da pesquisa constituiu-se na abordagem qualitativa, ao tratamento dos dados qualitativos foi aplicado a técnica de Análise de Conteúdo da professora Bardin (2011).

Enquanto objetivo geral elencamos analisar as influências dos elementos educativos da formação inicial obtida no Curso Normal pelo/as sujeito/as participantes do estudo, as quais implicaram na trajetória profissional, tendo como mediação duas grandes discussões: contextualização histórica da Escola Normal e o resgate dos aspectos históricos do Colégio Estadual Olavo Bilac e seu Curso Normal – *lócus* dessa formação. Como intenções mais específicas procuramos pesquisar os aspectos históricos da Escola Normal no Brasil e no Estado do Paraná, depreender os aspectos históricos do Colégio Estadual Olavo Bilac e do Curso Normal como *lócus* da formação inicial dos egressos e, por fim, analisar nas entrevistas as trajetórias profissionais, com o intento de fazer a intermediação com as influências educativas que compuseram a trajetória profissional do/as participantes da pesquisa.

No Capítulo 1, apresentamos os procedimentos metodológicos do estudo, percorrendo sobre a importância da abordagem qualitativa de pesquisa para a área das Ciências Sociais, expomos e explicamos a função de nossos instrumentos de coleta de dados e seu alinhamento e coerência com a opção metodológica e com o desvelamento da problemática central. Justificamos a escolha dos sujeitos da pesquisa e explanamos as fases de tratamento dos dados coletados, embasados na técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (2011).

Antes de discorrermos sobre a análise da problemática central, foi necessário situarmos o contexto histórico da formação de professores em nível

médio na modalidade normal, bem como, apresentar os aspectos históricos do *lócus* de formação técnica docente do/as sujeitos da pesquisa, por compreendermos que o objeto a que se pretende conhecer não se dá como um: “[...] reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si” (PAULO NETTO, 2011, p. 25), mas, pelo contrário, este objeto deve ser apreendido na sua essência, na sua estrutura e na sua dinâmica, entendendo como um processo, no qual o pesquisador não possui papel passivo mas é essencialmente ativo para avançar além da aparência. O sujeito pesquisador: “[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1986, p. 16). Sendo assim, nos aproximamos da situação problema como um todo, considerando suas múltiplas determinações para então alcançarmos o intuito central.

Tomando os preceitos dos autores, entendemos que se fez necessário no Capítulo 2, apresentar o contexto histórico de surgimento da Escola Normal em nível nacional e estadual, bem como, no Capítulo 3, os aspectos históricos de surgimento do Colégio Estadual Olavo Bilac e seu Curso Normal, como mediações que nos levaram à análise do objetivo geral. Nessa direção, compreendemos que a formação de nossos/as sujeitos da pesquisa só foi possível em decorrência do movimento histórico, político e social de surgimento do curso em nível médio e do *lócus* de sua formação docente.

Desse modo, o Capítulo 2 constituiu-se numa revisão bibliográfica orientada por pesquisadores conceituados na área da história da educação e formação de professores, tais como: Villela (2018), Dias (2018), Saviani (2005, 2009), Nascimento (2008), Miguel (1997, 2005, 2018), Ribeiro (2010), Faria Filho e Vidal (2000), Castanha (2006), Wachowicz (1984), Almeida (1998). Almeida (2004), Valgas (2003), Tanuri (2000), Nagle (2009), Vieira (2015), Vaz (2005), Teive (2008), entre outros, o que nos possibilitou focalizar o surgimento da Escola Normal e sua importância enquanto *lócus* exclusivo de formação docente para a profissionalização de professores/as dos anos iniciais da educação básica por mais de um século, datada a partir do surgimento da Escola Normal, em 1835.

Para a análise desta perspectiva histórica, nos debruçamos também no estudo de algumas Leis, Decretos e Resoluções, os quais normatizaram a formação de professores/as em nível médio na modalidade normal e no contexto

social ao qual foram gestadas. Entendemos ser importante contextualizar a legislação educacional, pois este é um campo de disputa das diferentes concepções advindas de classes sociais distintas, assim como Miguel (2008) revela:

[...] a legislação educacional contextualizada permite conhecer concepções de mundo e projetos hegemônicos de educação em determinada época. Não se desconsidera, contudo, a existência de diferentes projetos em disputa, que podem e devem ser analisados [...]. (MIGUEL, 2008b, p. 146).

Acreditamos que é na disputa dos projetos societários que as políticas educacionais são gestadas e criadas. A institucionalização da Escola Normal, bem como os marcos legais que normatizam a formação de professores/as, também se fizeram a partir de disputas societárias, no caso da Escola Normal, pelo fato de passar por políticas de descontinuidade, falta de recursos financeiros e descrédito, até conseguir seu espaço no cenário educacional brasileiro. Claramente, a sociedade brasileira, foi ao longo dos tempos se fundando em uma contradição interna de classes, e os projetos societários foram sendo subordinados mais intensificadamente aos interesses do mercado e aos desmandos dos organismos de financiamento internacionais, a exemplo do que ocorreu no estado Paraná através da intervenção do BID com a implementação do PROEM, ocasionando o fechamento dos cursos profissionalizantes em nível médio por um determinado período, dentre eles a então Habilitação Magistério.

Foi possível compreender que a formação docente, para além da tutela da Igreja, das primeiras letras ou do curso primário, era constituída inicialmente de rudimentares métodos de ensino pautados numa formação “artesanal”, termo utilizado por Villela (2005) para se referir à assimilação no método Lancaster no preparo dos primeiros professores leigos do Brasil, até progressivamente surgirem os locais específicos de formação docente e se firmarem no cenário da educação brasileira, e com isso foram se complexificando os currículos, a metodologia e a identidade desses espaços formativos. Em contrapartida, ampliou-se a responsabilidade e a função docente ante a tarefa do ensino-aprendizagem.

Constatou-se, também, através da revisão bibliográfica no Capítulo 2, que a institucionalização docente pela via da Escola Normal estava ligada à ideia de expansão da escola elementar (para essa expansão necessário seria a formação de profissionais aptos a lecionar), decorrente de preceitos liberais próprios dos anos

finais do Império e início da República e que sua expansão e consolidação se deu progressivamente por mudanças sociais, políticas e legais. A Escola Normal passou por muitos reveses até firmar-se como espaço formativo docente por volta das décadas de 1950 a 1970.

Com o intento de apresentar a história do Colégio Estadual Olavo Bilac e seu Curso Normal, este último como *lócus* da formação docente para a comunidade de Cantagalo-PR e, portanto, de nosso/as entrevistados, no Capítulo 3 descrevemos os resultados da pesquisa realizada em fontes da própria instituição de ensino, as quais nos possibilitaram reorganizar os aspectos históricos de surgimento do CEOB e implementação do Curso Normal sobre a nomenclatura de Habilitação Específica para o Magistério, atribuída a este curso partir da homologação da Lei 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Mais tarde em 1996, este curso passa a se chamar Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível Médio, e com essa nomenclatura permanece até a atualidade no Estado do Paraná.

A análise dos dados nos permitiu perceber lacunas na construção histórica da instituição e seu Curso Normal, e algumas delas conseguimos preencher com novas informações, mas não em sua plenitude, dada a limitação de nossas fontes. É possível dizer que a instituição de ensino possui mais ou menos 57 anos de existência, e seu diferencial é a oferta do curso profissionalizante de Formação de Docentes. Nestes anos de existência, o Curso Normal instituído em 1989 no CEOB formou um total de 13 turmas de educadores, totalizando 216 novos professores/as habilitados a lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais, sendo fonte de formação de profissionais para Cantagalo-PR e região, bem como possibilitando a ascensão para outros níveis da carreira docente. Nesta etapa da pesquisa realizamos uma discussão em torno do currículo e da proposta pedagógica do curso implementada em 2014, por entendermos que o currículo é o fio condutor de um curso, e que deste emanam saberes e práticas as quais farão parte da identidade docente.

Salientamos que atualmente o Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná passa por readequação curricular e de carga horária para atender preceitos do novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, sendo que a implementação da nova organização curricular se dará no ano letivo de 2022.

Analisar de que modo as influências dos elementos educativos da formação obtida em nível médio na modalidade normal implicaram nas trajetórias

profissionais do/as participantes do estudo se constituiu no fio condutor da pesquisa, as discussões foram apresentadas no Capítulo 4 desta dissertação. As vozes do/as sujeitos/as entrevistados/as emergiram através de três categorias principais: formação inicial, saberes docentes e trajetória profissional. Os dados coletados demarcam que participaram da pesquisa quatro egressos do Curso Normal do CEOB, todos seguiram a carreira docente e aprimoraram seu desenvolvimento profissional em cursos de graduação e pós-graduação a nível *lato sensu* e *stricto sensu*. O tempo de atuação gira em torno de cinco a vinte e cinco anos de exercício do magistério.

O Curso Normal, emerge nas vozes de todo/as os/as entrevistados, como um diferencial, ao possibilitar profissionalização integrada ao ensino médio. Três do/as entrevistados/as ingressaram nesta formação por vontade e escolha própria, tomada como uma possibilidade na época de inserção mais imediata no mundo do trabalho, bem como, também foi escolhida por afinidade de três dos quatro entrevistado/as, sendo que uma de nossas entrevistadas necessitou assimilar por mais tempo os conhecimentos da formação em nível médio como constitutivo de sua identidade profissional. Todo/as pensaram na possibilidade de concluir o ensino médio já profissionalizados.

Observa-se que a principal influência desta formação inicial foi fazer uma ponte para a formação no ensino superior no campo educacional, e também como instrumento inicial de construção da identidade e saberes docentes os quais foram aprimorados no decorrer da trajetória e desenvolvimento profissional.

A partir da coleta de dados e da formulação da categoria saberes docentes, percebemos que nosso/as entrevistado/as, entendem que estes iniciaram-se antes mesmo da escolaridade, na formação em nível médio e ao longo da trajetória foram sendo aprimorados. Observa-se que foram apropriados de diversas fontes de saber e em contextos institucionais e profissionais variados. Em outras palavras, o saber docente não está atrelado somente à formação profissional, embora esta seja essencial para a base dos saberes, estes estão conectados também às demais dimensões do trabalho docente, o desenvolvimento profissional individual e coletivo, a constituição da identidade docente, a trajetória profissional, e, inclusive, dimensões pessoais, subjetivas.

Nesse sentido, as vozes do/as sujeitos da pesquisa emergem evidenciando como saberes mais expressivos e influentes da formação inicial, os conhecimentos



contidos nas disciplinas específicas do curso, os momentos de estágio supervisionado, momentos de debate com os colegas, as atividades extracurriculares.

É também muito forte a concepção entre nosso/as entrevistado/as de que o conhecimento transforma e dá sentido para a existência humana. Todo/as relatam a importância do/a educador/a estar em constante movimento de aprendizagem. Denota-se que os saberes obtidos da formação em nível médio implicaram além de conhecimentos filosóficos e sociológicos, epistemologias etc., também saberes pautados na ética, responsabilidade, comprometimento, empatia, preparo emocional para lidar com adversidades e manter relações interpessoais saudáveis.

Sobre a categoria trajetória profissional docente, percebemos que a formação em nível médio na modalidade normal, propiciou o ingresso na carreira docente e influenciou na escolha da graduação em cursos de licenciatura, possibilitando continuidade na carreira docente e o delineamento das trajetórias profissionais, que se apresentaram distintas umas das outras, porém tendo como denominador comum a docência. Estão contidos também nos momentos de debate, discussões, trabalhos criativos, trabalhos reflexivos referentes ao campo educacional, e nos conhecimentos obtidos no estágio supervisionado, que influenciaram na trajetória e desenvolvimento profissional.

Compreendemos que a trajetória profissional de nosso/as sujeito/as da pesquisa está pautada

[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica, que contribui para que os mesmos gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência (GARCIA, 1999, p.144).

Dentre o conjunto de fatores, situam-se os elementos educativos obtidos na formação em nível médio, que ao longo do desenvolvimento profissional foram ressignificados, reelaborados e aprimorados, porque nosso/as entrevistado/as mostram-se em permanente constituição.

O ingresso do/a educador/a em um curso de formação docente é o marco para a trajetória e desenvolvimento profissional que, somado aos constituintes da sua história de vida, experiências sociais, enfrentamentos ideológicos e políticos, irão conjugar-se para a constituição de novos conhecimentos e novos significados para a realidade na qual está inserido.

Dessa forma, findamos nosso estudo com a pretensão de que este possa contribuir com as discussões acerca da formação docente, da constituição histórica das instituições escolares e das memórias e trajetórias docentes, pois as falas emanadas do contexto educacional e protagonizadas porque verdadeiramente conhece e se desenvolve no exercício da profissão docente:

[...] compõem uma forma de explicar e compreender como vai se materializando o processo de escolarização, da institucionalização e da formação de professores na nossa educação, [...] quando relatamos é para preservar um passado e, ao mesmo tempo, impulsionar e inspirar um futuro (informação verbal)<sup>126</sup>.

Assim sendo, o percurso que por ora se encerra aqui, teve como finalidade perpetuar e ecoar as vozes de educadores que comprometidos com a sua prática social docente, representam muitos/as educadores/as, os/as quais buscam, mesmo que implicados/as por todas as adversidades, construir sua trajetória profissional, imprimir sua identidade e saberes profissionais nos seios das escolas públicas, a partir da formação docente e seu aperfeiçoamento na caminhada profissional.

---

<sup>126</sup>Entrevista III, fornecida por Lucinéia Maria Lazaretti realizada em março de 2021.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. **A política de cessação do curso de magistério no estado do Paraná**: das razões alegadas as que podem ser aventadas. Dissertação (Mestrado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/3726>. Acesso em: 23 abr. 2022.

ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. Tradução: Antonio Chizzotti; Edição crítica: Maria do Carmo Guedes. 2. ed. rev. São Paulo: Educ, 2000.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ALMEIDA, P. C. A. de.; BIAJONE J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2022.

ALVES, Z. M. M. B; SILVA, M. H. G. F. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, fev./jul. 1992.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 59-91.

APPLE, M. W. Repensando a ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 39-57.

ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. P. C. À guisa de um inventário sobre as escolas normais no Brasil. O movimento histórico-educacional nas unidades provinciais/federativas (1835-1960). *In*: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. P. C. **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2018, p. 16-52.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO. E. S. de S.; GATTI. B. A. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

BASTOS, M. H. C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando, 1839. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 95-119, abr. 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30722>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 115–133, abr. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BOURDIEU, P. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. *et al.* (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 693–713.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm). Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2009].

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. **Parecer CEB nº 03/2003**. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica, 2003.

BRUEL, A. L. A política presente na reforma do ensino médio no estado do paraná: algumas reflexões sobre o PROEM. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 39-53, mar. 2007. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l-pITled6RMJ:www.jpe.ufpr.br/n1\\_3.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l-pITled6RMJ:www.jpe.ufpr.br/n1_3.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 23 abr. 2022.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e forma o de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus, 2012.

BRZEZINSKI, I. Tramita o e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educa o. **Trabalho, Educa o & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185–206, jul./out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2022.

CANTAGALO. Escola Municipal Francisco dos Santos Leal. **Projeto Político Pedagógico**. Cantagalo: EM Francisco dos Santos Leal, 2020.

CARDONA, M. J. Educa o de Infância, forma o e desenvolvimento profissional. Chamusca: Cosmos, 2006.

CARVALHO, M. M. C. de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educa o brasileira. **Revista brasileira de história da educa o**, Maringá, v. 6, n. 11, p. 169-195, jan./jun. 2006.

CASTANHO, S. Institucionaliza o das institui es escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. *In*: NASCIMENTO, M. I. M. *et al.* **Institui es Escolares no Brasil**: conceito e reconstru o histórica. Campinas: Autores Associados, 2021.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a forma o do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CIAVATTA, M. A Forma o Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, [s. l.], ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 23 abr. 2022.

COSTA, L. F. da C. **Bases Educativas para Organiza o da Nova Escola Normal Secundária do Paraná**. Curitiba: [s. n.], 1923. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123699>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 44, n. 154, p. 912–933, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

CUNHA, L. A. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

DANIEL, L. S.; SCHEIBE, L. Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. das D. (org.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

DIAS, M. H. Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das Luzes e a história republicana. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPEZ, A. de P. (org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: São Paulo: Alínea, 2018. p. 146–176.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 14, p. 19-34, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2022.

FERREIRA, J. L. (org.). Formação de professores em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino. Curitiba: Appris, 2017.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Waldomiro F. de. **História de Paranaguá: das origens à atualidade**. Paranaguá: Instituto Histórico e Geográfico de Paranaguá, 1992.

FULLAN, M. Implementing the implementation plan. *In*: WIDEN, M.; ANDREWS, I. (ed.). **Staff development for school improvement**. New York: Falmer Press, 1987.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora; LDA, 1999.

GATTI. B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265/5327>. Acesso em: 24 abr. 2022.

GATTI. B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. *In*: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995b. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/12736/pesquisa-qualitativa--tipos-fundamentais>. Acesso em: 4 jul. 2021.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONÇALVES FILHO, C. A. P. **Escola de Primeiras Letras**: o ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século XIX. 2016. Tese (Doutorado em História) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016.

GONÇALVES, L. C.; PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2º Grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

GOUVEIA. A. J. **Professoras de amanhã**: um estudo de escolha ocupacional. Rio de Janeiro: Pioneira Editora. São Paulo, 1970.

HILSDORF, M. D. A Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e a história republicana. *In*: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A.; LOPEZ, A (org.). **As Escolas Normais no Brasil do Império à República**. Campinas: São Paulo: Alínea, 2018. p. 146-177.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

IWAYA, M. **Palácio da Instrução**: Representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940 – 1960). 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2000.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de Educação e Ensino).

MAGALHÃES, B. *et al.* **Magistério**: reprodução da discriminação feminina. Curitiba: HD Livros, 1996.

MANFREDI, M. S. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. As lutas de classes na França (1848-1850). São Paulo: Global, 1986.

MELLO, M. B. de A.; RUCKSTADTER, V. C. M. Reformas da Escola Normal no Paraná na Primeira República (1891-1930): mensagens de Governo e Relatórios da Instrução Pública. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 6, n. 3, p. 124-142, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1332>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MELO, A de. A construção do objeto turístico: diálogos com a epistemologia de Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu<sup>1</sup>. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 4., 2006, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2006, p. 1-15.

MELO, J. M. S. **História da Educação no Brasil**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MIGUEL, M. E. B. A escola normal no Paraná: instituição formadora e educadora do povo: *In*: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (org.). **As Escolas Normais no Brasil do Império à República**. Campinas: Alínea, 2018, p. 279-315.

MIGUEL, M. E. B. A formação de professores e sua função social. *In*: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006,



Uberlândia. **Anais** [...]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. p. 2166-2176.

MIGUEL, M. E. B. A formação do professor e a organização social do trabalho. Curitiba: EdUFPR, 1997.

MIGUEL, M. E. B.; KLENK, H. A. Instrução Pública na Província do Paraná: Reflexões a partir dos Relatórios do Período de 1854 -1974. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 4, n. 7, p. 133 a 145, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3245>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. A escola nova no paraná: avanços e contradi es. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 1-8, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116241007>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de forma o de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23–54,

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdu o. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-37.

MOURA, D. H. Educa o básica e educa o profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integra o. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 24 abr. 2022.

NAGLE, J. **Educa o e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora de São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, I. M. A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2008.

NOGUEIRA, A. C. S. da. A forma o econômica e social do norte do Paraná e a expansão da educa o: marcos históricos, determina es legais, registros e referenciais. **Revista de Educa o da Faculdade Unina**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 97-112, 2020. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/11/8>. Acesso em: 24 abr. 2022.

NOGUEIRA, A. C. S. da. **Marcos Possíveis Para Reconstituir a História da Institui o Escolar Julia de Souza Wanderley**: a primeira escola de forma o

de professores de Cornélio Procópio-PR (1953-1967). Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

NOGUEIRA, O. **Constituições brasileiras**: 1824. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares**: porque e como pesquisar. Campinas: Editora Alinea, 2013.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

NÓVOA, A. **La profession enseignante em Europe**: Analyse historique et sociologique. Lisboa: EDUCA/Universidade de Lisboa, 1998.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-15, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/690>. Acesso em: 1 maio 2022.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SABINO, R. *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 19-40.

NUNES, C. **Ensino Normal**: formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PARANÁ. Colégio Estadual Olavo Bilac. **Projeto Político Pedagógico**. Cantagalo: CEOB, 2021

PARANÁ. **Decreto nº 459 de 16 de fevereiro de 1933**. Desdobra o plano de estudos das Escolas Normais em Curso Geral e Especial. Paraná: Departamento Estadual de Arquivo Público, 1933.

PARANÁ. Escola Elenir Linke. **Projeto Político Pedagógico**. Cantagalo: CE Prof- EF M, 2017.

PARANÁ. **Regulamento de Ordem Geral para as escolas de instrução primária em 24 de abril de 1857**. Leis e Regulamentos da Província do Paraná. Curitiba: Typ. Paranaense, 1857.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba: SEED, 2014.

- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PEIXOTO, A. M. C.; PASSOS, M. (org.) **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PETRY, M. L. B. A formação do professor: da Escola Normal à Habilitação Magistério. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 91–123, 1991.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.
- RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.) **Ensino médio integrado: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.
- ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- SANDRI, S. **O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação No Ensino Médio Do Paraná – PROEM e os seus efeitos sobre o curso de magistério: movimentos de adesão e de resistência**. Dissertação (Mestrado em educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- SANFELICE, J. L. História das Instituições Escolares. *In*: NASCIMENTO, M. I. M. *et al.* **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil Três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- SAVIANI, D. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, M. I. M. *et al.* **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente:** proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. Brasília, DF: Unesco/Capes, 2010.

SILVA, A. D. S.; SILVA, A. A. P. Desenvolvimento de processos psíquicos na aprendizagem de língua inglesa: análise de produções escritas de estudantes do programa Paraná Fala Inglês da Unespar. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 3, p. 822-846, jan./jun, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79430/43882>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SILVA, S. T. **PROEM:** Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: Uma Política de Ensino Adequada à Nova Forma de Acumulação Capitalista. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

SILVA, T. T. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, R. As concepções educacionais de Erasmo Pilotto sobre a formação de professores nos cursos normais regionais. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 333-363, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br>. Acesso em: 24 abr. 2022.

STRAUBE, E. C. Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná, 1896-1943. Curitiba: Fundepar, 1993.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Associação Nacional de Pesquisa em Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-89. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2022.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: SILVA, T. T. da. (ed.). **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 215-233.

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

TEIVE, G. M. G. **Uma vez normalista, sempre normalista:** cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (escola normal catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VALGAS, J. L. PROEM: a política governamental de reforma do ensino médio no Paraná. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, 2 fev. 2003. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1392/1037>. Acesso em 26 de nov de 2021.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, S. C. (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 24 abr. 2022.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto: reflexões acerca da formação de professores e da teoria da educação. *In*: BENCOSTTA, M. L.; OSINSKI, D. R. B.; VIEIRA, C. E. (org.). **Intelectuais, modernidade e formação de professores no Paraná: 1920-1980**. Curitiba: UFPR, 2015.

VILLELA, H. O. Do artesanato à profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século 19. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Petrópolis: Vozes, 2005. 2. v. p. 104-115.

VILLELA, H. O. S. A Primeira Escola Normal do Brasil. Concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A.; LOPEZ, A. (org.). **As Escolas Normais no Brasil do Império à República**. Campinas: Alínea, 2018.

VILLELA, H. O. S. **A primeira Escola Normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor/estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

**Título da pesquisa: Formação Docente: em Nível Médio na Modalidade Normal do Colégio Estadual Olavo Bilac – Cantagalo-PR: historicidade e a contribuição nas trajetórias, perspectivas e memórias dos seus egressos.**

Esta entrevista semi estruturada será dividida em 4 eixos:

- I. Origens e referenciais culturais;
- II. Escolarização;
- III. Memórias da formação inicial;
- IV. Relação da formação inicial com a escolha da graduação;
- V. Trajetória e memórias da profissão docente.

#### **Eixo I - Origens e referenciais culturais.**

- 1) Fale um pouco de quem é você (nome, idade, suas origens familiares)
- 2) Referências culturais (aquelas que já existiam na família e as que você adquiriu no seu processo de formação humana).

#### **Eixo II – Escolarização.**

- 1) Vamos evocar as memórias da infância, conte como foi seu processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as possibilidades de estudo existente em sua cidade.
- 2) E nos anos finais do ensino fundamental?

#### **Eixo III - Memórias da formação inicial.**

- 1) Cursar o Normal foi uma escolha pessoal ou de terceiros? Houve uma motivação?
- 2) Em que período o(a) Senhor(a) cursou o Curso Normal?
- 3) Decidiu já no curso Normal seguir a carreira docente?
- 4) Como foi a formação recebida nesse curso (disciplinas/valores pessoais e profissionais/práticas professorais...)?
- 5) Poderia mencionar o que o curso mudou, ampliou, aperfeiçoou sua visão sobre a vida, sobre o conhecimento, sobre a educação, sobre o mundo, sobre a sociedade...?
- 6) O curso Normal deve exclusivamente formar para a prática docente, ou existem outros aspectos que podem contribuir para outras trajetórias profissionais ou de vida?

#### **IV. Relação da formação inicial com a escolha do curso de graduação.**

- 1) Ao finalizar o curso profissionalizante, houve o desejo/objetivo de continuar estudando?
- 2) Chegou a cursar o Ensino Superior, qual curso de graduação, é na área da licenciatura, houve uma correlação por ter cursado o Normal?
- 3) Considera que a formação obtida no Curso Normal influenciou a sua escolha da sua graduação, por quais razões?
- 4) E a trajetória no Ensino Superior? Sua inserção no meio acadêmico?



**VI. Trajetória e memórias da profissão docente.**

- 1) Poderia falar sobre sua trajetória docente, dificuldades, obstáculos, vitórias, aprendizados?
- 2) Quais foram suas primeiras impressões sobre a docência, houveram questionamentos sobre o seu futuro como docente, por quais razões?
- 3) Quais os aspectos ou características que podem ser apontados como as possíveis influências que o Curso Normal possa ter “imprimido” na sua trajetória profissional?
- 4) Para finalizar, gostaria de ouvi-lo, sobre seus projetos e objetivos profissionais, entendendo que estamos em constante aprendizado o que pensa para sua carreira nos anos seguintes?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ON-LINE**

### Perfil - Entrevistados/as

Este formulário serve para colher dados complementares à entrevista realizada.

 iamdavislm@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#) 


**\*Obrigatório**

**Nome \***

Sua resposta \_\_\_\_\_

**Data de nascimento \***


Data

dd/mm/aaaa 

**Cidade Nascimento \***

Sua resposta \_\_\_\_\_

**Estado nascimento \***



**Cidade atual \***

Sua resposta \_\_\_\_\_

**Estado atual \***

Sua resposta \_\_\_\_\_

**Cidade que cursou Ensino Infantil/Ensino Fundamental \***


Sua resposta \_\_\_\_\_

**Ano inicial e final que cursou Ensino Infantil/Ensino Fundamental**

Sua resposta \_\_\_\_\_

**Ano inicial e final que cursou o Ensino Médio/Curso Normal/Magistério/Formação Docente**

Sua resposta \_\_\_\_\_





Qual(is) curso(s) de graduação fez? Indique a instituição e ano inicial e final.

Sua resposta \_\_\_\_\_

Qual(is) curso(s) de pós-graduação fez? Indique a instituição e ano inicial e final.

Sua resposta \_\_\_\_\_

Qual sua profissão atual?



Sua resposta \_\_\_\_\_

Se docente, atua em qual nível?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Qual seu regime de trabalho? Ex. docente concurso municipal

Sua resposta \_\_\_\_\_



## APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM EVERSON

**Sujeito da pesquisa: Everson Lucas Coradin**

**Entrevista realizada em: 04/03/2021**

**Noeli:** O título provisório da dissertação é **Formação Docente em Nível Médio na Modalidade Normal do Colégio Estadual Olavo Bilac – Cantagalo-PR: historicidade e a contribuição nas trajetórias, perspectivas e memórias dos seus egressos**. São as memórias de vocês que nesse momento serão narradas para ajudar neste estudo.

**Éverson:** Que bom, espero contribuir.

**Noeli:** Vai sim, fique tranquilo, vai ser bom, você vai falando de acordo com que você se sentir à vontade.

**Éverson:** Então tá bom.

**Noeli:** Quando quiser começar é só falar.

**Éverson:** Podemos começar, fique tranquila.

**Noeli:** Fale um pouco sobre quem você é, seu nome, sua idade e alguns aspectos da sua vida familiar ou social.

**Éverson:** Meu nome é Éverson Lucas Coradin, tenho 21 anos. A minha família é uma família que sempre esteve presente no contexto escolar e pessoal, em todos os aspectos foi uma família bastante presente sempre; meu pai é uma pessoa que sempre esteve no meio público trabalhando em organizações sociais, no sindicato por um longo período, desde que eu nasci até 5 anos atrás. Ele tem trabalhado no sindicato dos trabalhadores rurais. Minha mãe é agricultora já faz tempo e é até os dias atuais. Meu irmão também é agricultor. Ele esteve um tempo trabalhando por fora e retornou para o meio da agricultura. E eu que me desvirtuei do ramo da família e fui para o ramo pedagógico que é o que eu estou até o momento e já estou trabalhando desde que fiz o Magistério. Foi algo que não era para ter feito até que eu cheguei no último dia da matrícula. Eu queria ficar um ano a mais na escola, foi bem essas palavras que eu usei, daí me apaixonei e tô vivendo me divertindo e aprendendo bastante com esse meio.

**Noeli:** Quais são as suas referências culturais? Aquelas que já existiam na sua família e as que você foi adquirindo no seu processo de formação humana.

**Éverson:** Na questão de formação humana minhas referências sempre foi minha família, tanto do lado do meu pai quanto do lado da minha mãe, foram pessoas que sempre estavam presentes, não tão presentes assim fisicamente no dia a dia, mas sempre emocionalmente, intelectualmente, eles estavam presentes para auxiliar querendo que a gente crescesse no aspecto de estudar. E toda a família, posso dizer, foi algo que me deu uma referência muito grande para seguir a carreira de professor, que é a que eu sigo até hoje. Na minha família tem bastante professores. Alguns deles já trabalharam na rede

estadual na rede municipal no ensino público; tem outros que têm escolas particulares, mas sempre foram pessoas voltadas para o ambiente educacional. Eu pensei assim, que é algo da família que está dando certo, daí juntou com algo que eu gostava, que eu tinha curiosidade e acabei me descobrindo neste meio. E tem pessoas de fora, não só familiares. Como eu morava no interior a gente ia mais para cidade para questão de estudar e a inspiração minha foram alguns professores que tive no tempo de escola. Fui observando um e outro, gostava de um, gostava de outro, fui me apegando com algumas pessoas a mais que as outras e eu fui pegando apego com alguns professores e vendo que era algo que eles faziam, que gostavam. E eu comecei a me imaginar como professor, principalmente quando eu fui para o final do Ensino Fundamental. É algo assim que eu quero, é algo voltado para educação e daí eu abandonei minha carreira de veterinário, que era o que eu sonhava, eu gostava bastante dos animais, e segui para o pedagógico e hoje, assim, eu até tô cursando outra faculdade, mas eu até penso que não me vejo fora do meio educacional. Quero ver se mais para frente posso trabalhar no Ensino Superior, mas não fora do ambiente escolar.

**Noeli:** Você já falou um pouquinho, né, sobre a sua experiência nos anos finais do Ensino Fundamental, agora vamos voltar um pouquinho atrás, vamos evocar as tuas memórias da infância. Você lembra como foi seu processo de escolarização lá no início, lá na alfabetização, no Ensino Fundamental, nos anos iniciais... Como foi esse processo? Como foi estudar naquela época considerando as possibilidades de tudo que você tinha que existia na cidade?

**Éverson:** Na época, isso em 2004/2005, viemos morar na cidade porque meu pai estava com bastante problema de coluna, aí a gente acabou vindo morar na cidade, não na cidade em si, mas em chácara próxima da cidade, e tinha aquela escola do Bom Samaritano, aquele pré ali, eu fiz aqueles três meses de pré e nesses três meses eu aprendi muito, e até dali eu posso dizer nas memórias que eu tenho que eu saí lendo, porque eu era muito curioso, eu via meu irmão fazendo as atividades e eu era curioso nas questões de escola dele, eu queria porque queria aprender e acabou que daí uniu o útil ao agradável, e aí eu fui estudando ali e aí depois, no ano seguinte, eu fui para o 1º ano, fiz só 3 meses de pré e fui para o primeiro ano, e ali eu posso dizer que teve muitas memórias boas, foi um processo muito bom. Uma coisa que eu gostava, mas também eu tive alguns problemas, principalmente quando se referia ao segundo ano, que era algo que eu não me dei muito bem, porque queira ou não, eu já tinha uma personalidade um pouco meio a florada, sim, eu posso dizer que eu não me dava muito certo com alguns professores, e até com uma professora, aquele ano foi até complicado. Com o tempo residi no interior, na escola do cavaco no sítio, uns 28/30 km da sede do município, e fui morar na comunidade que dava umas 10 km do Cavaco. Lá estudei e fiz o terceiro e o quarto ano. Foi muito bom,

foi a escola que até hoje eu tenho mais saudade de lá porque a questão da adaptação foi muito melhor naquela escola do que nas demais porque eram crianças e professores que sabiam, entendiam aquela realidade, eu me dava muito bem.

**Noeli:** Interessante. Agora nós vamos para as memórias da sua formação inicial do curso de Magistério, formação docente. Cursar o Normal para você foi uma escolha pessoal ou foi uma escolha de terceiros?

**Éverson:** Então, o Magistério eu posso dizer, afirmar com toda certeza que foi uma escolha minha e eu até mesmo tive uma briga com terceiros para que eu pudesse fazer um Magistério por causa do Magistério ser no período noturno. Eu sempre vi alguns colegas que conhecia quando era extensão lá do Laranjeiras do Sul, eu via e achava interessante curso, as práticas na questão curricular, na parte diferenciada do Magistério o teatro e apresentações, que são as coisas que chamam atenção no curso para quem for iniciar. Foi uma escolha absolutamente minha, chegou um tempo em que eu queria fazer Magistério, algo diferente, acabou que fui conversando com meus familiares para tentar no convencimento do meu pai e da minha mãe para que eles deixassem eu fazer o Magistério, porque eles não queriam deixar por ser no período noturno, se tinha muito preconceito na época, eu acredito que hoje possa estar diferente, não sei como está hoje, mas a partir do 3º ano que a gente foi tá com um conceito muito bom do período noturno na escola, mas daí foi feito um convencimento meio que familiar ali, eu fui pegando alguns tios algumas pessoas da família tentando convencer, mas com muita conversa eu e a mãe começamos a convencer o pai, aí a mãe foi resolver o dela de fazer o EJA na outra escola, e eu consegui fazer o Magistério e foi tudo uma escolha minha nem um pouco forçada pelos meus pais como tinha muitos colegas assim.

**Noeli:** Você diria que houve aquela motivação bem específica para você escolher este curso ou foi mais aquela movimentação assim que você via mesmo que era um curso diferenciado do Ensino Médio da educação geral digamos assim?

**Éverson:** Sim, na verdade, foram vários aspectos. Assim que eu pensei. Mas se analisar, hoje eu vejo que alguns têm lógica. Pensei da seguinte forma: eu queria ficar um ano a mais na escola porque eu gostava muito de estudar. Hoje em dia eu posso dizer que eu não gosto tanto. Penso que é algo importante um tempo a mais no ensino básico, porque nos dá um tempo para decidir sobre a faculdade. Pelo menos eu, quando estava no terceiro ano, pensava em fazer um curso na área da saúde. Terminei o quarto ano, resolvi fazer algo por causa do sistema escolar, fiz Matemática, e com 2 meses larguei tudo e fui fazer Serviço Social. Não tem tanto esse negócio de deixar maduro. Questão de amadurecimento, eu pensei que na escola, para saber o que eu ia querer para frente, e foi algo que deu certo. O que eu pensei foi de sair com uma profissão, porque hoje no mercado de trabalho, precisamos de uma formação específica, e que com Ensino Médio tem muitas

peças já no mercado de trabalho. Eu teria um diferencial, eu teria o Ensino Médio e teria uma formação a mais que é a pedagógica, relacionamento entre pessoas, que é interpessoal e que no Magistério, formação de docentes, se inicia. Ajuda muito a gente. Eu acho que só vem a contribuir. E essas foram escolhas que eu fiz e que me ajudaram muito como pessoa.

**Noeli:** Que período que você cursou o normal, Magistério?

**Éverson:** 2014/2017, a primeira turma do colégio.

**Noeli:** Foi nesse curso que você se decidiu pela carreira docente?

**Éverson:** Posso dizer que sim! Eu tenho praticamente certeza de que foi nesse tempo de quando eu comecei. O começo do curso é o que faz diferença, que faz decidirmos se queremos mesmo ou não, se vamos fazer o curso só por algo próprio. Desde o começo, eu já pensava que era algo que queria de fato seguir, porque quando fui fazer os estágios e as práticas em si, fui conhecendo a realidade através de outros olhos; não com os olhos de aluno, enquanto observador, mas com olhar de professor, já vendo como que seria o andamento de uma sala de aula. Acabei, ali, já no começo, gostando. Na metade do segundo ano, em setembro, consegui o primeiro emprego como estagiário, o que reafirmou aquilo que eu já tinha uma pequena certeza. Então, posso dizer que foi no início do curso. Até os professores deixaram bem explícito se queríamos ou não: “Se quiserem seguir é isso que vocês terão no dia a dia, vão perder o dia pensando numa sala de aula, em algo parecido. Se não querem, se estão se sentindo desesperados assim em uma sala de aula com 30 seres, ali, na frente de vocês e não saberem o que fazer...” Como quem diz ao outro: “Não é isso ou tem outros que vão querer para vida de vocês. Pense bem se é isso que você quer.”

**Noeli:** Ao evocar as memórias da sua formação inicial, você poderia descrever alguns aspectos que este curso possa ter contribuído para sua trajetória profissional na área da Educação?

**Éverson:** Nossa! As memórias são vastas, tem muitas memórias mesmo! Se for parar para pensar, a gente fica horas e horas conversando sobre isso. Mas eu acho que algumas das memórias mais marcantes eram as viagens e os cursos que fazíamos para além do ambiente escolar. Era algo diferenciado que contribuiu muito para a vida. Também tinha os debates, mas as vivências eram demais e muito marcantes, contribuíram muito para a vida da gente, essas vivências diferentes em si. As vivências e sala de aula, os debates, foram muito importantes e até que tinha muitos no nosso curso, era uma turma que gostava de debater os assuntos. Mas a questão das vivências que a gente fazia além do ambiente escolar eram demais e muito marcantes mesmo. Fizemos viagens até para a aldeia indígena, a gente conheceu algo totalmente diferente da nossa realidade. Hoje em dia tem uma aldeia indígena aqui no meu município, fui chamado para dar aulas lá pelo

PSS, só não fui por causa da compatibilidade do horário, mas seria uma coisa que eu já teria um conhecimento mínimo de como seria, por eu ter conhecido um pouco mais da cultura deles. É algo que antes eu nunca poderia imaginar enquanto eu estava no curso, que eu estaria utilizando nos dias atuais. Outras memórias que eu tenho eram de alguns teatros que a gente fez, a gente até pensava “nossa, só o teatro daria bastante questão de discussão”, mas eram discussões construtivas. O Magistério fez com que a gente trabalhasse relações interpessoais, lá, muitas vezes, a gente ficava pensando: “meu Deus mas isso daqui é algo óbvio”, mas foram coisas que a gente conseguiu amadurecer para hoje no nosso trabalho enquanto professor, nessas relações interpessoais, a gente conseguisse resolver conflitos de forma mais tranquila. E queira não, essas brigas e desentendimentos que a gente teve lá no Magistério e os conflitos que a gente conseguiu resolver contribuíram para que pudéssemos conseguir trabalhar hoje em dia em um ambiente com pessoas totalmente diferentes e com percepções de mundo diferentes, que têm prioridades, não só pessoais, mas como no ensino dos alunos, diferentes! Essa é uma questão diferencial do Magistério. A parte diferenciada que chama atenção, que deixa as melhores memórias – e não o conteúdo em si –, pois querendo ou não, isso contribui, pensando no mundo que estamos hoje de relações interpessoais e culturais.

**Noeli:** Você poderia mencionar o que o curso mudou, ampliou ou aperfeiçoou na sua visão sobre a vida, o conhecimento, a educação, enfim, sobre o mundo e a sociedade, no que o curso contribuiu para você modificar suas visões sobre isso?

**Éverson:** Eu acho que um dos principais fatores é que o curso me humanizou, por causa que, antes, assim... Eu tinha uma visão, até mesmo pela idade e tal. Eu penso assim, mas eu vejo muitas pessoas que já tem a mesma idade que eu, mas é a questão do conhecimento mesmo que interfere, é a questão da humanização, você pensa no próximo, você vê muito mais do que uma questão econômica da pessoa, de uma questão da pessoa querer, e sim de aspectos sociais, e visualizar a integralidade das coisas, não ver algo como isolado, mas como um conjunto de fatores e de modificações que a sociedade vem causando. A gente deve entender essas pessoas e não julgar elas, e sim, acolher elas. Esse curso me ajudou muito na questão no que se refere aos alunos, a gente sempre acolher os alunos independente de qualquer coisa, de qualquer tipo de coisa que aconteça. Devemos tratar as pessoas de iguais para iguais, independentemente de qualquer coisa, e o curso fez muito isso, dando um choque de realidade, muitas vezes na gente, foi a forma com que a gente aprendeu.

**Noeli:** Então sobre isso, sobre essa formação que você recebeu do curso, como é que você vê, como foi o conhecimento nas disciplinas, como foram as questões dos valores pessoais e profissionais, e das práticas docentes?

**Éverson:** As disciplinas em si, hoje em dia não tiro a importância de nenhuma, até quando eu fazia o curso, eu não pensava “esta matéria é mais importante ou não essa outra não tem tanta relevância”, todas têm a sua importância, a sua relatividade, mas teve algumas coisas que marcaram um pouco mais, principalmente puxando para o aspecto fora do pedagógico e as matérias que envolvem o desenvolvimento infantil, eu acho que teve uma relevância um pouco na vida social da gente, até é algo que a gente pode utilizar para vida, para algo social, não só para questão pedagógica, como tem algumas matérias mais focadas só na questão pedagógica em si mesmo, pela sua dinâmica da matéria em si... Então essa questão, as matérias contribuíram de forma para o nosso social, na nossa vida para frente, algumas delas, mas todas tiveram sua relevância.

**Noeli:** Agora assim, sobre as tuas memórias docentes... sobre sua prática docente... o que você precisa saber para ser professor? Quando você olha lá para trás, no momento de cursar o normal, o que você lembra que trouxe para você, para que você possa usar lá na tua sala de aula?

**Éverson:** Hoje em dia, na sala de aula, eu tenho alguns alunos... até mesmo tem um aluno que tem síndrome de Down e tem outra aluna que é surda. Eu olho para esses alunos e eu até algumas vezes me lembro por momentos que eu fiz estágio, assim como que eu via algumas ações, até me lembro de algumas atividades, de memórias de coisas que eu fiz lá no Magistério, que estão me ajudando hoje em dia na minha prática, até mesmo com esses alunos que são especiais, mas com os outros alunos que não têm essas especificidades, eu aprendi muito no Magistério a questão de dinâmica de grupo, fazer bastantes atividades em grupos, dinâmicas e coisas diferenciadas com materiais concretos e trago para sala de aula... E de fato, faz uma diferença muito grande para eles, chama a atenção deles, eles têm vontade de estudar... Porque se a gente não fizesse algo diferenciado, é como os professores falavam no Magistério: “não vai ser um ensino cativador, não vai cativar esses alunos para aprender, até mesmo para muitos, para querer vir para escola, porque primeiramente você tem que motivar... e você tem que buscar através da realidade deles, mostrar a importância da escola para eles, porque para muitos alunos, queira ou não, é a nossa realidade, não só aqui, como aí no Cantagalo, no Brasil todo, a questão de muitos alunos que vão por causa da merenda. A gente discutia isso em sala de aula, para a questão de motivar eles... E hoje em dia, eu aqui como docente vendo essa realidade, busco sempre visitar as minhas memórias do Magistério que a gente discutia isso e criar estratégias com base naquilo que eu já estudei no Magistério, com base no que eu estou estudando na graduação de Pedagogia que eu estou fazendo, para tentar mudar, não digo mudar totalmente, porque a gente infelizmente não consegue mudar totalmente uma realidade, mas buscar meios para contribuir para que eles pensem de forma diferente, buscando dar relevância para o ambiente escolar, para eles quererem vir,

mostrar que querendo ou não, é uma das formas com que a gente pode haver esse salto ontológico, que a gente tanto busca...

**Noeli:** Para fecharmos sobre essa questão das memórias do curso, você acredita que esse curso deve exclusivamente formar para prática docente, ou existem outros aspectos que este curso contribui, para outras trajetórias profissionais, que não a docência ou mesmo para vida?

**Éverson:** Não, isso não, é um mito. A gente é nitidamente desmistificado, vemos muitos colegas que não seguem o ramo da educação, por opções próprias, que queira ou não, talvez não se encontraram como professores, e que bom que eles não estão exercendo se eles não se encontraram como professores, porque você exercer algo que você não se encontrou, a gente vê, até eu mesmo vejo por alguns professores que eu já tive que de fato eles não se encontravam na docência deles e faziam porque muitas vezes precisavam e não eram felizes. Mas o curso de formação de docentes ajuda sim para vida da gente, para os aspectos sociais, para a gente pensar de forma diferente, para sermos pessoas mais críticas, para sermos pessoas conscientes do que está se passando na sociedade, que vai muito além da questão pedagógica, é uma questão de entender a nossa sociedade como um todo. O curso faz com que a gente, o termo não é o correto, mas as professoras entram no cérebro da gente e fazem a gente pensar que não é só aquilo que está mostrando, tem coisas implícitas que se a gente muitas vezes, no Ensino Médio. Se fosse fazer um curso seria mais focado na questão tecnicista e não íamos conseguir pensar, visualizar, abrir seleta possibilidades que a gente consegue abrir com o Magistério em si, com o curso de formação de docentes. A gente enxerga a vida com outras possibilidades, de outras formas. Então eu posso te dizer, afirmar com todas as letras que o curso de formação de docentes não é apenas para formar docentes e sim para formar pessoas conscientes da sociedade, da vida. E também a questão de formar docentes, o curso, eu posso dizer, de formação de docentes do Cantagalo, as professoras estão de parabéns, estão formando ótimos professores.

**Noeli:** Quando você finalizou o curso profissionalizante, houve um desejo de continuar estudando?

**Éverson:** Sim. Eu até hoje em dia posso dizer que não penso em parar, muitas vezes a gente pensa em parar porque tem hora que cansa, a gente quer dar uma parada. Até mesmo no atual momento, a conjuntura com a questão da pandemia é algo desmotivacional, assim como para os alunos para gente também é. Mas eu pretendo seguir na carreira acadêmica, não pretendo parar assim como não pretendia parar quando terminei o Magistério. Quando eu terminei ele, nos últimos dias eu pensava “Gente, meu Deus do céu, não vejo a hora de acabar isso” mas a gente parou, deu aquela respirada, eu falei “não, é isso que eu quero, estudar, não quero ficar parado”. A gente precisa dar essa



parada para respirar, mas não pensar em parar. Até penso em fazer mestrado futuramente, doutorado, seguir a carreira acadêmica mesmo. Porque eu não me vejo parando no tempo, sem estudar. O mundo acontecendo, as coisas girando e eu parando de estudar, parado no tempo.

**Noeli:** Chegou a cursar o Ensino Superior, um curso de graduação na área de licenciatura? Houve uma correlação com o curso normal?

**Éverson:** Sim, no momento estou cursando duas graduações. Ambas eu pretendo concluir no final do ano, talvez a de Serviço Social não consiga finalizar por causa da pandemia, que teve atraso no calendário escolar, então pretendo terminar em maio do próximo ano. Mas a pedagogia, que queira ou não, está ligada diretamente com o Magistério, eu estou cursando no modo à distância. Ela é algo que está vindo a somar bastante, mas eu com o Magistério, muitas vezes não necessito realizar algumas das leituras do curso de Pedagogia, por causa da formação, do bom embasamento que tive na formação de docentes. Então é algo que eu olhei no Magistério, vi que era algo que eu queria, então eu preciso de uma formação além, sempre buscando formação além. Mais pra frente pretendo ter pós, o mestrado é na área educacional que eu quero fazer e seguir essa carreira de sempre estudar, vinculado com educação, buscando coisas que eu tive na minha formação inicial, no Magistério, sempre buscando uma relação entre essas áreas de estudo que eu estou realizando.

**Noeli:** Então, decorrente disso, a gente vê que foi um processo de transição tranquilo, né? Do profissionalizante para o Ensino Superior? E você considera que o ensino normal influenciou você na escolha da graduação?

**Éverson:** Sim, influenciou sim e eu posso dizer que influenciou porque, queira ou não, influência ou positivamente ou negativamente. Ou você faz o Magistério e quer seguir na carreira, ou você faz o Magistério e tem a certeza absoluta que não quer seguir na carreira. Então ele influencia de forma direta em querer seguir ou não querer seguir a carreira. É algo que eu posso dizer: ele influenciou para eu seguir na carreira sim e continuar fazendo o que eu gosto, o que eu aprendi a gostar, o que vai me acrescentar.

**Noeli:** A inserção no meio acadêmico como foi? Como você considera?

**Éverson:** Esse foi um processo bem complicado na verdade, a minha inserção no processo acadêmico. Foi pelo SISU, eu fiz o Enem e entrei na faculdade. Eu entrei no curso de Matemática, fiz dois meses de Matemática na Unicentro, e o sentimento que a gente tinha — que eu tinha e muitas pessoas que foram egressos de Magistério, não só do município como de outros lugares e até mesmo de Ensino Médio — a gente chegou lá na faculdade e se sentiu muito burro porque a gente não sabia o que eles estavam falando, a linguagem que os professores usam no Ensino Superior é uma linguagem que complica as coisas. Coisas simples, com a linguagem que é utilizada, complica para a gente. E para

mim foi bem complicado esse processo de transição, tanto que eu chegava lá e os professores falavam, falavam, e eu: “o que vocês estão falando? É de comer? É de fazer o que com isso?” E então eu larguei, fiz a chamada remanescente da Unicentro e deu certo entrar no curso de Serviço Social, e eu consegui me encontrar porque o Serviço Social estuda voltado para o aspecto mais social e eu já tinha um entendimento um pouco maior. Quando você tem um entendimento da causa um pouco maior, isso facilita. Então para mim foi um pouco mais tranquilo, e até mesmo porque eu já tinha ganhado uma chicotada no outro curso, então, ir para esse já estava um pouco mais tranquilo. Mas foi algo bem complicado, não é algo tranquilo essa transição de quem fazia o Ensino Médio para a faculdade, é algo bem complicadinho, não é algo tão fácil. E até hoje na faculdade, pelo menos no meu curso de Serviço Social, eu ainda sinto dificuldades em relação à transição, talvez eu não tenha tido uma transição tão boa; eu não sei o que houve que até hoje a gente encontra bastante dificuldade nesse processo. Diferentemente da graduação de Pedagogia, talvez por já ter um bom entendimento sobre a causa, mas para mim é bem mais tranquila a questão da pedagogia. Mas na faculdade de Serviço Social foi bem complicada a transição.

**Noeli:** Para finalizarmos a questão de normal com Ensino Superior, você considera alguns fatores preponderantes ou que sejam determinantes que você pode atribuir à formação inicial e também à graduação que justifiquem a sua permanência na carreira docente?

**Éverson:** Olha, eu posso dizer que sim porque os aspectos, esses parâmetros, é aquela questão de você olhar para o Magistério e ver: “é isso, eu me encontro aqui, se eu chegar numa faculdade vai seguir esta linha, é isso que eu quero” e colocar a cara, estudar, aprender coisas. Porque no Magistério a gente aprende coisas novas, na graduação a gente vai aprender outras coisas novas e é uma questão da gente querer seguir a área também; eu acho que vai muito de cada pessoa, do esforço que cada pessoa vai fazer. Então você tem que fazer um esforço, olhar para o que você já fez no Magistério, olhar para o que você está fazendo nas suas graduações: “é isso que eu quero, eu vou querer fazer isso, nem que eu sofra, mas eu vou lutar e isso vai acontecer”. É uma questão que eu posso dizer que é uma complementação uma da outra, sim, da outra faculdade, algo que vai atribuir na minha vida, que eu vou querer seguir e que vai me fazer bem. São escolhas que vamos fazer durante a vida.

**Noeli:** Agora, vamos finalizando... Você gostaria de falar um pouquinho sobre a sua trajetória docente? Se você teve dificuldades, obstáculos, aprendizados praticando docência...

**Éverson:** A minha prática de docência começou cedo, com 15 anos. Eu entrei trabalhando com reforço escolar, no projeto Mais Educação, em horários de aula. Na

escola em que trabalhava, os alunos eram atendidos no período da aula, separadamente, em uma outra sala, dando apoio mais específico. Nesse primeiro momento, eu tive uma grande dificuldade, porque olhei para os alunos e pensei: Agora o que eu vou fazer? Quem são esses alunos? O que eles precisam aprender? Porém, isso foi uma questão momentânea, rapidamente consegui me encontrar e me dei bem. No ano seguinte, em 2016, comecei como estagiário, 20 horas. Nesse ano, eu praticamente me matei de tanto trabalhar. Era bom, era algo que eu queria para mim. Hoje em dia eu penso: Como conseguia dar conta de tudo? Eram várias matérias que eu tinha que lidar: História, Geografia, Ciências, Educação Física e Literatura Infanto-Juvenil. Uma hora tinha que trabalhar com atividade da Educação Infantil, uma hora outro tipo de disciplina. Isso em todas as séries! Tinha que preparar aula! Até hoje, muitas vezes, eu paro e penso: Que será que aconteceu com o Éverson que era tão criativo, que conseguia dar conta de tudo e fazer coisas diferentes? Eu me sinto cansado, olho para minha prática profissional lá atrás e reflito: “O que foi que eu fiz, que não estou dando conta como dava antes, muitas vezes?”. Só que hoje eu vejo a questão da burocratização, documentos, que está muito maior. Ficamos muito tempo só nisso. No último ano do Magistério, eu trabalhei mais horas ainda, 30 horas, com as mesmas disciplinas, só que com carga horária maior. Eu conseguia fazer bem as aulas e tinha bastante matérias, o que contribuiu para a elaboração das aulas de regência do Magistério. Assim, querendo ou não, no último ano, eu já tinha um conhecimento de como fazia. Eu era meio resistente, até hoje sou, quanto a algumas coisas referentes aos alunos, porque eu sou um professor que cobra muito deles. Percebo que é necessária a cobrança, pois se facilitarmos muito, eles se recusam a realizar as tarefas. Sou um professor que quer mostrar o novo e isso aprendi e passei a colocar em prática no Magistério. No ano seguinte, 2018, fui trabalhar em um lugar que nunca imaginaria, na APAE. Lá, tive um choque de realidade: “Quem é você aqui? No mundo, o que você vai agregar?”. Cheguei lá, olhei para os meus alunos, cada um com um tipo de deficiência, uma especificidade, e eu tinha que dar conta daquilo. Nunca tinha trabalhado com essa demanda. Fiz os estágios, mas é diferente quando você é o estagiário, observando, e quando você vai para uma sala de aula e é o professor, o responsável. Eu cheguei lá e falei: “Vou fazer uma experiência de uma semana, se não aguentar, eu nunca mais apareço”. E, ali, foi uma semana eu brigando comigo: “Eu vou, eu vou, eu vou conseguir!”. Hoje em dia, se tivesse a oportunidade de trabalhar com os alunos de Educação Especial, eu iria, porque foi algo muito gratificante, algo que eu aprendi e fez muito bem para o meu lado pessoal em relação à humanização, me deixou mais humano do que era. Acho que é algo que só veio me acrescentar. Não trabalhei muito tempo na APAE, foi do mês de março a agosto. No mesmo ano, em agosto, assumi o concurso aqui no município, São Martins, que é onde eu estou. Iniciei assumindo uma turma da Educação Infantil, em um município

que não conhecia ninguém, não conhecia nada e só sabia “dar aula” (porque estamos sempre aprendendo constantemente). Surgiu a pandemia e não sabia como trabalhar. Comecei com a turma de Pré II. Apareceu a oportunidade de trabalhar com uma turma multisseriada, que eu nunca tinha trabalhado e nem visto. Era uma turma de primeiro, segundo e terceiro ano, referente às disciplinas do professor de hora atividade, que era História, Geografia, Ciências e Educação Física, quatro matérias para três turmas diferentes juntas. Eu pensei: “E agora? Como que faz isso?”. Como qualquer começo, aparece a dificuldade, temos as limitações. No ano seguinte, também trabalhei com Educação Infantil e Fundamental. Ao trabalhar com Educação Infantil, principalmente com a última turma de alunos de três a quatro anos, o que me chamou mais atenção foram os questionamentos de muitos: “Nossa! Você tem muito essa questão da figura masculina, né?”; “Mas você é um homem e gosta dos pequeninhos assim!”; “É um absurdo, como você vai conseguir trabalhar com aquelas criancinhas lá?”. Foi assim no começo, um mês de choro na turma, venci, com o auxílio de outra professora que também era da turma. Tivemos dois alunos que eram especiais, a turma tinha 16 alunos e não tínhamos auxiliar. Eu sofri bastante no começo. Trabalhei em várias escolas e este ano estou na mesma escola do ano passado. Ano passado, peguei uma turma de primeiro ano, eu nunca me vi como professor alfabetizador, trabalhei disciplinas de Português e Matemática em uma turma inicial, sempre fui mais voltado para turmas de quarto e quinto ano. Apareceu a Pandemia, e agora como faz para dar aula? Eu não sei! Quero cobrar dos meus alunos, mas a pedagoga e a diretora dizem que não posso cobrar ou que estou cobrando demais, que não posso cobrar deles neste momento. Eu aprendi que tenho que cobrar deles, que preciso fazer com que aprendam. Fiquei me culpando por não conseguir. Foi um processo de adaptação, em que fui entendendo as prioridades nesse período. Agora, que imaginei que fossemos voltar, aconteceu tudo novamente. Voltamos para trás e seguimos com apostilas. Por mais que sabemos que não é um ensino eficaz, é o que todos vão ter acesso. Nem todos vão conseguir o mesmo desenvolvimento, porque muitos têm pais que são instruídos e dão um apoio total; outros têm pais que são instruídos, mas não dão apoio aos filhos; têm pais analfabetos ou semianalfabetos, inclusive na nossa escola, que é complicado. Nesse caso, muitas vezes, precisamos fazer com que o aluno seja autodidata, que ele consiga realizar sozinho. É algo que vamos aprendendo, nunca sabemos nada, praticamente, da educação. Achávamos que sabia, mas chegou essa doença do dia para a noite e vimos que não sabíamos dar aula. Nos tornamos novos professores. Paulo Freire falava que ninguém começa a ser professor às 16:30 da tarde, em uma quarta-feira, mas nós tivemos que nos tornar de um dia para o outro, tivemos que nos reinventar.

**Noeli:** Você é um professor bem jovem e com uma trajetória tão linda assim! Você já se perguntou, olhando para trás, “poxa, mas eu vou continuar nesse meu futuro de

docente?” Já questionou assim a sua profissão, de mudança ou não? Se sim, por quais razões você teve?

**Éverson:** Eu tive alguns questionamentos, mas foram positivos, não penso em questionamentos negativos. Penso: Nossa eu com 21 anos e já passei por tanta coisa no mundo, tantas coisas já aconteceram e eu ainda aqui. Será que é isso que eu vou querer seguir mais para a frente? Imagine eu me aposentando, se tiver aposentadoria, com 60 anos, terei 45 de sala de aula! O que vai ser de mim? Será que eu vou vencer? Será muito tempo em sala de aula! O que os alunos vão pensar de mim? Que sou patrimônio da escola? Mas depois eu penso: Isso está me fazendo bem, então enquanto me faz bem eu vou continuar. Talvez não com os pequenos, talvez o fundamental. Penso em trabalhar com Ensino Superior, Ensino Médio e, até mesmo, com o curso de formação de docentes, como professor, que é algo que quero contribuir por ter aprendido muito lá. Enquanto tiver me satisfazendo profissionalmente e emocionalmente eu quero seguir, passando pelo maior número de experiência que for possível, com as turmas distintas, para um dia eu falar que passei por tanta coisa e deu certo no final. Talvez não deu certo no momento, mas com o tempo tudo vai se encaixando.

**Noeli:** Você considera que há aspectos característicos ou não que você possa apontar, como possíveis influências, que o curso normal possa ter imprimido na sua trajetória profissional?

**Éverson:** A maior influência que o Magistério pode ter deixado em nós é o ensino lúdico, ensino diferenciado, para usarmos na prática, uma questão diferenciada do ensino; não o focado no tradicional. Sempre trazer o diferente, fazer o diferente. O Magistério deixou isso bem explícito, e eu utilizo bastante na minha trajetória profissional. Foram muitos aspectos que deixaram marcas para a prática profissional. Não só essa questão das atividades diferenciadas, mas o pensar, agir e propor coisas novas, tanto para alunos quanto para profissionais. Dá um resultado positivo.

**Noeli:** Para finalizarmos, você já falou alguns dos seus projetos, mas gostaria de deixar uma mensagem, falar sobre os teus objetivos e projetos futuros? Pensando que estamos em constante aprendizado conforme você já falou. O que você pensa da tua carreira para os anos seguintes?

**Éverson:** Para os próximos anos, eu penso nos concursos. Sou um professor concursado, já fiz vários, já tive aprovação em vários. Pretendo seguir com isso, porque é uma forma de se atualizar. Querendo ou não, só estudamos quando temos algo, como uma prova, para cobrar um pouco. Também pretendo trabalhar lá na rede estadual, em uma faculdade, universidade, quero estudar e trabalhar, e um dia fazer um mestrado. Estar em constante estudo e movimento, vendo quais as necessidades da sociedade, pois ela muda muito rápido, por isso precisamos sempre buscar as mudanças. Quem sabe daqui há uns

anos não vejo meus alunos se tornando professores! Estou fazendo o curso de Serviço Social e quero discutir a questão do serviço social dentro na área da Educação, buscar fazer uma interlocução entre a profissão de professor e assistente social. Sempre tive curiosidade com o curso de Psicologia, mas não sei se vou conseguir realizar. Eu seria um profissional que poderia contribuir muito além do professor e do assistente social.

**Noeli:** Éverson, eu só tenho a agradecer a contribuição maravilhosa que você me proporcionou e por ter disponibilizado seu tempo com esse projeto. Só agradecimento e sucesso sempre na sua carreira. Você sabe o quanto te admiro! Você vai realizar todos seus projetos e objetivos com certeza! Muito obrigada!

**Éverson:** Eu que agradeço, Noeli! Por ter contribuído para algo tão importante para você e na sua tese. Fico muito feliz de ser um dos aluno que acrescenta para isso, um pouquinho que eu contribuir, para mim, já é muito! Tem professores que se tornam inspiração, você é uma dessas professoras, assim como tive outras no Magistério. É um exemplo para que me torne algo e concretize os meus objetivos.

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM CRISTIANE

**Sujeita da pesquisa: Cristiane Bortolini Giacomini**

**Data da entrevista: 10/03/21**

**Noeli:** Esta é uma entrevista para a dissertação de mestrado com título provisório **Formação Docente em Nível Médio na Modalidade Normal do Colégio Estadual Olavo Bilac – Cantagalo-PR: historicidade e a contribuição das trajetórias, perspectivas e memórias dos seus egressos**. É uma pesquisa na qual eu vou estudar a historicidade do “Magistério - do curso normal”, como era falado antigamente, depois passou pela nomenclatura de “Magistério” e atualmente é “Formação de Docentes”. E junto a essa parte teórica vêm as narrativas de vocês, que são os entrevistados. É uma entrevista semiestruturada, aberta: eu exponho uma questão e você pode falar à vontade a respeito dela, fique à vontade para responder. É a sua narrativa, é a sua contribuição para a pesquisa.

**Cristiane:** Beleza, Noeli, espero que eu possa contribuir.

**Noeli:** Com certeza, vai sim, e muito. Iniciamos?

**Cristiane:** Por mim, podemos começar.

**Noeli:** Fale um pouco de quem você é: o seu nome, a sua idade e as origens familiares.

**Cristiane:** Eu sou a professora Cristiane Bortolini Giacomini, tenho quarenta e um anos, frequentei escola municipal em uma comunidade do interior bem distante daqui, em Pitanga. Com nove anos eu vim para esta cidade, onde resido até hoje, fiz o Ensino Fundamental e o Magistério (a Formação de Docentes) no Colégio Estadual Olavo Bilac. Faz vinte anos que eu exerço a profissão de professora, principalmente na área de alfabetização.

**Noeli:** Sobre referências culturais, aquelas que já existiam na sua família e aquelas que você adquiriu no seu processo de formação, da escolaridade e da formação humana. Quais são essas referências que você poderia nos falar?

**Cristiane:** Então, nessa questão de referências culturais, eu vim de vínculo familiar que eu considero um alicerce, nós éramos da roça, do interior, nós trabalhávamos todos juntos. Tenho boas lembranças de que o meu pai sempre acompanhou a vida escolar dos filhos, nós éramos quatro filhos, e essa valorização da aprendizagem, do estudo, eu acho que já veio de berço. Desde sempre a gente foi muito incentivada para isso, e eu tento passar para as minhas filhas exatamente o que os meus pais cobraram de mim. Penso que a escola contribuiu bastante, os professores, mas o ambiente e a formação que eu trouxe de casa, a estrutura, muito contribuiu também.

**Noeli:** Você já falou um pouquinho sobre a sua escolaridade nos anos iniciais e nos anos do Ensino Médio em que você cursou Magistério. Você poderia falar um pouquinho mais das suas memórias de infância, do seu processo de escolarização e das possibilidades de estudo que existiam na sua cidade naquela época nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

**Cristiane:** A minha trajetória nas séries iniciais: quando eu fui para a escola pela primeira vez eu tinha sete anos, já ia fazer oito, porque o meu pai e a minha mãe tinham duas filhas com um ano de diferença, então a mais velha começou um ano mais tarde para ter uma companheira para ir junto para a escola. Nessa fase inicial, até a terceira série, nós andávamos oito quilômetros por dia para chegar à escola. Foi um dos fatos mais marcantes, o pai e a mãe ficavam trabalhando na lavoura e soltavam a gente para ir sozinha para a escola. E nós íamos com mais alguns amigos, mas ninguém passava da fase de dez anos, e nós andávamos pelo interior oito quilômetros entre ir e voltar. Era uma escola multisseriada, onde a professora trabalhava com todas as turmas juntas, todo mundo já se conhecia muito bem naquela escola, era legal. Nos dias em que a professora se atrasava, nós ficávamos uma hora e meia aguardando. Eu senti que a gente valorizava muito a professora, a escola, o ensino, e o pai cobrava muito – porque custava, para ele, disponibilizar o nosso tempo, os materiais que ele comprava – para a gente sempre valorizar isso, ele sempre nos pregava isso.

**Noeli:** E os seus anos finais do Ensino Fundamental, como foram?

**Cristiane:** Aí eu mudei para a cidade onde eu resido hoje e aqui ficou mais fácil, porque nós andávamos um só quilômetro. Era uma escola onde tinha duas professoras que trabalhavam na mesma sala, só que uma professora trabalhava no primeiro e segundo ano e eu estava na turma do terceiro e quarto ano, então o final da terceira e quarta série foi assim. Quem terminava a aula da quarta série auxiliava os menores, e no final da aula íamos todos ajudar os de primeiro e segundo ano. A escola funcionava só em um turno e a gente era responsável pela limpeza da sala e, o lanche também era a gente que preparava. Isso me marcou bastante.

**Noeli:** Que interessante! E depois, da sexta à oitava série, você tem alguma lembrança?

**Cristiane:** Eu lembro que quando eu terminei a quarta série, o pai já fez matrícula no Olavo Bilac e para essa escola o meu pai pagava transporte particular. Foi a minha professora de quarta série que passou a fazer o transporte, trazia oito alunos em um Passat, para nós chegarmos à escola. Acho que foi uns dois anos assim, o pai pagava por mês para nós termos o transporte para vir para a escola. Depois veio o transporte normal da prefeitura, mas eu percebi que a gente valorizava muito mais a escola. E eu me sentia muito inferior aos demais, porque eram amigos lá do interior, mas que vieram para um



convívio em um lugar grande, o qual a gente não estava acostumada. Então, no começo, eu lembro que eu ficava muito tímida no meio dos outros e guardei essas lembranças de pessoas que eu pensava que poderiam estar me humilhando naquele momento, até hoje eu lembro dessas cenas e dessas pessoas. Então para mim foram fatos marcantes. Um fato que me marcou muito foi que eu saí do interior, vim para a cidade, para a tal aula de inglês. Eu nunca tinha tirado nota vermelha na minha vida, aí no primeiro bimestre eu já saí com uma nota vermelha, e deu um desespero, mas a mãe e o pai me acalmaram. Mas foram coisas que foram passando e que foram muito marcantes, muito boa essa fase.

**Noeli:** Quando você finalizou o ensino fundamental, o Magistério, foi uma escolha pessoal sua ou foi uma escolha de terceiros? Houve alguma motivação para a escolha?

**Cristiane:** Eu acredito que nós levávamos uma vida de plantar fumo, arrancar feijão, era uma vida bastante sofrida. Era divertido, mas era uma vida um tanto sofrida; e o pai e a mãe sempre diziam que o estudo poderia nos levar mais longe. E como o pai tinha noção de que a gente precisava fazer um segundo grau – e ele conversava muito com a gente – via no Magistério uma chance de, além de ter o segundo grau, eu poderia sair dali com uma formação, e foi isso que muito me motivou. Aí, eu tinha estágio, lembro que a gente fazia um mínimo lanche só no horário de almoço, porque a gente voltava para casa a pé, não tinha transporte à tarde. E eu passei a amar muito mais o Magistério a partir do momento em que eu fui para a sala de aula fazer estágio. Aí que eu me identifiquei, a minha paixão desde sempre foi essa. Terminei o Magistério e, depois que eu concluí, fiquei um ano sem trabalhar; trabalhei como doméstica numa casa na cidade e aí eu já entrei trabalhando com concurso pela prefeitura, onde eu estou até hoje. E amo o que eu faço.

**Noeli:** Que período você cursou, Cris? Do início ao término do curso?

**Cristiane:** Do Magistério?

**Noeli:** Sim.

**Cristiane:** De 1994 a 1998.

**Noeli:** Relembrando esse período, o que você pensa? Você já decidiu durante o curso seguir a carreira docente?

**Cristiane:** Já. Já decidi o que eu queria. Passei a me identificar muito mais. Apesar de que ficou na minha memória que, durante a minha formação, na regência de conclusão do curso, eu tinha algumas dúvidas, porque eu penso que a minha professora de regência imaginou que eu tinha mais domínio de turma, aí eu peguei uma turma que era da escola Vereador, mas que se deslocava da escola, uma turma bastante grande, então eles estudavam fora da escola, que era no predinho perto do colégio estadual Olavo Bilac. A professora que trabalhava com esses alunos tinha um tom de voz bem forte, ela se impunha bastante com os alunos, e aí eu quase desanimei porque achei que era uma dificuldade muito grande. O primeiro e o segundo dia eu quase nem trabalhei, comecei a

exercitar mesmo a minha regência a partir do terceiro dia, quando eu cativei os alunos e consegui passar uma forma diferente de trabalhar com eles, que não precisava ser naquele ritmo. Mas a única vez que deu dúvidas foi nessa regência, depois eu aprendi que na docência é muito mais fácil do que entrar numa turma e só fazer uma regência. Você consegue conduzir melhor as coisas.

**Noeli:** Como foi a formação recebida no curso, no Magistério? Sobre as disciplinas, sobre valores pessoais ou profissionais, sobre o conteúdo científico? O que você tem de recordação desse período? Como foi o conteúdo do curso?

**Cristiane:** Era tudo muito bom, eu lembro que eu ficava encantada por descobrir como era o desenvolvimento, porque eu nunca tinha estudado a fundo como se processavam as informações no desenvolvimento da criança, a aprendizagem, os estágios da vida, a ética, coisas assim que eu acho que levei para a vida inteira. E era um curso que, na minha opinião, não era tão científico, era mais humano, era mais prática. Nesse sentido eu achei que eu realmente me identifiquei, que era isso, se eu escolhi essa profissão foi por essas disciplinas que foram trabalhadas lá no Magistério.

**Noeli:** Você poderia mencionar o que o curso mudou, ampliou ou até aperfeiçoou a sua visão sobre a vida, o conhecimento, a educação, o mundo? Você poderia mencionar o que esse curso proporcionou nessas mudanças de visão de sociedade, de conhecimento, de educação?

**Cristiane:** Era bem nesse sentido que eu ia mencionar a questão da sociedade. Parece que abre novos leques de conhecimento para você entender que hoje nós somos frutos de uma história que, às vezes, aconteceu muito antes de nós nascermos, mas que hoje nós temos que dar a contribuição para que, mais tarde, talvez, essa história seja um pouquinho diferente. E se tratando de educação eu acho que você tem que pensar que o que você aprendeu, muito contribuiu, que conhecer a história é fundamental, que entre a teoria e a prática, às vezes, há uma divergência, mas que você tem sempre que consolidar para que as coisas funcionem. Dos conhecimentos da formação de docente vêm muito a ética que eu tenho até hoje, a responsabilidade, o compromisso de cada dia querer ser melhor e querer o melhor para os meus alunos, e acho que isso foi tudo o que eu aprendi lá no Magistério. A valorização do ser humano.

**Noeli:** Que bonito! O curso normal: você pensa que ele deve exclusivamente formar para a prática docente? Ou não? Ou existem outros aspectos também que esse curso contribui para outras trajetórias profissionais, ou até mesmo para a vida? Ele é exclusivamente para a docência ou ele pode servir para a vida, para outras trajetórias profissionais?

**Cristiane:** Eu acho que ele serve para a vida, para outras trajetórias ele contribui muito. Só que eu vivenciei – não sei se condiz muito com a sua entrevista – algo aqui em

casa; nós chegamos na fase de uma filha que tinha opção entre Formação de Docentes e o Ensino Médio, e ela percebeu a visão que eu acho que os jovens estão tendo hoje de que é somente um curso que prepara para dar aula. Eles não conseguem mais ver que o campo é amplo e se eles não tiverem intenção de dar aula, principalmente nas séries iniciais, eles simplesmente não querem mais o curso. Tanto é que eu fui à reunião e ela falou: “não, mãe, não é isso que eu quero, eu não quero”. Mas é um curso que complementa, te prepara para a vida e te prepara para o mercado de trabalho também, e te dá suporte para a continuação de estudos, mesmo que não seja na docência nas séries iniciais.

**Noeli:** Ao finalizar o curso profissionalizante, houve um desejo, um objetivo de continuar estudando?

**Cristiane:** Houve, mas por um tempinho ele ficou meio acomodado, talvez pela época. Eu terminei o curso, um ano depois eu me casei, tive uma filha, fiquei um tempo parada. Aí já se tornava mais difícil a questão de não ser obrigatório uma continuação de estudos além do Magistério, então eu me acomodei. Mas penso que, a partir do momento em que foi cobrado que eu precisava ter mais formação para continuar exercendo a mesma função de professora, eu estive aberta para novos conhecimentos. Aí remei para fazer a tal da Pedagogia. Fiz um curso, que não deu muito certo, e enfim...

**Noeli:** Você considera que a escolha do seu curso superior, na educação superior, teve alguma correlação com o curso normal, com o Magistério?

**Cristiane:** Com certeza, porque eu imaginei que era uma continuidade. Era aprofundar conhecimentos em cima da profissão que eu estava exercendo, que eu já tinha me identificado e que eu já tinha uma parcela de conhecimento, e que poderia acrescentar ainda mais ao que eu já sabia.

**Noeli:** E a trajetória no curso superior, Cris, foi tranquila? Como foi sua inserção no curso superior, no meio acadêmico?

**Cristiane:** Foi bastante tumultuada, na minha opinião. Eu fiz o CNS, porque me era mais favorável, eu conseguia trabalhar, residia no interior, conseguia dar conta da minha filha, do meu trabalho e estudar à noite, eram só dois dias por semana. A princípio, enquanto eu fiz estava tudo muito certo, depois começou a dar problema com a validação do curso. A partir do momento que começou a dar problema, eu parti para outra instituição de ensino e concluí, pela FAP, Pedagogia, era semipresencial. Depois de um certo tempo, veio uma complementação pela Unicentro, do CNS, aí eu concluí por lá também. Então eu fiz o CNS, fiz pela FAP, Pedagogia, e complementei o CNS com formação em Pedagogia pela Unicentro, também semipresencial.

**Noeli:** Muito bem! Você poderia falar um pouquinho da sua trajetória docente? Como foi o início da sua docência, sua caminhada docente até agora? Você já falou que

uma das dificuldades foi o seu estágio, que pela primeira vez você se questionou. Teve mais obstáculos, mais dificuldades? E também quais as suas vitórias e aprendizados? Sua trajetória profissional até aqui?

**Cristiane:** Essa é a parte que eu mais gosto de falar. Eu me sinto uma pessoa realizada, amo de paixão o que eu faço, amo alfabetizar. Comecei numa escola do interior, trabalhei seis meses, vim para uma escola do centro, de uma vila, lá eu trabalhei com pré-escola e fiquei oito anos na pré-escola. Nesses oito anos eu trabalhei com uma faixa etária de cinco e seis anos, então mudei para as séries iniciais junto com Ensino Fundamental de nove anos e aí que foi a paixão. Eu digo que, se depender de mim, eu não saio mais dessa área de alfabetização que eu me identifiquei. Após eu ir para as séries iniciais trabalhar com alfabetização, eu aprendi a valorizar muito mais os profissionais da educação infantil e descobri que a minha paixão realmente era a alfabetização, porque lá eu me realizo, eu vejo o progresso dos meus alunos e consigo ver o ânimo dos pais, eu consigo ver a criança feliz e penso que eu contribuo para melhorar uma sociedade abrindo o campo da alfabetização para criança, a leitura de mundo escrito para a criança. Porque se a criança comemora e eu comemoro muito mais. E com o ensino remoto, agora, eu estou sentindo bastante falta dessa devolutiva, dessa sensação de ser valorizada, não por uma sociedade em si, mas de conseguir ser mais útil para os meus alunos, porque no momento me dá impressão que eu estou amarrada, porque eu não consigo visualizar a criança e o seu aprendizado.

**Noeli:** Isso seria uma dificuldade agora no momento, um obstáculo.

**Cristiane:** Isso, do momento. Porque se fosse em sala de aula eu diria que, pelo conhecimento que eu tenho, não sei se seria “se acomodar”, porque eu não consigo me identificar com outras turmas. Eu não sei se me acomodei ali, mas eu me enxergo só nessa área. Eu tentei trabalhar um ano com classe especial, mas achei que eu não tinha estrutura. Parece que eu não conseguia ver muitos progressos e aquilo estava abalando o meu lado profissional, eu me cobrava demais, porque eu não conseguia fazer com que os meus alunos aprendessem, mas era uma dificuldade que era no cognitivo deles mesmo. Tinha uma série de fatores, mas eu queria, almejava demais e nem sempre conseguia, e estava me frustrando. Essa foi uma das dificuldades, da minha trajetória, que eu mais senti, porque eu trabalhava, trabalhava e não conseguia ver muito o resultado naquilo que eu fazia.

**Noeli:** Quais foram as suas primeiras impressões sobre a docência?

**Cristiane:** Vou pensar um pouco agora... As primeiras impressões que eu tive foram que, quando eu comecei, já era outubro, era o término de um ano letivo e eu tinha pegado uma turma bastante tumultuada. A professora saiu de licença maternidade, então eu, iniciante, comecei. Era uma turma bastante grande e eu nunca tinha trabalhado na alfabetização. Lá tinha criança que conseguia ler, tinha criança que não conseguia, aquela

turma era muito diferente, era uma mistura que eu não conseguia colher muitas coisas e eu achei que eu não ia conseguir, era uma turma bastante egoísta. Por exemplo, quem sabia mais transparecia demais para os outros e eles queriam que reforçassem aquele que conseguia mais. Na minha opinião, eu pensava: “aquele que conseguiu, parabéns, ele conseguiu, mas agora vamos conseguir o mérito para os demais, então contribua e não tente se sobressair ou ser superior aos demais”. Era nesse humanismo que eu encontrava muita dificuldade naquela turma. Eu fiquei dois meses e me marcou bastante e, até hoje, se eu vejo os alunos daquela turma, eu me lembro de fatos, cenas do meu início que muito me marcaram. E aí eu descobri que realmente eu tinha paixão por ensinar quando comecei uma turma desde o início do ano; foi uma semana, quinze dias, eu já consegui moldar a turma, desenhar, propor um modelo de como nós teríamos que trabalhar para que as coisas dessem certo. Nos dois primeiros meses, quando eu comecei, realmente eu tive bastante dúvida, mas quando eu assumi uma turma de início, eu vi que é diferente.

**Noeli:** Quais os aspectos ou características que podem ser apontados – se existem, você vai me dizer – como possíveis influências que o curso normal possa ter imprimido na sua trajetória profissional? Existem algumas características ou influências que esse curso possa ter exercido sobre a sua trajetória profissional?

**Cristiane:** Eu acho que todas, Noeli, até hoje eu lembro de muitos relatos, eu lembro das aulas, dos professores, de primaram por querer a cada dia uma melhor educação, de não se acomodarem diante das dificuldades, de sempre proporem um desafio para a criança. Eu acho que muitas contribuições vêm dos valores que eu carrego até hoje, apesar de fazer um bom tempo que eu tenha concluído, mas muitos estão presentes nas minhas memórias. E muitas coisas do que eu faço hoje, por mais que seja de forma remota, me remetem àqueles ensinamentos que eu aprendi lá no Magistério, que muito me dão exemplos. Eu valorizo todos os professores da minha trajetória, mas me parece que o que mais me deixou marcas foram os professores da formação, parece que mais contribuíram para a minha formação. Não sei se é porque eu exerço a mesma formação hoje, mas eu percebo que foram os que mais contribuíram; das específicas do curso do Magistério, são as lembranças que eu mais guardo.

**Noeli:** Para finalizar, Cris, eu gostaria de ouvir você, agora, sobre os seus projetos e objetivos profissionais, entendendo que sempre estamos em constante aprendizado. O que você pensa para a sua carreira nos anos seguintes? Quais são os seus projetos, objetivos profissionais? Conte para nós.

**Cristiane:** O principal projeto, agora, é torcer para que essa pandemia acabe para que a gente volte a uma rotina normal, tanto em casa quanto na escola. Principalmente essa rotina de estar em casa, você acaba se sobrecarregando e não consegue ver muito resultado em tudo o que tenta fazer. O que eu almejo é continuar formações continuadas

específicas da área, almejo melhorar a cada dia, sempre entender mais a educação em si, aprimorar em tecnologias também, porque eu acho que a tecnologia está aí para podermos aprender ainda mais com ela e conciliar as duas coisas juntas: a educação e a tecnologia. Eu acho que a educação ainda é desafiadora e cada vez mais ela nos desafia, porque nós professores, agora com as aulas remotas, ainda perdemos muito para a tecnologia. Meu sonho era que nós tivéssemos crianças que fossem mais livres, não tão dependentes de tecnologias, não com comportamentos, na minha opinião, meio robotizados. Porque na escola a gente conseguia tirar alguns comportamentos deles, ou eles tinham um campo mais amplo para vivência e convivência. Então, meu sonho era que a tecnologia contribuísse na educação, mas contribuísse de forma educativa. Nossas crianças estão perdendo o tempo de brincar por causa da tecnologia. Eles não estão tendo discernimento, meu sonho seria que eles tivessem maior discernimento da tecnologia e que as famílias acompanhassem ainda mais a vida escolar dos filhos. Um sonho também é que houvesse mais parceria entre família e escola. E até mesmo um maior companheirismo entre os profissionais da educação, uma coletividade ainda maior.

**Noeli:** Nós vamos finalizando por aqui, mas você gostaria de falar algo mais?

**Cristiane:** Acredito que não; não sei se eu consegui contribuir ou responder tudo. Se eu deixei alguma coisa que você acha que é melhor eu pincelar um pouquinho mais, só me dê umas dicas que eu...

**Noeli:** Não, imagina, é a sua narrativa. Quero dizer que eu me emocionei com sua fala e só tenho a agradecer pela sua contribuição. Assim que estiver digitada, transcrita, a entrevista, eu passo para você ler e, se você aprovar a transcrição, aí sim ela vai para a dissertação, para análise.

**Cristiane:** Noeli, sabia que eu amei essa entrevista? Foram coisas que eu lembrei...

**Noeli:** Sim, eu me emocionei muito, eu só tenho a te agradecer por essa conversa, por essa narrativa.

**Cristiane:** Foram coisas da infância que fazia muito tempo que eu não reavivava.

**Noeli:** Sim. Então, Cris, muito obrigada pelo seu tempo, pela sua história, pela sua contribuição.

**Cristiane:** Obrigada a você, Noeli. Um abraço!

## APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM LUCINEIA

**Sujeita da pesquisa:** Lucinéia Maria Lazaretti

**Data da entrevista:** 12/03/2021.

**Noeli:** Podemos começar?

**Lucineia:** Podemos, estou disponível! Ia até te falar que você poderia ter enviado o roteiro antes, para dar uma estudada, pois pode ter perguntas difíceis.

**Noeli:** Não, não é difícil não. É uma entrevista semiestruturada, bem à vontade para falar. São as suas memórias do tempo da sua escolaridade e da sua trajetória acadêmica e profissional, fique bem à vontade. A sua narrativa, fala, vai contribuir muito para o meu trabalho. De antemão, agradeço muito sua disponibilidade e contribuição no meu trabalho.

**Lucinéia:** Obrigada, eu quem agradeço, Noeli, por participar dessa trajetória de pesquisa. Com certeza, trará contribuições para o campo da construção de memórias coletivas das instituições escolares e das trajetórias educativas, que compõem uma forma de explicar e compreender como vai se materializando o processo de escolarização, da institucionalização e da formação de professores na nossa educação. Eu vou pedir para você me explicar, rapidamente, me retomar, qual é, exatamente, o objetivo do trabalho, se serão perguntas que você fará. Como será a dinâmica do trabalho?

**Noeli:** É um trabalho teórico, de pesquisa biográfica, sobre a historicidade do Curso Normal dessa formação inicial do professor primário para os anos iniciais e Educação Infantil. Então, no primeiro momento, vou fazer esse levantamento teórico, da historicidade do curso. As entrevistas de vocês vêm para contribuir nos relatos de como esse curso influenciou ou contribuiu para as trajetórias de vocês na área educacional, se essa formação inicial foi importante, digamos assim, para impulsionar as carreiras. Como pano de fundo, a formação do professor, como ela é tratada-no Brasil. Os relatos e as narrativas de vocês–colaboram para essa visão do professor: Como é o trabalho do professor no nosso país, por exemplo. Então fale um pouquinho sobre você, o seu nome, a sua idade e as suas origens familiares.

**Lucinéia:** Meu nome é Lucinéia Maria, tenho 39 anos, neste ano eu completo 40. O que para mim é um privilégio sempre completar e comemorar quatro décadas de vida, considerando que a nossa vida sempre é uma batalha, uma expressão das diferentes lutas e pautas das quais participamos. Minha família [...] eu sou de origem catarinense. Analisando com olhar de hoje, nessa trajetória da minha constituição enquanto pessoa, observar o passado e compreender de onde viemos e como chegamos até aqui, é sempre uma forma de compreender como nos constituímos como seres em constante transformação, acho que esse é o movimento que me impulsiona a pensar na minha trajetória. Na minha origem, os lugares de onde venho são lugares de vilarejo simples.

Minha família tinha uma Serraria, viemos para o Paraná em Cantagalo, especificamente em 1990, atrás de trabalho com a madeira. Eu fiz até a terceira série do ensino primário em Santa Catarina e algumas marcas dessa escolarização primária são marcadas por diferentes sentimentos e manifestações. Morando em um lugar que tinha apenas uma escola primária, uma sala de Pré, em que o único acesso à escola era naquele espaço, naquela instituição. Eu lembro no meu primeiro dia de escola, em que fui levar meu irmão mais velho. Ele estava iniciando o Pré, e eu não queria voltar mais para casa porque queria acompanhá-lo. Primeiro o sentimento de acompanhar o meu irmão para escola, porque como é que vai ficar sem ele durante o dia? Então eu fiquei. Assim, eu participei da escola e comecei a frequentá-la com 4 anos, mas na verdade não fazia nada lá, ficava acompanhando meu irmão, porque não era idade para estar lá, era sala de pré-alfabetização.

Então estar naquele lugar, naquela escola, pisar naquela escola... As minhas memórias são de uma casa de madeira, os brinquedos, aquela estrutura bem escola rural, embora fosse no distrito. É interessante observar que analisando isso de um tempo anterior, olhando com os olhos de hoje aquela época, entendemos como a educação primária era tratada.

**Noeli:** Sobre suas referências culturais, fale um pouquinho daquelas que já existiam na sua família, e aquelas que você adquiriu no seu processo de formação humana.

**Lucinéia:** A minha formação cultural é complexa e sofreu muitas transformações ao longo da minha trajetória de vida. Na minha família o acesso à cultura ou acesso à formação [...] A minha família é relativamente de origem italiana, no interior de Santa Catarina, com todos aqueles preconceitos e formas de ver a vida, muito pautados no senso comum, na imediatividade religiosa de origem Cristã, então todas essas marcas acompanham a minha formação. Quais são as marcas que me constituíram na infância e definiram alguns princípios que a medida que eu fui me escolarizando talvez eu tenha conseguido superar? A questão religião foi uma muito forte, a catequese, de participar de coisas da igreja, grupo de jovens e adolescente e aqueles ensinamentos cristãos me definiram sempre com uma marca de que tudo era muito errado, que tudo era muito pecado; de que a mulher é para ser do lar, que mulher é para ser de casa, isso tudo somado com a concepção da família nuclear e a ideia que de casamento e família devem ser mantidos por pior que sejam... também foi muito forte. Digamos que duas marcas fortes da minha infância e de minha formação cultural vem de uma raiz religiosa somada com a ideia de família nuclear, da família nuclear burguesa, de manter a constituição familiar, que o lugar da mulher é o cuidar de casa, de ser mãe. Então, eu vim muito com esses ideais, com essa formação que me acompanhou durante muito tempo, até o ingresso no Ensino Superior. Algumas coisas compreendi melhor, a definição de uma trajetória, a própria



escolha de ser professora veio por essa visão. Lembro muito bem, minha mãe dizendo que ser professora eu poderia trabalhar 4 horas e cuidar do lar e dos filhos 4 horas, era essa a instrução que tinha, de que o melhor naquela época uma mulher era ser professora, porque ela poderia se dedicar à casa, ao lar e aos filhos. Isso me acompanhou durante o ingresso no Ensino Superior e acredito que não teve muitos impactos ainda. Eu fui conhecendo algumas professoras, tentando entender aquele movimento teórico, mas elas não tiveram tanto impacto. Ao mesmo tempo, foi uma somatória de outros fatores que foram alterando a minha concepção de mundo. Quando eu vim para Maringá, em 2004, sozinha, recém-separada do primeiro casamento, comecei a fazer um curso, uma especialização na perspectiva crítica de educação, aí houve um divisor de águas na minha formação enquanto pessoa. Eu digo que a transformação do meu modo de pensar o mundo, de pensar a pessoa, a vida, começa depois da graduação. Eu lembro que no primeiro dia de aula (na pós-graduação aqui em Maringá, em 2004, a professora LIGIA NAGEL, que para mim é uma das referências, foi um curso espetacular) estava explicando a categoria trabalho, explicando um pouco do começo, a apresentar o Marxismo de forma mais elaborada. Com isso, comecei a me mobilizar, me envolver com esses estudos. Somado a isso, os colegas de classe, dos grupos dos quais comecei a participar, as amigas que constituí nesse novo grupo, levou a romper com uma série de preconceitos que eu tinha sobre mim, sobre a vida e sobre a sociedade. A minha concepção de mundo é uma viragem radical, acabei rompendo muito com o legado religioso na minha formação. Eu comecei a questionar muitos daqueles ensinamentos, a ideia de família nuclear burguesa. Esses lugares sociais começaram a causar mudança no meu modo de ver e compreender a relação homem e sociedade. O ponto de viragem foi essa especialização em Teoria Histórico-Cultural que, no final, foi definindo, nessa matriz crítica, as minhas escolhas teóricas e filosóficas, as minhas coisas de vida enquanto repertório cultural de formação.

**Noeli:** Agora vamos evocar um pouquinho as suas memórias da infância. Conte-nos como foi o processo de escolarização, lá nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as possibilidades que você tinha para estudar no momento, naquela época, na sua cidade.

**Lucinéia:** Eu morava em Santa Catarina, num distrito chamado Saltinho, que hoje é município, lugar muito pequeno, que hoje tem 2 mil habitantes. Eu iniciei a minha escolarização com 5 anos na pré-escola, mas não como aluna e sim como acompanhante do meu irmão, porque eu não queria ficar em casa. Na época, o acesso às classes de pré-alfabetização eram espaço de preparação para alfabetização, com exercícios de fazer bolinhas de crepom, traçados, bem baseados nas habilidades motoras; era isso que eu fazia. Lembro que a nossa sala da pré-escola ficava afastada do prédio da escola. O saguão da escola primária e secundária, que tinha até a oitava série, era de concreto, bem

bonita, com corredores. A nossa salinha de Pré era de madeira bem rústica. As condições da época estavam socialmente demarcadas e condições que eram: escola pública em lugares distantes de cidades desenvolvidas com uma escolarização não suficiente para se formar e permitir que você se desenvolvesse nas máximas possibilidades. Não tinha muito para onde correr, não tinha muito para onde estudar. Eu lembro que, mesmo assim, eu e meu irmão mais velho tentávamos recortar revistas jornais, encapávamos o caderno com jornal velho. Havia pouco recurso de lápis de cor, até os materiais mais elementares para você desenvolver uma tarefa era um pouco difícil ter acesso. Talvez, porque na época, década de 80, a escolarização, escola básica, ainda era muito pouco valorizada, inclusive nos seios das famílias populares. Lembro que não tinha muito incentivo à leitura. Ingressei na primeira série aos seis anos, completando sete, mas como eu já tinha acesso ao meu irmão mais velho, como eu já tinha feito Pré dois anos, porque eu repeti por não ter idade, eu consegui me alfabetizar muito rapidamente. Lembro que eu queria ir para as aulas de reforço para crianças que não sabiam ler, não sabiam fazer conta matemáticas e fazer caligrafia. Eu não ia para essas aulas de reforço extra, eu pedia para minha mãe fazer as tarefas extras para mim, porque eu queria poder estudar pelo menos; lembro que eu tinha esse gosto, mas era pouco acessado, tínhamos o mínimo, né? Não tenho grandes memórias, lembro da professora do primeiro dia de aula, do professor da terceira série. Ele fazia os ditados de Língua Portuguesa, recordo que errei a palavra “pneu”. Lá do Estado de Santa Catarina as memórias estão mais leves, mais tranquilas, lembro de poucos momentos de embates. Acredito que iniciei na escola, na escolarização primária, muito tranquilamente. Quando mudamos para o Paraná, Cantagalo, na cidade, eu já estava no lugar mais desenvolvido, colégio maior, muito mais pessoas circulando. Eu lembro que entrei na terceira série na metade do ano, em julho. Porque nos mudamos para o Paraná em julho? Recordo que a minha mãe brigou durante um bom tempo com meu pai, ela dizia assim: “Eu não vou tirar as crianças da escola no meio do ano, tem que terminar um bimestre ou semestre.” Meu pai já estava morando em Cantagalo há quase seis meses. Minha mãe dizia: “Só vamos quando for férias, para não atrapalhar a escola das crianças”. Nessa época era meu irmão que estudava; eu na terceira série, e meu irmão na quinta série. Em Santa Catarina havia uma questão muito forte que eu trouxe como herança e depois fui entender na faculdade: eu trouxe como herança o regionalismo linguístico, nós falávamos: “caro” “buro” “caroça”. Lembro que logo na entrada da escola, nas primeiras semanas, o jeito que eu me comunicava se tornou um fardo. Comecei a ficar muito incomodada e isso me afastou muito das pessoas. O jeito de falar, o sotaque que eu trouxe do Sul, ficou uma marca negativa. Eu tinha vergonha de falar, porque falavam que eu falava errado; tinha vergonha de falar para a professora as dúvidas que eu tinha, tipo de Matemática, Português. Eu não sabia nem o nome da escola. Lembro que tinha três alunos

que se sentavam no fundo da sala, e eu fui sentar lá; da professora, das colegas (pessoas que ainda vejo hoje em dia nas redes sociais; não são amigas, mas são pessoas que estudaram comigo naquela época). Eu não lembro se a Noeli estudava comigo nessa época, na terceira série, mas lembro de que tinha que escrever o cabeçalho. Como já era julho, a professora não escrevia mais o cabeçalho no quadro, ela já partia explicando o conteúdo e dizia: “escrevam o cabeçalho”. Eu não sabia o nome da escola, então eu dava o dinheiro do meu pastel para uma menina do fundo da sala para ela me contar o nome da escola e eu escrever. Nunca mais esqueci isso, lembro até hoje da semana que paguei pastel para menina para poder decorar o nome da escola, que era Colégio Estadual Olavo Bilac. Naquele ano, eu quase reprovei, porque as notas não partiam de um estado para o outro. Foi um ano que eu tive muitas dificuldades na escolarização, porque os conteúdos e as médias eram diferentes. Porém, no fim, eu acho que por algum motivo eu passei. Na quarta série eu tive um professor que marcou muito minha infância, foi professor Lauro, eu tenho um carinho muito grande por esse professor. Depois Ensino Fundamental, segundo ciclo, partir do ensino do ginásio, segui o fluxo nessa mesma escola. No Ensino Fundamental eu fui conseguindo algumas amizades que foram me impulsionando a gostar de estar ali e participar da escola, de estar em contato com a escola. Porém, eu afirmo o seguinte: a escola pública é um lugar que tem muitos desafios estruturais e históricos. Nós somos de uma geração que teve que buscar pela escolarização, tivemos que lutar para ter acesso a uma educação que permitisse que nos formássemos e tivéssemos o impacto disso na nossa formação enquanto pessoas, não de forma consciente, mas de uma forma inconsciente. Por que estudávamos? Por que íamos à escola? Talvez, em um primeiro momento, porque os nossos pais achavam que em algum momento isso era importante, porque todo mundo ia, porque era obrigatório. Porém, algumas disciplinas foram tensionando algumas questões, alguns comportamentos que fizeram progressivamente que precisássemos da escola; porque ali que enxergávamos (e até hoje penso que é assim para a classe trabalhadora) um dos poucos lugares para garantir a formação cultural do sujeito. Eu acho que compreender e formar isso, quem é professor, nas crianças, tem um impacto primoroso na nossa função social. Nessa trajetória que eu participei até o Ensino Superior, não sentia muita consciência desse lugar social, e poucos professores que atravessaram ou nos formaram para essa consciência ou tentaram direcionar para essa consciência social de pertencimento à escola pública, de um lugar social da escola pública. Que lugar pertence a ela? Porque ela é um lugar fundamental para nossa formação e muitas vezes não conseguimos ter essa clareza. Porém, a formação inicial vai sendo pressionada por esses diferentes atores, a mudança de estado, interior da família, novos encontros com amigos, com o grupo social. Nesse período, na sexta série, eu perdi meu irmão mais velho em um acidente. Isso teve um impacto muito grande na minha concepção

enquanto adolescente, enquanto pessoa. O meu lugar social no seio da família muda de irmã do meio para irmã mais velha, muitas atribuições. Eu acho que a escola é um lugar social de formação, mas os nossos outros espaços também a definem.

Noeli: Sobre cursar o normal, magistério, foi uma escolha sua ou de terceiros?

Lucinéia: Na verdade, não foi a minha primeira escolha. Lembro que quando terminei a oitava série, que eu estudava de manhã, eu me matriculei na educação geral à noite, me matriculei sozinha, porque eu queria estudar à noite por achar um máximo. Quando minha mãe ficou sabendo, ela falou assim: “Você não vai estudar à noite, ninguém estuda naquele colégio à noite! Você não vai fazer Educação Geral, vai fazer Magistério!”. O Magistério era pela manhã. Com 15 anos, quem definia a vida? Ninguém! O que eu poderia fazer? Fui para de manhã estudar Magistério, mas não era uma escolha ser professora. Tanto é que nos dois primeiros anos do Magistérios (quem participou comigo sabe) que eu fiz de tudo para não estar lá. Não era por não me identificar com o conteúdo, eu ainda não tinha clareza do que era ser estudante de Magistério, o que era estudar para ser professor. Lembro que eu olhava as turmas de sequência, quem estava na terceira, quarta série do Magistério, e via aqueles grupos de professores, tão perfeitos, organizando os livros, fazendo as regências, com materiais muito bonitos (o Magistério tinha muito isso, de produzir materiais, de organizar cartazes bonitos) e eu não me identificava com nada que tinha ali, eu não tinha domínio estético para nada. Eu não pintava bem, não tinha letra bonita, eu não tinha nenhuma habilidade que eu achava que era necessário para fazer Magistério. Eu não tinha esse domínio motor de habilidade, mas como eu não tive escolha eu fui. A partir do terceiro ano algumas coisas começaram a ter alguns impactos, algumas professoras foram causando uma mudança na minha concepção; não que eu ainda tivesse clareza e queria ser professora. O que definiu, em um primeiro momento a condição de ser professora, foram as alternativas que nós tínhamos naquela época, não havia uma rede de possibilidades. Quando eu comecei a pensar no vestibular, comprei todas as apostilas do Positivo, comprei com o dinheiro que tinha guardado para estudar em casa, porque eu achava que não ia passar no vestibular. Eu queria fazer terapia ocupacional, pois era uma das áreas que se desdobrava dos meus primeiros estudos sobre Educação Especial no Magistério. Então comecei a comprar guia do estudante, a fazer alguns estudos em casa por conta própria, mas visualizando ir embora e fazer um curso vinculado às Ciências Humanas. Porém, não deu certo! Alguns professores impactaram no Magistério e disso eu tenho memórias muito boas, visualizei muito desses professores na minha constituição no decorrer da formação: a professora Raquel, Adenir, a professora de História – Selma (lembro das aulas de história dela, lembro dos materiais que ela trazia, dela contando, dos materiais de arte para enriquecer os conteúdos de história), Professor Geraldo e Edson naquela rigidez e cobranças que eles

faziam. Eu lembro que especificamente eram os professores que tinham mais vinculação com as disciplinas, para docência. Eles produziram alguns motivos para eu começar a me encantar, me interessar. Lembro da doçura da professora Adenir. Aquele modelo de professor começou a ser inspirador para mim, começou a me inspirar um gosto. Eu imaginava assim: eu nunca vou conseguir ser delicada e doce igual ela, eu nunca vou conseguir encantar. Eu olhava aquela paciência, ela tinha uma forma de ensinar que nunca precisou gritar, era incrível! Foi uma professora que me inspirou muito! Foram essas duas professoras que colocaram uma pitada de gosto pelo Magistério. Para concluir o curso e seguir em Ciências Humanas, porque eram as disciplinas que me atraíram, eu comecei a definir, por exemplo, o curso de Terapia Ocupacional. Comprei o Guia do Estudante, procurei saber onde tinha o curso. Chegou a época de realizar o vestibular e eu não tinha condições financeiras, logística, econômicas para fazer. Então uma marca da formação, dessa trajetória é que os motivos vão sendo criados depois das escolhas. As escolhas nunca foram pessoais, mas os motivos vão se transformando. Começamos a produzir alguns interesses, algumas coisas começam a chamar atenção, do que é ser professor, de como ser professor, são coisas que começam a aparecer para mim no Magistério a partir de algumas professoras se tornam referências na minha constituição enquanto profissional; embora eu nunca tenha conseguido me aproximar dessas formas, como elas eram com professora, os modelos. É uma trajetória que foi me modificando, fazendo parte de mim enquanto pessoa, são várias razões.

**Noeli:** Você já falou um pouco da tua representação de professor que se tinha do curso, que ainda não te despertava muita consciência, se você conseguiria seguir docência ou não, isso ainda não estava muito claro para você. Porém, sobre as disciplinas, como foi essa formação recebida lá no curso? Tinham alguns valores pessoais, profissionais e algumas práticas da profissão?

**Lucinéia:** Eu comecei a gostar muito das áreas de metodologia, então essas áreas são as que eu me lembro mais, que eu tive mais impacto; a disciplina de educação pré-escolar, dos estágios de educação. Recordo que fui para a escola “Criança Feliz”, fiz alguns estágios lá. Essas foram algumas das disciplinas que mais tenho lembrança; em Metodologia, de fazer materiais didáticos de Matemática (fazíamos aquelas caixas de unidade de sistema de numeração decimal), algumas apostilas para trabalhar com ensino de artes. Comecei a fazer isso e a ter um gosto maior pelas áreas das disciplinas didáticas, elas fizeram uma diferença. Ter feito Magistério fez uma diferença muito grande no curso de Pedagogia, porque o nosso Magistério era bem consistente teoricamente, tinha uma boa organização de disciplinas, como as disciplinas de Filosofia; eu lembro até hoje de quando estava no primeiro semestre de Filosofia da Educação, era uma das poucas que tirava nota alta, pois em grande parte eu tinha muito dos materiais de Magistério, então

muita coisa de lá eu levei para a graduação e comecei a sentir uma relação muito forte. Quando fui para a Pedagogia, já estava trabalhando. Lembro do livro do Libâneo, um clássico primoroso. São coisas que eu lembro, que eram essas disciplinas que tinham um pouco mais de impacto na minha forma de ver e começar a gostar, despertar um gosto pela docência, pelo Magistério, ou pelo menos pela área de humanas.

**Noeli:** Você acha que o Curso Normal deve, exclusivamente, formar para a prática docente ou existem outros aspectos que ele pode contribuir para outras trajetórias profissionais ou até mesmo para visão de mundo, vida pessoal?

**Lucinéia:** Eu entendo que, infelizmente, o Curso Normal hoje, pelo menos na nossa região aqui, está tendo poucas experiências, até porque há um desprestígio social, pela condição histórica do professor, desvalorização que a carreira docente vem sofrendo nos últimos anos. Eu entendo que quando nos formamos para a docência já promovemos uma formação humana, então nem o Magistério, como também a Pedagogia, não tem que se preocupar em seu muito amplo, ele é um curso genérico. Formar para a docência é difícil, formar para ser professor é complexo, porque ele vai precisar dominar conhecimentos teóricos, filosóficos, estéticos e práticos como próprio da formação. Então, a própria docência exige uma clareza de que a medida em que eu domino pressupostos teóricos da Filosofia, Sociologia, História da Educação, Psicologia e da Didática tenho uma orientação nas práticas docentes, e isso impacta na minha formação enquanto pessoa e sujeito. Eu entendo que a formação normal, Magistério, deveria vim e se manter, nas escolas públicas, porque é o que permite o ingresso em uma carreira, para o mundo do trabalho, mas, talvez, é ali também que se tenha uma maior sistematização do conhecimento crítico filosófico de concepção de mundo. Então, o Magistério ou o Curso Normal ainda é um curso necessário na nossa sociedade, porque ainda precisamos de escola, e de bons docentes. O magistério na LDB ainda é válido, considerando, inclusive pelas marcas históricas, que muitos municípios não estão contratando docentes nem com o normal para atuar na Educação Infantil, por exemplo. Então, se até um tempo atrás, pensávamos que não pode ter mais o normal, mas preferencialmente licenciatura, estamos assistindo a um retrocesso, porque nem no normal profissionais não têm, que estão atuando na Educação Infantil. Em termos nacionais acho que ainda temos problemas com essa educação aligeirada EAD. Eu tenho convicção e certeza de que muitos bons professores que estão hoje nas escolas municipais de muitos municípios pequenos são bons professores porque fizeram Magistério, porque não tiveram condições de fazer um ensino presencial em Pedagogia. Se comparar o nosso Curso Normal de Magistério presencial com o curso de pedagogia a distância, o nosso normal ainda tem muita qualidade. As modalidades EAD espalhadas Brasil afora têm precarizado, fragilizado e empobrecido a carreira e a formação docente. O ideal era o Ensino Superior para todos, mas de quê Ensino Superior se trata? A formação em

Magistério ainda é dependente da concepção do curso e da direção social, ele ainda é um curso que tem muito a contribuir para a educação pública, porque ele acontece no interior das escolas públicas. O que deveria gerir esse projeto político pedagógico do Magistérios para as escolas públicas é, justamente, a defesa da escola pública. Então, esta formação política do professor atravessa nessa formação inicial, ele deveria ter um pouco mais de clareza e conhecimento. Nesse sentido, o Magistério se coloca como um lugar de formação política e humana para a docência.

**Noeli:** Quando você finalizou o curso profissionalizante, houve um objetivo ou desejo de continuar estudando?

**Lucinéia:** Quando terminei o ensino profissionalizante, o Magistério, foi muito interessante. Lembro que havia três anos que a LDB havia sido aprovada, então muitas pessoas não tinham clareza do que estava sendo exigido pela lei. Muitas colegas minhas foram fazer Licenciatura em diferentes áreas (Biologia, Letras...), porque o Magistério já dava habilidade para atuar nas séries iniciais da Educação Infantil. Eu fiz um concurso, em 1999, para o Cantagalo, para ser professora, não lembro a ocupação que fiquei, [...] . Eu escolhi Pedagogia, porque eu tinha clareza que eu queria atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental se fosse para ser professor. Eu não queria trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, então falei assim: “eu não vou fazer Licenciatura em Biologia”. Então, ao final do curso Magistério, tinha clareza que iria fazer Pedagogia. Fiz o Vestibular de Primavera, em setembro, e fiquei 21<sup>o</sup>. Achei que eu não teria a segunda chamada, que não chamariam. Fiz de novo em janeiro e passei em 7<sup>o</sup>, a mesma vaga duas vezes, para o mesmo curso. Então eu nem procurei outro, mesmo que eu pudesse escolher em Guarapuava. Porém, ao mesmo tempo que eu entrei no curso superior e fui fazendo a escolha pela docência, sempre tive gosto de ir mais à frente, de não ser apenas professora de Educação Infantil anos iniciais. Eu queria estudar para, talvez, ser pesquisadora, trabalhar na área de formação científica. Esses desejos começaram na graduação, mas foi no Magistério que eu comecei a definir a área de atuação, tanto é que fiz isso durante sete anos da minha vida. Iniciei em 2000, em Guarapuava, no Centro de Educação Infantil e, assim, eu fiquei até 2007 quando eu já tinha entrado no Mestrado. Então, trabalhei durante sete anos exclusivamente com Educação Infantil. Durante o curso de Pedagogia, que era pelas habilitações específicas, eu escolhi novamente a Educação Infantil, e isso veio lá do Magistério. Talvez algumas coisas permaneceram e foram confirmadas a partir do próprio Magistério, talvez desse caminho não consciente, mas de produção de alguns motivos que vão determinando algumas coisas.

**Noeli:** E a sua trajetória no Ensino Superior, Lucinéia? Como foi a sua inserção no meio acadêmico, a sua caminhada?

**Lucinéia:** No Ensino Superior de Pedagogia, na UNICENTRO, eu estudava no matutino e trabalhava no período vespertino. Na faculdade nunca teve muito incentivo para pesquisa, não tinha muitos projetos paralelos, era mais como um lugar que ensinava; não participávamos de atividades de pesquisa e extensão. Depois que saí da graduação, senti que meu curso foi fraco nesse aspecto, ter uma direção para o ensino, mas pouco para pesquisa e extensão. Lembro que participei de um grupo de pesquisa, Dr. Paulo Guilherme Guilhermetti. Na época trabalhava. Hoje, eu como professora, percebi isso: a condição de trabalhar e estudar te impede de participar ativamente da Universidade. Ao entrar para o terceiro ano de Pedagogia, nas habilitações específicas, o nosso grupo de Educação Infantil, composto por 10 meninas porque a maioria ia para gestão, as professoras do meu curso impactaram muito forte nas minhas definições. Lembro de a professora Jane falar: “Meninas, vou levar vocês para o Congresso, para verem que a vida é mais que Guarapuava, é mais que essa Universidade.” Eu tinha uma professora que se chama Magda Sarat de Oliveira, professora de História da Educação, em que os textos dela chegava a quatro textos em uma aula. Essas imagens começaram a me despertar para: “Meu Deus! Eu quero saber igual ela!” Ela não era da região, era do Mato Grosso, mostrava muitos filmes. Nós íamos para a casa dela para assistir filme quando não tinha televisão lá na UNICENTRO. No final, estudávamos o filme e fazíamos relação com o texto. Começamos a ir para congresso com ela, os meus novos olhares foram direcionados assim. Comecei a gostar muito disso ao mesmo tempo que trabalhava com Educação Infantil. No terceiro ano DE PEDAGOGIA [?], eu assumi a coordenação de uma escola em Guarapuava, e isso me fez perceber que precisava estudar mais, dominar, mais, conhecer mais. Fui querendo saber mais. Porém, dentro da Universidade, tínhamos muito pouco, eu tentava entender um pouco sobre a pesquisa, mas só tinha normas, não tinha grupo de pesquisa, não chegava a ver isso muito elaborado. Por algumas questões pessoais, quando terminei o curso de Pedagogia, decidi que não ficaria mais em Guarapuava, eu queria estudar, mas não fazer pós lá. Acabei vindo para Maringá porque os melhores professores de Mestrado eram daqui. Algumas pessoas que tinham passado por aqui deram um incentivo. Assim eu vim, já que é para estudar eu vou para Maringá. As pessoas lá na graduação tiveram uma participação especial para que eu pudesse continuar estudando, porque eu tinha duas escolhas: ou eu voltava para o Cantagalo fazer um concurso ou eu ou ia buscar estudar e sair de lá. Eu estava trabalhando muito bem, numa boa escola, poderia ter continuado na Educação Infantil, mas também entendia que poderia aproveitar e passar alguns caminhos diferentes. Eu não queria permanecer naquele lugar. Por alguns motivos de escolhas pessoais e de vida eu falei: “Se for para continuar estudando, vai ser fora de Guarapuava.” Então, eu acabei indo para Maringá.



**Noeli:** Você já falou um pouquinho do início da docência, que foi em uma escola particular, Educação Infantil, lecionando durante sete anos. Tem algo que você queira nos falar sobre a tua trajetória do tempo? Seu início da docência e seu momento, agora, da docência, dificuldades, obstáculos e também vitórias?

**Lucinéia:** Fui professora de Educação Infantil por 7 anos. No começo, vamos com as experiências e conhecimentos que temos, que ainda são carentes de um melhor domínio. Eu lembro que quando eu fui docente em Guarapuava as disciplinas me deram instrumentos para pensar e discutir. Essas trocas entre os pares também determinaram e me ajudaram a me constituir enquanto docente. Quando eu terminei e vim para Maringá estudar e trabalhar, a especialização determinou muito a minha forma de olhar docente na Educação Infantil. Depois de três anos que trabalhei, os frutos e o modo como olho para a Educação Infantil são muito diferentes dos quatro primeiros. Ainda bem, mudamos e nos transformamos. Provavelmente, se eu fosse professora agora, faria outras coisas muito diferentes. Quando olho para meu último ano de professora de Educação Infantil, 2006/2007, vejo que foi muito encantador por causa do acúmulo de conhecimento que eu tinha por causa da especialização que determinou toda a minha carreira; a graduação inicial também determinou toda minha carreira. Hoje eu continuo estudando e pesquisando na área de Educação Infantil, sou Especialista em Educação Infantil e trabalho com professores de Educação Infantil. Então a minha carreira e trajetória foram determinadas por essas escolhas iniciais. Eu tinha uma relação diferente, participava dos grupos de projetos das escolas fazendo movimentos qualitativos de trabalho pedagógico. Meus alunos dessa época estão entrando na Universidade. Um aluno, em especial, que eu encontrei no semáforo aqui em Maringá porque estava comemorando a aprovação em Engenharia Civil: ele me parou para pedir dinheiro, e falou: Professora Lucinéia, você foi a minha primeira professora na Educação Infantil, nunca vou esquecer! Aquilo lá, para mim, foi uma das melhores imagens. Ele falava: “A forma como você foi professora fez com que eu permanecesse naquela escola até agora que passei no vestibular.” Depois eu encontrei outros alunos, alunas, terminando o vestibular, o curso superior. O gosto pela docência na Educação Infantil, trabalhar com crianças pequenas, é o encanto pelo conhecimento. Se em um primeiro momento eu achava que era gostoso, era natural ela ficar encantada, depois eu me transformei e passei a perceber que sou eu que a encanto; talvez não com a doçura da professora Adenir ou da professora Raquel, mas eu encantava desse jeito, de levar o conhecimento, de trabalhar com algumas curiosidades. Eu tenho ótimos registros dos trabalhos com eles! Esta foi uma das questões que permitiu permanecer e aprofundar: de que Educação Infantil, embora marginalizada na história da educação brasileira, apesar dos poucos docentes qualificados para atuar na Educação Infantil, os bons profissionais também tem que estar na educação, porque saber produzir encanto pelo conhecimento,

motivos para permanecer na escola, transformar as curiosidades das crianças e interesses de aprendizagens depende do professor que tem conhecimento, o qual é um conhecimento de formação teórica. Hoje eu não estou como professora da Educação Infantil, mas coordeno estágio na Educação Infantil, sou professora de estágio na Educação Infantil, pesquisa na Educação Infantil, participo de fóruns políticos de Educação Infantil, justamente por defender uma dívida histórica temos com a Educação Infantil e com o profissional de Educação Infantil. Vejo cada vez mais que nós vamos ter que lutar muito para superar essa dívida histórica com as crianças da classe trabalhadora que como eu não acessaram Educação Infantil. Vejam, eu não tenho 40 anos ainda e não sou fruto de uma geração que foi para a Educação Infantil. Tem uma geração que tá vindo aí que pode ser que também não tenha Educação Infantil de qualidade, referenciada. Temos uma Educação Infantil paliativa, preparatória e forçada naquelas habilidades motoras dos papeis. Então, essa trajetória mostra que nós trabalhamos muito, mas recuamos muito. Hoje o compromisso social e político de quem é da escola pública é permanecer atuando na escola pública para que de fato consigamos garantir uma educação pública para todas as crianças desde a tenra idade. Isso não é uma escolha pessoal mais, agora é uma escolha ética profissional.

Isso nos faz perceber que a trajetória formativa de qualquer sujeito é constante, e que eu tenho que permitir essa transformação; caso contrário, vamos ter ainda muito pouco avanço da produção científica que é necessária.

**Noeli:** Da Educação Infantil você foi para docência do Ensino Superior. Viver essa docência no Ensino Superior foi muito diferente? Quais suas impressões? Desde o início da sua docência houve algum questionamento sobre o teu futuro como educadora? Você chegou a se questionar se era isso mesmo que queria, que vou prosseguir?

**Lucinéia:** Na verdade, essas dúvidas sobre o que eu queria ser nunca tive, porque acho que essa formação superior na instituição, como foi na UEM, UNESP, em São Paulo, a UFSCAR, em São Carlos/São Paulo (na verdade eu fiz a minha formação do Ensino Superior em quatro instituições) me fez conhecer muita gente e eu fui me transformando enquanto profissional e pessoa. Então esse acervo cultural, contato com diferentes pesquisadores, a possibilidade de alargar a minha concepção de mundo (da religião, de família nuclear, preconceitos linguísticos em relação à sociedade) só foi possível porque eu estava no espaço de pessoas que tinham conhecimento e foram mediadoras nessa minha transformação. Não estava me tornando só professor, eu estava me tornando pessoa, transformando. Sou muito grata por todas essas pessoas que passaram por mim, que eu não sei nem nomear. Muitas delas se tornaram amigas, e outras permaneceram como referência de estudo que até hoje eu tenho grande aproximação e admiração. Eu tenho uma gratidão muito grande por essa trajetória de pessoas que me permitiram ser

diferente; não foi pela escola (por mais que estivesse no Ensino Superior). Talvez, se eu não tivesse passado por essas escolas no interior, estivesse com pensamentos ainda limitados, numa concepção de senso comum de vida. Eu compreendo hoje, pela forma como eu educo a minha filha, pela forma como eu me relaciono com os meus alunos, pelas pessoas e pais que participam, que só conseguimos transformar as pessoas por meio das relações sociais que estabelecemos. Quando eu saí da Educação Infantil, fiquei dois anos como bolsista no Mestrado, porque eu fazia as disciplinas do Mestrado, em Assis, São Paulo, que é 500 km daqui de Maringá, então não conseguia manter vínculo profissional por causa da locomoção. Eu até iniciei como docente na UNESPAR, Campo Mourão, por cinco meses, porém não conseguia ver compatibilidade entre os meus horários. Fiquei dois anos, exclusivamente, no Mestrado que para mim foi um diferencial, é a minha melhor produção (depois da minha filha, é claro). Tenho uma gratidão por tudo que eu aprendi, para tudo aquilo que foi determinante na minha produção científica, de pesquisadora. Minha autonomia intelectual vem do mestrado, da produção. Muitas pessoas no Brasil me procuram, pedem meus materiais, por conta dessa produção: um trabalho que eu fiz na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Foi um período de dedicação exclusiva que eu tive para pesquisa. Quando terminei o Mestrado, fui para o Doutorado, na Universidade de São Carlos, em 2008/2009. Ali, eu fico 4 anos. Durante o Doutorado eu consegui dar aula uma vez na semana, numa faculdade pequena particular, aqui perto de Maringá, no município de Astorga. Trabalhei por lá durante os quatro anos praticamente como professora de Filosofia, de Psicologia, tudo que vinha eu dava aula, porque a vida é assim! Em 2013, eu terminei o Doutorado, já era mãe (minha filha nasceu em 2012) e entrei na UEM, como professora de estágio e Psicologia da Educação. Na verdade, eu nunca me questioneei, porque depois, em 2018, entrei na UNESPAR, que é onde eu estou hoje, efetiva. Cada vez mais tenho assumido a educação pública, então, na verdade, eu me vejo muito mais como alguém que está cada vez mais abraçando novos projetos, pautas e necessidades. Quando eu falo assim: “Não! Este ano eu prometo que eu não vou trabalhar e assumir mais coisas do que eu estabeleci.” Este ano, já estamos em março e eu já estou em não sei quantas comissões, mais projetos da Universidade, mais grupos de pesquisa. Não consigo me ver fazendo outra coisa! Algumas amigas minhas que estão se aposentando da UEM estão fazendo outros projetos, eu paro para pensar... se eu me aposentar, não vou gostar de cozinhar, não vou gostar de cuidar do jardim... se eu me aposentar! Se eu for da geração que vai se aposentar... Eu posso produzir outros gostos, mas acho que me dedicaria a estudar, escrever, como eu vejo ainda professores fazendo Saviani, Libâneo, a própria professora Lizia, a qual eu tenho uma memória muito importante na minha formação teórica; eles estão tão ativos! É uma coisa tão bonita de se ver: o pertencimento àquilo que faz; talvez é isso que vai me mover; não sei pode ser que a gente

altere, pois, ao mesmo tempo, recebemos ataques tão fortes, a educação pública e o Ensino Superior cada vez mais atacados, então não sei quanto tempo dá resistir nesse modelo de escola, de Universidade que temos. Porém, ao mesmo tempo, sei que ela só existe, porque as pessoas lutaram por ela.

**Noeli:** Só retomando a sua trajetória tão significativa tanto quanto pessoa quanto a formação científica para docência, você poderia apontar algumas possíveis influências que o Magistério possa ter contribuído na sua formação profissional? Existe alguma característica, algum tipo de influência?

**Lucinéia:** Acho que olhando agora de maneira mais consciente, eu penso que são as próprias condições objetivas que vão te empurrando a fazer algumas escolhas, porque, às vezes, parece que aquelas escolhas não são as mais apropriadas para você no momento, mas são as possíveis; esse é o primeiro destaque que precisamos fazer: ter a clareza do lugar social que ocupamos, e das condições sob as quais vivemos. Talvez, as pessoas que marcaram a minha trajetória, principalmente os professores do Magistério e os colegas que estudaram comigo. Todos esses conjuntos de fatores circulando na sua vida, vão deixando marcas, as quais, mesmo sem consciência, fazem com que as escolhas ocorram. Eu terminei o Magistério com a consciência que seria professora, mas eu não iniciei com essa ideia, eu não sabia o que queria da vida. *Então, mesmo que seja uma consciência ingênua, me ajudou a ter uma identidade, uma identidade profissional.* Eu sempre falo isso com meus alunos do Ensino Superior: “Saiba que você pode fazer escolhas, mas é formado para tudo.” Fui professora por 7 anos da Educação Infantil. “Ah, mas você não quis ser dos anos iniciais? Nunca te ofereceram?” Claro que ofereceram! Inclusive, quando eu fui trabalhar em uma escola particular em Maringá, na primeira reunião coletiva, com os professores da Educação Infantil ao Ensino Médio, eu me apresentei disse: “Sou professora do Infantil V...” Um tempo depois, uma amiga minha que estava naquela reunião, chegou para mim e disse assim: “Lucinéia, eu preciso falar uma coisa: quando eu te vi naquela sala, com esse teu perfil e jeito, falando que era professora de Educação Infantil, eu fiquei morrendo de dó das crianças, porque teu perfil é de professor do Ensino Médio, professora de Matemática, professora brava, não de Educação Infantil. E o pior de tudo, quando vi o jeito que você trabalha com as crianças, eu vi o quanto eu fui preconceituosa, porque por mais que você tivesse esse jeito mais firme, você não deixava de ser carinhosa com as crianças.” Também escuto: “Ah, mas você nunca quis mudar?” Enquanto eu pude escolher, eu escolhi. Uma vez, quando estava para entrar no Mestrado, me chamaram para assumir a coordenação dessa mesma escola. Então, se me chamaram para deixar de ser professora e assumir a coordenação é porque em grande parte alguns conhecimentos e formas de ser professora tinham impacto ali, mesmo sendo da Educação Infantil. Sempre mostrei o seguinte: quanto mais conhecimento

eu vou tendo na Educação Infantil, mais eu fico na Educação Infantil. Não é porque eu tenho mais conhecimento que preciso ir para outras séries. Isso foi uma escolha consciente: eu nunca mudei por escolha pessoal, e hoje eu escolho as disciplinas do Ensino Superior e a Educação Infantil para trabalhar. As coisas que aconteceram lá no início, as memórias, são coisas que eu ainda gosto de cultivar, porque elas têm impacto na constituição da pessoa. Quando resgatamos e podemos pensar nelas, pensamos sobre o que nos fez ser o que somos, quais condições foram possíveis.

**Noeli:** Para finalizarmos, eu gostaria de ouvi-la sobre seus projetos e objetivos profissionais para os anos seguintes, entendo que já estamos em constante aprendizado, conforme você já falou.

**Lucinéia:** Este ano eu terminei meu estágio probatório na Universidade, agora de fato me constituí em uma Universidade pública. É uma Universidade que me sinto muito acolhida, a UNESPAR, tenho muito orgulho de pertencer àquele coletivo. O que mais me impulsiona a estar lá, porque hoje eu posso escolher isso, é porque eu me vejo muito em meus alunos. Eles escolhem estar lá, e depende de mim, que ocupo esse lugar na Universidade, de formá-los com uma concepção de mundo para transformar. Eu defendo que tanto o Magistério quanto a Pedagogia, o núcleo delas é a docência. Eu falo para eles: “Vocês entraram em um curso que pode sim atuar em diferentes áreas, mas vocês vão se formar em docência. Ser professor. E hoje, ser professor, é luta, é domínio.” Então, meu projeto de vida hoje é formar, porque, à medida que eu me relaciono com eles, vejo todas as dificuldades: eles tentando um estágio remunerado, por exemplo. Eles vivem questões que eu vivi ao sair do Ensino Médio, sem ter, muitas vezes, alternativas, que é a realidade de muitos estudantes. Isso nos mostra que apesar do tempo que passou, muitas pessoas vivem questões tão contraditórias ou difíceis como nós vivemos. Vivo o conflito de permanecer na docência, mesmo que a Universidade coloque uma série de atribuições (grupo de pesquisas, coordenação, cobranças internas e externas) Meus projetos são fazer as diferenças na vida de quem passa por mim como meus alunos de graduação e professores de formação continuada e inicial, que é onde eu atuo principalmente, que esses professores impactem as crianças com quem eles trabalham. Hoje eu olho com muito mais preocupações para os professores que vão ser professores de crianças, do que os professores que serão professores de graduação. Meu projeto é muito mais, ele é menos auspicioso, porque a minha permanência e pertencimento hoje é em uma Universidade Pública, trabalhando com jovens majoritariamente oriundos da classe trabalhadora, alunos de escola pública. Neste vestibular, conseguimos que fosse gratuito, que valesse as vagas do Ensino Médio; que valesse todas as médias das escolas públicas, inclusive a maior reserva de vagas para alunos da escola pública, considerando justamente o compromisso social de ter uma Universidade pública para todos, para quem de fato possa

estar nela. Talvez, em um futuro mais próximo, eu comece a trabalhar com Mestrado, Pós-Graduação, mas esse não é o mais importante. Se um dia eu for para a orientação no Mestrado, será por causa das pressões que sofremos no interior da Universidade para ampliar as pesquisas, porém eu ainda prefiro estar na formação continuada e inicial, pelo impacto que isso tem nas crianças e jovens das escolas públicas, principalmente dessa região em que atuo hoje. As minhas aspirações são de quem entende que nesta ordem social temos muitos desafios e limitações, mas, ao mesmo tempo, precisamos criar possibilidades mesmo com os limites históricos políticos impostos, não esquecer do lugar social que nos faz pertencer a um lugar. Tenho essa clareza, de que for para escolher, eu ainda escolho a escola pública e a formação de professores.

**Noeli:** Lucinéia, eu só tenho a agradecer por toda sua fala e aprendizado que você me proporcionou hoje. Acompanho a sua trajetória e estou extremamente orgulhosa de tudo aquilo que você se tornou, do que você é e sempre foi como pessoa e profissional. Só tenho a agradecer por sua fala, aprendizado e contribuição para a minha pesquisa. Tenho certeza que vai ser de extrema valia a sua narrativa e vivência. A sua trajetória só vem abrilhantar a minha pesquisa. Quero agradecer, também, pela disponibilidade.

**Lucinéia:** Eu que agradeço pelo convite. Para mim, é um privilégio poder participar dessa sua trajetória da qual eu sempre participo e acompanho. Percebo o quanto isso tem um impacto no lugar que você está, nas suas escolas e nos grupos nos quais você participa, o seu compromisso social político. Também é primoroso acompanhar a sua trajetória e sinto muito orgulho da pessoa que você se tornou, sempre humilde, com esse carisma e esse comprometimento. Agradeço e espero ter contribuído. Fico à disposição para qualquer dúvida que tenha ficado! Que essa memória do nosso colégio, curso, seja inspiração para um futuro. Quando relatamos é para preservar um passado e, ao mesmo tempo, impulsionar e inspirar um futuro. Que a gente consiga lutar para que esse futuro pertença realmente às novas gerações, assim como nós pertencemos. Obrigada pela escuta, por registrar essa memória e ao mesmo tempo reviver coisas tão importantes que criam sentido na vida. Pena que foi à distância!

**Noeli:** Só tenho a agradecer! Como você disse, a amizade é incondicional, mas a admiração é verdadeira!

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OLGA

**Sujeita da pesquisa: Olga Drabecki**

**Data da entrevista: 16/03/21**

**Noeli:** Esta é uma parte da dissertação e primeiramente eu vou fazer um estudo teórico da formação de professores no Brasil, especificamente sobre o Magistério. Depois dessa parte teórica vêm as entrevistas de vocês, que contribuem bastante com as narrativas e os relatos de vocês sobre como foi essa formação recebida lá no Magistério.

**Olga:** Ok.

**Noeli:** Então são perguntas bem simples, são perguntas para você lembrar a sua escolaridade, lembrar o momento em que você cursou o Magistério. Eu chamo aqui de Curso Normal, mas é o nosso Magistério lá de antigamente.

**Olga:** Esses momentos *remember* são ótimos! Uma delícia viajar.

**Noeli:** Sim! Começamos?

**Olga:** Pode ser.

**Noeli:** Fale um pouquinho de quem você é: seu nome, sua idade, suas origens familiares.

**Olga:** Ok. Viajei um pouquinho no tempo para dar uma lembrada, porque no corre-corre da vida a gente não mergulha na própria essência. A gente só sabe que tem um RG, um CPF, mas esquece quem está por trás desse RG e desse CPF. Então, eu sou a Olga Drabecki, quarenta e quatro anos, sou de uma família gigantesca, sou muito sortuda, porque tenho irmãos maravilhosos, todos vivos, somente uma partiu, fez a passagem, mas os demais gozam de boa saúde. Essa sou eu: simples, apaixonada pela vida, sem muito mistério.

**Noeli:** Fale sobre suas referências culturais, Olga: aquelas que já existiam na sua família e que você foi adquirindo no seu processo de formação humana.

**Olga:** A minha família é de uma simplicidade incrível. Meu pai era cheio de valores, cheio de princípios, e minha mãe também, mas uma cultura intelectual, pedagógica, eles não tinham, porque eles têm aquele histórico de roça, todo aquele processo. Porém, eu tive tanta sorte que eu convivi com pessoas maravilhosas, de um berço cultural gigantesco, que me ajudaram a me tornar o que eu sou hoje. Me ensinaram a ter paixão pelos livros, a ter paixão pelo conhecimento, a olhar que a vida que eu tinha poderia ser mudada pela perspectiva se eu olhasse diferente, se eu mergulhasse na vida dos livros, se eu mergulhasse na vida do conhecimento. Eu tive pessoas maravilhosas que me induziram a esse caminho, porém, apesar da minha família ser bastante simples e não ter nem mesmo um incentivo moral para eu sair daquela condição, eles não me afetaram no sentido de “não faça”. Eu sempre tive essa liberdade de escolher com quem eu iria viver, com quem

eu iria passar as minhas horas, com quem eu iria dividir a minha vida, os meus momentos. Então eu sou muito grata pela minha família ter me proporcionado esse momento de liberdade. Esse lado mais cultural eu adquiri das pessoas com quem eu convivi, ou seja, de amigos maravilhosos que influenciaram fortemente a minha personalidade.

**Noeli:** Agora vamos evocar um pouquinho as suas memórias da infância sobre a escolaridade. Então conte para nós como foi seu início de escolarização, os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as possibilidades que você tinha de estudo, naquela época, na sua cidade.

**Olga:** Caramba, Noeli! É voltar muito no tempo. Então vamos lá! Foi delicioso, tive professoras maravilhosas na minha alfabetização, tive a tia Marica, conhecida na nossa sociedade, respeitada, ainda viva, que influenciou bastante. Como eu falei, eu tive uma infância bastante carente, mas tive muita sorte, porque era muito amada. Eu tive a tia Marica, que me incentivava bastante, me ajudava muito nas minhas limitações, porque eu sempre tive limitação com Matemática, mas isso não afetava a minha vida escolar, porque eu tinha outras habilidades. Eu tive a dona Elaine, no terceiro ano, maravilhosa, creio que você a conhece, e o carinho que ela nutria por mim me transformou numa pessoa maravilhosa, toda vez que eu entro em sala de aula eu tento lembrar esse carinho que ela tinha por mim – me chamava de “coração de melão” – tento transportar isso para os meus alunos. A dona Élide Souza, lá na fase da minha alfabetização, caramba! Eu tinha um chinelo, eu amava meu chinelinho havaianas, mas eles me presentearam com tênis. Então essa parte de mesclar conhecimento com assistencialismo eu aprendi muito. Eu faço isso com os meus alunos silenciosamente, não gosto de espalhar para não fazer propaganda, mas essa base eu tive. Eu ia para a escola, às vezes até mesmo no meu Magistério, eu era bastante carente e me orgulho disso, e tinha que comprar o ábaco. Caramba, na época o ábaco – já estou viajando nas fases, mas enfim, fazendo esse passeio – era bastante caro e eu não tinha condições. Eu fui ver o preço e tive tanta sorte que fiz amizade com um cara que tinha fábrica de móveis, e eu e a Josiane Padilha ganhamos o ábaco. Então a minha vida escolar, desde o primeiro ano, foi rodeada de pessoas significativas que me incentivaram, e as dificuldades financeiras não eram um limite se eu quisesse fazer alguma coisa. Desde o primeiro ano, o incentivo da tia Marica, no terceiro ano com a dona Elaine, depois a dona Élide que me dava uns tênis, que me ajudava com o material, foi muito gratificante, porque eu precisava do material para poder ir para a escola, levar o meu corpinho até lá, mas elas davam asas à minha imaginação, à minha vontade de conhecer, à minha vontade de me transformar num “ser humaninho” melhor. Isso eu aprendi lá no primeiro ano, que me marcou, lembro dos alunos, lembro dos professores e tento aplicar essa base no meu dia a dia, na minha profissão, porque foi significativo. Eu fui olhada com humanidade, com empatia, com carinho, com respeito,



mesmo sendo aquela criancinha, que a gente lê nos poemas, que não cheirava um perfume legal, que não tinha uma roupa legal, eu era olhada além disso e procuro passar esse olhar para os meus alunos, porque a nossa sociedade – vamos falar do nosso município, onde você vai desenvolver a sua pesquisa – é extremamente carente e nós precisamos nutrir a empatia, entender a realidade deles para conseguir desenvolver um trabalho intelectual. Eles precisam disso, e a essa base eu sou muito agradecida, porque eu estive com grandes mestres, maravilhosos, que eu agradeço à vida, que eu tenho o privilégio de ser amiga – de vez em quando a gente troca figurinha – porque eles ajudaram na minha construção intelectual e da minha personalidade. Como eu falei, meus pais falavam: “quer ir para a escola, vá, não quer, não vá”, mas eu sempre tive pessoas de fora que me incentivaram a continuar, apesar de toda a dificuldade.

**Noeli:** E sobre os anos finais do Ensino Fundamental, quais são suas memórias, seus aprendizados?

**Olga:** Não sou uma referência boa, sempre fui bastante malandra, eu tinha que ser um pouquinho malandra para superar as dificuldades. Então, nos anos finais, eu fazia Magistério no período da manhã, porque eu amava o conhecimento, eu amava aprender, apesar de toda a minha limitação financeira – porque na época tinha que comprar bastante coisa etc. e tal – mesmo assim aquilo não me impedia, eu sempre dava um jeitinho. E à noite eu fazia contabilidade, porque eu não trabalhava na época, não tinha trabalho, então eu queria aproveitar meu tempo, e a escola era uma oportunidade de aproveitar esse tempo. Eu estudava e ao mesmo tempo fazia aquelas malandragens de adolescente, como pular muro, sair correndo no corredor, brigar com a melhor amiga na escola. Eu também tinha diretores empatas, que na época levavam você para a cozinha, tentavam compreender o porquê da sua agressividade, às vezes, com sua melhor amiga. Foram anos uns finais bastante marcantes, com pessoas que eu só agradeço por terem passado na minha vida, que também eram pessoas sofridas que estavam ali e queriam algo mais. E se eu for olhar para trás e procurar onde estão essas pessoas, eu falo: “elas estão bem, porque elas superaram as dificuldades, elas encararam todo aquele perrengue do Ensino Médio, não pararam diante de uma equação matemática que não conseguiam entender”, porque não era empecilho, na época, para desistir como os alunos fazem hoje: “ah, eu vou desistir porque eu não entendo Matemática, não entendo química, não gosto do professor”. Na época, a gente podia não entender, mas dava um jeitinho. A gente fazia grupo de estudo, se não conseguisse aprender bem a matéria com o grupo de estudo, a gente fazia a famosa colinha para tentar sobreviver, não é algo muito legal de falar, mas faz parte da minha história, não me envergonha. A gente se ajudava, era um grupo de pessoas que queriam terminar o Ensino Médio, porque, na época, sair do Ensino Médio e fazer a Formação Docente era sinônimo de ter uma independência financeira, porque você saía

com uma profissão. Ok?

**Noeli:** Cursar o Normal, cursar o Magistério, foi uma escolha sua, pessoal, ou de terceiros? Houve alguma motivação para que você tenha escolhido esse curso?

**Olga:** Houve uma motivação pessoal, porque quando eu estava no sétimo ano, na minha aula de história, eu já sabia o que eu queria. Eu era apaixonada por crianças, amava alfabetização, amo alfabetização. Acho que alfabetizar é fácil demais, é tranquilo demais. Eu tive essa virada de chave na minha vida no sétimo ano, em uma aula de história, quando eu decidi que queria ser professora. E eu tive tanta sorte que no sétimo ano eu decidi, e na mesma escola teve professores como você, como a Josi, à frente da formação, que lutaram para ter o antigo Magistério, que foi uma oportunidade para mim, como alunos de hoje estão tendo essa oportunidade. Então, no sétimo ano foi a virada de chave: “eu sei o que eu quero fazer”, é óbvio que eu queria fazer algo que não tivesse Matemática, e consegui fazer. Inclusive a alguns anos atrás eu fiz um projeto em casa com um aluno do quarto ano. Hoje ele é engenheiro, e eu lembro que, na época, quando eu terminei o Magistério, eu terminei, fiz o concurso e passei. Eu utilizava a apostila da Positivo, e as apostilas da Positivo eram muita ousadia para a época, elas não eram respondidas. Eu me deparava com aquela apostila de Matemática, caramba! O que eu ia fazer? Eu tinha tanta sorte, porque eu incentivava tanto os alunos a ter paixão pela Matemática, inclusive esse menino que é engenheiro, que ele olhava aquelas equações e achava moleza. Eu tinha humildade suficiente para admitir a minha dificuldade e eles me ajudavam, então a gente crescia junto. E foi uma turma do meu primeiro ano de Magistério que são pessoas estrelas que se destacaram imensamente. Então eu volto a frisar que, às vezes, a dificuldade que você tem não é empecilho para terminar os estudos ou para abandonar a sua vida porque você não consegue compreender. Então, para mim, foi uma aprendizagem muito grande essa questão de superação das dificuldades.

**Noeli:** Em que período você cursou o Normal? Ano de início e término?

**Olga:** Ai, Noeli, eu não lembro! Esqueci. Se eu não me engano, a segunda turma do Magistério, junto com a Josi. A data exata, no momento, eu tenho que olhar em documentos.

**Noeli:** Não tem problema. Você decidiu seguir na carreira docente durante o curso do Magistério? Você já entrou no curso sabendo o que você queria, não é, Olga?

**Olga:** Isso. Eu entrei sabendo o que eu queria, porém, entrei querendo uma segurança profissional. Eu sabia que eu queria ser professora, mas para conseguir chegar à faculdade eu precisava de uma ponte. E qual seria essa ponte, que eu abracei com grande paixão? É o Magistério. E o Magistério é capaz de transformar vidas, porque nós estamos lá com os pequenininhos, nós estamos com serezinhos que estão em desenvolvimento, nós somos tudo para eles. Então, a nossa importância vai muito além do

que a sociedade consegue enxergar, nós conseguimos transformar vidas. E é tão perigoso que aconteceu um fato na época que eu assumi um primeiro ano, logo no início. Como eu falei, eu era meio rebelde e eu tinha os cabelos encaracolados, por incrível que pareça, e eu não escovava muito os cabelos porque era muito difícil escovar. Aí – olha o nosso exemplo – chegou um pai e foi falar com a diretora que precisava conversar com a professora porque a filha dele se recusava a pentear o cabelo, porque queria ficar igualzinha a “profe”. Olha a nossa responsabilidade, olha à frente do que nós estamos, de vidas de criancinhas, que se espelham, que precisam de modelo, que precisam de uma imagem, nós estamos à frente disso. A gente tem que desenvolver essa consciência de que nós somos o “tudo” deles. O Magistério dá essa abertura maravilhosa para você trabalhar com cabeças, mas é uma responsabilidade muito grande.

**Noeli:** Como foi a formação recebida lá no curso, nessa época? Você lembra das disciplinas, de alguns valores pessoais, profissionais? Como eram vistas por você essas disciplinas e esses conhecimentos vindos do curso? E as práticas professorais, os valores pessoais, como foi a formação recebida no curso?

**Olga:** Foi assim: os professores tinham bastante limitação, óbvio, porque nós tínhamos professores que tinham recém-saído da faculdade e entraram no Magistério. Porém, como nós fazíamos parte de uma comunidade pequena, a gente esperava o professor com ansiedade, respeitava a limitação que ele tinha e sugava dele o que ele tinha para nos ensinar, mesmo dentro da limitação dele, porque a gente conseguia perceber o quanto, às vezes, o professor estava inseguro com o conteúdo, o quanto ele estava inseguro com a turma, mas a gente tentava deixar o professor seguro através do nosso carinho e receptividade. Então as aulas eram bem preparadas, bem fundamentadas, os professores davam o melhor que podiam, eles faziam aquela ponte que eu falei para vocês, de incentivo. Então, de repente, “não olhe a minha limitação, olhe além da minha limitação e seja melhor do que eu sou”. Eles faziam o melhor que podiam, e são grandes personalidades, grandes professores que eu guardo com muito carinho. Aprendi muito. Aprendi a respeitar, aprendi a valorizar, porque eles me incentivaram a enxergar além do que eles estavam escrevendo no quadro-negro. Eles nos incentivavam nessa abertura. Então o Magistério tinha bastante limitação, não tinha muito material, não tinha toda a tecnologia, todo o aparato que tem hoje. O que tinha era paixão e força de vontade de fazer a diferença, e era isso que a gente vivia. Então, as limitações de material a gente superava, utilizava o que tinha, a gente trocava, enfim, era um momento de grande troca de conhecimento e de incentivo mútuo diante das dificuldades da época.

**Noeli:** Poderia mencionar o que o curso mudou, ampliou ou aperfeiçoou na sua visão de mundo, sobre a vida, sobre o conhecimento? Porque você sempre teve essa paixão pelo conhecimento, não é? Sobre a educação, também sobre a sociedade, sobre

essas questões? Poderia mencionar se esse curso influenciou você a ampliar, a mudar sua visão?

**Olga:** Caramba, como influenciou! Porque você consegue olhar, por exemplo, se na época em que faz o Magistério você for fazer o estágio, você consegue olhar o ser humano com mais sensibilidade. Você consegue observar que sai do seu problema, você sai da sua dor para estender a mão ao próximo, para ajudar o próximo. Porque, falando do Magistério, a gente não está falando só do conhecimento de Matemática, Português, História. Quando a gente está em sala de aula, se depara com uma realidade bem diferente, tem que estar de corpo e alma. E o Magistério dá esse suporte para que a gente vá para a sala de aula, consiga olhar para os alunos com mais humanidade, consiga olhar que, por trás de uma dificuldade em Português, por trás de uma dificuldade em Matemática, tem um “ser humaninho” que está pedindo socorro, que está passando por dificuldades. Então, indiscutivelmente, o curso do Magistério, ou o curso de Formação Docente, é um pilar para a construção de uma profissão de docência com qualidade, porque a gente observa que quem passa pelo Magistério, pelo chão do Magistério, com estágio, com aluno, com tudo, está muito mais preparado para encarar uma sala de aula do que só saindo da faculdade. O poder que o Magistério tem na vida, na minha vida em específico, é incalculável. Se eu fosse recomendar o curso de formação, hoje, para os meus alunos, eu recomendaria seguramente, porque com certeza transforma a visão de vida, você se enxerga uma pessoa capaz de mudar o mundo. Não através de uma revolução com foice, enxada, arma. Capaz de transformar o mundo com os livros, porque você está com aquelas cabecinhas crescendo, prosperando, desenvolvendo, e você pode plantar a semente do conhecimento ali. Faz toda a diferença. A formação de docente é a base da construção de um país com mais educação, de um país com mais Filosofia, com mais pessoas determinadas, com mais pessoas seguras de si. Não sei se respondi, Noeli, porque às vezes a gente acaba divagando.

**Noeli:** Maravilhosamente bem! Na sua visão, o Curso Normal – acho que já foi respondido na questão anterior – deve exclusivamente formar para a prática docente ou traz outros aspectos que também contribuem para outras trajetórias profissionais? Por exemplo, cursa o Magistério, mas não segue na docência. Ou também pode aperfeiçoar nossa visão sobre a vida? Ele deve exclusivamente formar para a docência ou ele amplia?

**Olga:** Ele prepara para a docência, mas anda de mãozinhas pegadas para qualquer outra profissão. Se você for entrar na Formação Docente, você não vai dizer: “eu vou ser só professor”. Errado. Porque ele anda de mãos pegadas com o conhecimento, com a decisão, com a organização, com a meta, com o objetivo. Entendeu? Então ele prepara e eu acredito, não só como professora, não como quem vive o Magistério, que ele é a base de todas as profissões. Porque ele te ensina a ser organizada, te ensina a olhar além, te

ensina a enxergar nas entrelinhas, consegue auxiliar você a enxergar aquilo que não é posto. Certo? Então ele prepara para todas as profissões, claro que é excelente que ele dá abertura primeiramente para você adentrar no mundo de trabalho, para você conseguir a sua independência. Estou falando pela minha própria experiência, porém, ele abrindo essa porta, ele abre inúmeras outras, dá um desenvolvimento intelectual, emocional e emotivo gigantesco.

**Noeli:** Agora sobre a sua graduação: quando você finalizou o curso profissionalizante, houve o desejo e o objetivo de continuar estudando?

**Olga:** Com certeza, sabe por quê? Porque isso os alunos aprendem lá no chão do Magistério: que você é um eterno aprendiz. Quem passa pela formação sabe que o conhecimento é eterno, enquanto você vive você procura o conhecimento, como um imã, procura aquela outra partezinha dele para grudar. O conhecimento é primordial, sem sombra de dúvida.

**Noeli:** Então você cursou o Ensino Superior? Foi na área da Licenciatura também?

**Olga:** Sim. Saí da formação trabalhando e queria entender um pouco mais o ser humano, o que o ser humano pensava, o que sentia, porque a gente sabe que o ser humano é assombroso. Eu gostaria de entender um pouquinho mais o ser humano, então eu fui para área de Filosofia, para tentar conhecer mais a alma humana. Porém, como nós vivemos numa sociedade que não valoriza o conhecimento filosófico, até as nossas grades curriculares deixam muito a desejar, porque acham que filósofo tem que viver somente de ideias, e nós vivemos numa sociedade capitalista incendiada. Então eu terminei Filosofia, me centrei, tentei conhecer um pouquinho o ser humano, voltei para a universidade e fiz História, porque eu precisava sobreviver. Então a História veio complementar a minha renda, a minha vida profissional, e a Filosofia veio me mostrar que o ser humano é muito mais do que ele aparenta ser.

**Noeli:** Houve alguma correlação entre você ter cursado Licenciatura com o fato de ter cursado o Magistério?

**Olga:** Sim. Influência, a base, os professores. Lembra da sementinha plantada, a vontade de conhecer mais? Os professores na formação conseguem plantar essa semente de uma forma tão profunda que te tira o sono.

**Noeli:** Bom, e a trajetória no Ensino Superior? Como foi?

**Olga:** Como foi a minha vida acadêmica?

**Noeli:** Isso, como foi a sua trajetória lá no Ensino Superior, a inserção no meio acadêmico. **Olga:** Estou colocando a minha vida nas suas mãos, Noeli, estou abrindo a minha alma para você! Maravilhosa. Eu me considero uma pessoa de muita sorte. Sempre tive pessoas de boas vibrações, pessoas do bem, que se ajudavam, incrível. Tive seres humanos com os quais aprendi muito, por exemplo, tinha um colega, eu era a única que o

observava, hoje ele é doutor do doutor do doutor do doutor, meu amigo querido. Ele só tinha, na época, um sapato. Caramba! Eu era a única que percebia que, quando chovia, ele continuava indo com aquele sapato molhado. Ele não tinha nem uma mochila para levar o material em época de chuva. Eu nunca vou esquecer que eu comprei uma mochila para ele, naquela época era escrito Positivo, lembra aquela mochila branca? Eu peguei e, no armário da biblioteca, peguei a chave, coloquei lá e falei para ele ir lá buscar, que tinha um presente para ele, porque eu não queria que ninguém visse que ele estava ganhando, só que na época estava escrito Filosofia em vez de estar escrito Positivo na mochila. Eu dei a mochila para ele porque sentia nele um potencial incrível, e realmente ele tinha uma cabeça fenomenal. Por que eu estou narrando esse episódio de carência novamente? Para mostrar que a dificuldade financeira não é limite se você tem vontade. Se você tem sonho, objetivo, meta e vontade você supera, você sobrevive quatro anos da faculdade com um sapato só, dando risada. Porque você sabe o que quer, e sabe que é temporário, que o que interessa é o conhecimento que você está buscando, que esse conhecimento vai transformar a sua vida e te fazer um ser humano melhor, mais realizado, mais pleno, dando sentido para a sua própria existência.

**Noeli:** Perfeito! Sobre a sua trajetória docente, Olga, quando você ingressou, vamos pensar um pouquinho, lembrar. Como foi a sua trajetória docente, desde o início até os dias atuais? Dificuldades, obstáculos, vitórias, aprendizados?

**Olga:** Eu me considero uma pessoa muito abençoada, porque desde o início da minha trajetória de docência eu nunca tive problemas com alunos. Claro, tive problemas de rebeldia, mas eu tentei olhar para aquele aluno e descobrir porque ele estava sendo rebelde. Tentei, diante do meu conhecimento, da minha própria vivência, lembrando dos meus mestres, contornar aquela situação de rebeldia. Mas até hoje, se eu for olhar para trás na minha vida docente, é só gratidão. Os meus alunos foram maravilhosos, são seres que superaram o professor, eles estão muito aquém, eles estão felizes profissionalmente, muito bem remunerados, realizados. E a gente vê que faz uma partezinha, que tem uma parte, um dedo da gente, por mais que, às vezes, você não é lembrada, mas isso é puro ego e a gente não liga para isso. Foi muito gratificante, tinha alunos excepcionais, aprendi muito com eles, aprendi com a alegria, aprendi com a tristeza, só tenho a agradecer. Não tenho nem um entrave para dizer: “eu tive problemas psicológicos na docência, eu estou estressada ou eu estou com depressão pelo meu trabalho”, em hipótese alguma, isso não faz parte da minha história de docência. Deve ser porque eu sou apaixonada pelo que faço, então não tenho esse problema. E na questão do Magistério, eu me considero muito privilegiada, porque eu conheci várias fases. Eu fui para o primeiro ano, alfabetizei, fui para o segundo, terceiro, quinto, sexto, sétimo, oitavo, Ensino Médio. Agora eu estou me descobrindo com bebês, que é a formação que você trabalha com os pequeninhos, e

estou descobrindo dentro da prática, no chão da escola, a real formação do cérebro humano, o cognitivo, o desenvolvimento afetivo. Para mim não tem preço, eu tenho um histórico educacional... Só gratidão, só gratidão. E aqueles mais rebeldes, eu tenho os meus segredinhos para contornar.

**Noeli:** Quando eu pensei em você para a dissertação, para você contribuir, falar sobre a sua história de formação docente, eu pensei justamente por isso: porque você já trabalhou na educação infantil, no Ensino Fundamental, anos iniciais, anos finais e Ensino Médio. Então você tem um conhecimento gigantesco de toda a educação básica, por isso que eu pensei na Olga na hora de selecionar os meus entrevistados.

**Olga:** Espero que ajude, Noeli, porque eu não sou muito de falar de mim, então é complicado. Por mais que você vá falar imparcialmente da sua vida profissional, é uma forma de se expor, e a gente não está acostumada a se expor. Mas espero estar ajudando.

**Noeli:** Quais foram as suas primeiras impressões sobre a docência? Quando você chegou lá no chão da escola para exercer a docência, sempre muito decidida, houve, em algum dado momento, um questionamento sobre se era aquilo mesmo que você queria?

**Olga:** Sim. Quando eu entrei na minha primeira turma, eu peguei um quarto ano de manhã e um primeiro ano à tarde, e falei: “yes! Agora eu vou fazer a revolução mental!”, me senti muito poderosa e senti que poderia transformar aquelas vidas, que poderia fazer revolução, realmente intelectual. Só que me deparei com escola sem livro, me deparei com escola somente com giz, um quadro, me deparei com uma escassez, que o sistema proporcionou, muito grande. Então eu me senti, ao mesmo tempo, com vontade de fazer uma revolução, de utilizar coisas maravilhosas, mas eu só tinha um quadro e alguns livros que os colegas emprestavam. O que mais me frustrou, no início, porque às vezes frustra, foi a falta de incentivo na parte educacional, material, pedagógica, que tinha na época. Como eu comentei com você, lá nesse quarto ano, eu fui até Guarapuava e comprei as apostilas do Positivo, porque eu queria o melhor para os meus alunos, e a gente trocava com os professores, mas o sistema não dava suporte. A única coisa que o sistema dava para nós, como eu já disse, era o quadro, o giz e uma sala cheia de alunos. Aí você faria – se você tivesse, não sei se é dom, paixão ou equilíbrio psicológico – alguma coisa com esse sistema. Mas como eu sou de uma geração forjada no fogo, menina, nós fazíamos revolução com o giz. Esse lado foi muito gratificante, porém, como eu falei, o sistema deixa muito a desejar, porque não tem investimento na área educacional. Não tinha e continua não tendo.

**Noeli:** Exatamente. Quais os aspectos ou características que podem ser apontados como possíveis influências que o Magistério possa ter imprimido na sua trajetória profissional? Há algumas características que você possa apontar? Há algumas influências?

**Olga:** De professores?

**Noeli:** Digamos que o curso, no geral, os professores, a proposta pedagógica do curso possa ter características ou influências na sua prática docente. Dos professores, da proposta pedagógica, do curso no geral.

**Olga:** Sim, com certeza o curso incentiva e te dá a carta branca para a vida adulta, porque você está ali naquela fase “o que eu vou fazer da minha vida?”, você entra para o Magistério e acaba se apaixonando, aí você vê que tem a possibilidade de sair dali e começar a sua vida no mundo do trabalho, que você pode, indo passo a passo. Você sai do Magistério e entra para o mundo do trabalho, e do mundo do trabalho você pode conseguir o curso que você quiser, porque você está tendo a base. Então certamente, inegavelmente, o Magistério passa essa ponte, te dá esse impulso gigantesco, uma adrenalina na veia fenomenal. Vale a pena fazer e vale a pena passar todo esse incentivo para os nossos alunos hoje, porque faz a diferença.

**Noeli:** Para finalizar agora, Olga, gostaria de ouvir você sobre os seus projetos e objetivos profissionais, entendendo que, como você mesma falou e como a gente aprendeu lá no chão do Magistério, anos atrás, estamos em constante aprendizado. O que você pensa para a sua carreira nos anos seguintes?

**Olga:** Difícil, Noeli. Porque nós estamos passando por um momento de tanta instabilidade, que eu sento na frente no computador e tenho vontade de chorar, porque o nosso sistema é falho, porque os meus alunos continuam naquela fase que eu estava, bem no passado, que eles não têm poder aquisitivo. Então, é deprimente, hoje um aluninho do sexto perguntou: “profe, por que nós estamos fazendo uma *meet* só com três alunos?”. Então a “profe” falou: “nós estamos fazendo com três alunos porque, infelizmente, os nossos coleguinhas não têm um celular, não têm um computador, eles não conseguem acompanhar as aulas”. Tudo bem que pode abrir uma brecha, um parênteses, e dizer: “tem um monte que tem e não faz”. Sim, mas são quatro ou cinco, porque tem uma grande quantidade de alunos que gostariam de estar participando, que gostariam de estar fazendo e não têm essa possibilidade. É frustrante olhar uma perspectiva, eu acho que a perspectiva é de sobrevivência, é de tentar resgatar esses alunos para não perder o pouco que temos, é olhá-los com empatia, tentar entender, escrever, mandar uma mensagem: “o que está acontecendo? Você não está conseguindo por quê? Porque você realmente não tem, porque você está sem perspectiva de futuro ou porque você não quer nada com nada?”. E, de acordo com a resposta, tentar trabalhar a cabecinha dele, porque nós estamos anos-luz na frente deles e a nossa missão é influenciar, é fazer com que eles tenham paixão pela própria vida e, se eles tiverem paixão pela própria vida, vão ter paixão pelo estudo e vão tentar suprir essa dificuldade que eles têm, desde que o sistema dê abertura. Porque não resolve, goela abaixo, falar: “você tem que fazer, você tem que fazer”, mas e se ele não tem condição? E a gente sabe que a nossa condição – vou falar aqui do



nosso município – é extremamente carente e eles não têm como sobreviver. A gente quer uma mesa, a gente quer aluno sentado, mas com o que eu estou me deparando na realidade? Alunos cuidando de irmãos, alunos dividindo o celular, alunos dividindo computador com outro irmão e não tendo aquele suporte que deveria ter para sobreviver no momento. Eu acho que eu olho a educação um dia após o outro: tentar sobreviver, tentar cuidar do que a gente tem nesse momento, porque é um ano de sobrevivência, e não perder o que nós temos. Porém, eu ainda tenho muita esperança de que as coisas melhorem.

**Noeli:** Olga, então finalizamos a entrevista, eu quero agradecer muito a sua narrativa, a sua fala sobre todo esse processo de formação, e pode ter certeza de que em vários momentos eu me emocionei com a sua fala, pude enxergar, com os seus olhos, como você vê com paixão o ensino e a docência. Só tenho que agradecer por essa contribuição maravilhosa, significativa, no meu trabalho. Quando a entrevista estiver toda transcrita eu passo para você ler e, aí, você me dá o aval para eu divulgar aqui no meu trabalho. Ou não.

**Olga:** É assim, Noeli, vamos falar da nossa sociedade, vamos falar do nosso município. Nós precisamos de pessoas como você, que olhe a educação, que pense a educação, que ouse dar um olhar diferenciado para a educação. Então, contribuir com a sua pesquisa é uma gratidão gigantesca, mas confesso que tem muita coisa que eu só falaria com uma taça de vinho. Eu estou muito honrada e fico muito feliz de ver companheiras se superando, mostrando que vale a pena sonhar, que vale a pena investir em conhecimento, que o conhecimento transforma e que realmente faz a diferença na vida do aluno. Nós precisamos de mais Noeli na nossa sociedade, de pessoas que olhem os alunos e falem: “caramba, vamos embora, gente, não vamos desistir, nós vamos conseguir sobreviver”. Porque dificuldade todo mundo tem, e a gente tem que assumir e dizer assim, eu sempre falo para os meus alunos: “assuma a sua dificuldade, não se envergonhe, mas não se esconda atrás dela, não diga que você não vai fazer nada por causa da dificuldade, seja você sempre”. Amada, espero que eu tenha ajudado, qualquer coisa estou aqui, se cuida então, beijo, e marcamos um vinho.

**Noeli:** Muito obrigada, novamente, foi muito significativo, contribuiu demais mesmo. E se cuida também, como você disse, esse é o momento de preservar a nossa vida, de cuidar da nossa vida, para darmos continuidade aos nossos sonhos e objetivos. Imensamente agradecida, muito obrigada.

**Olga:** Até mais, Noeli, se cuida.

**Noeli:** Você também.

**Olga:** A regra é que você tem que sair antes, aprendi lá nas *meet*.

**Noeli:** Vou sair antes.



## APÊNDICE G — PERFIL DO/AS ENTREVISTADO/AS

| Profissão atual  | Escolaridade Atual | Locais/Período |   |   |           |           |                   |            |                   |       |                               |                 |
|--|--------------------|----------------|---|---|-----------|-----------|-------------------|------------|-------------------|-------|-------------------------------|-----------------|
|  |                    | Período        | Ensino Superior                               | Educação Básica   |           |           | Cidade Atual      | Data       | Cidade Nascimento | Idade | Nome                          | Data entrevista |
| Cidade E/EF  | Período            |                |   | Período Magistério  |           |           |                   |            |                   |       |                               |                 |
| Professor concursado município (Educação Básica)           | Graduando          | 2018–2022      | Serviço Social (UNICENTRO)                    | Cantagalo PR  | 2005–2013 | 2014–2017 | Inácio Martins PR | 18/10/1999 | Cantagalo PR      | 21    | Éverson Lucas Coradin         | 04/03/2021      |
|  |                    | 2018–2021      | Pedagogia (Faculdade Cruzeiro do Sul Virtual) |   |           |           |                   |            |                   |       |                               |                 |
| Professora concursada município (Educação Básica)          | Especialista       | 2003–2012      | Pedagogia (Vizivale)                          | 1ª e 2ª s.: Pitanga PR; 3ª s.: Virmond PR; restante: Cantagalo PR | 1986–1994 | 1995–1998 | Cantagalo PR      | 06/05/1979 | Ronda Alta RS     | 41    | Cristiane Bortolini Giacomini | 10/03/2021      |
|  |                    | 2003–2012      | Pedagogia (UNICENTRO)                         |   |           |           |                   |            |                   |       |                               |                 |
|  |                    | 2009–2012      | Pedagogia (FAPI)                              |   |           |           |                   |            |                   |       |                               |                 |
|  |                    | 2012–2013      | Educação Especial (ISULPAR)                   |   |           |           |                   |            |                   |       |                               |                 |
| Professora concursada estado (Ensino Superior)             | Doutora            | 2000–2003      | Pedagogia (UNICENTRO)                         | Saltinho SC até metade 3ª s. (1990)                               | 1987–1995 | 1996–1999 | Maringá PR        | 27/04/1981 | Pinhalzinho SC    | 39    | Lucinéia Maria Lazaretti      | 12/03/2021      |
|  |                    | 2004–2006      | Teoria Histórico-Cultural (UEM)               |   |           |           |                   |            |                   |       |                               |                 |
|  |                    | 2006–2008      | Mestrado em Psicologia (UNESP)                |   |           |           |                   |            |                   |       |                               |                 |
|  |                    | 2009–2013      | Doutorado em Educação (UFSCar)                |   |           |           |                   |            |                   |       |                               |                 |
| Professora concursada município e estado (Educação Básica) | Especialista       | 1996–2000      | Filosofia (FAFI/IFPR Palmas)                  | Cantagalo PR  | 1983–1987 | 1987–1991 | Cantagalo PR      | 20/04/1976 | Cantagalo PR      | 44    | Olga Drabecki                 | 16/03/2021      |
|  |                    | 2004–2006      | História (FAFI/IFPR Palmas)                   |   |           |           |                   |            |                   |       |                               |                 |

## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL: UM ESTUDO SOBRE AS INFLUÊNCIAS EDUCATIVAS DO CURSO NORMAL NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO COLÉGIO ESTADUAL OLAVO BILAC — CANTAGALO PR** sob a responsabilidade de Noeli Maria Pereira, que irá investigar junto a um grupo limitado de egressos do Curso Normal, ofertado no Colégio Estadual Olavo Bilac, os aspectos característicos desta formação, os quais, possivelmente os levaram até as suas trajetórias no campo educacional, seja na pesquisa, na docência ou na gestão. Esta pesquisa busca ainda tecer um levantamento bibliográfico sobre a historicidade do Curso Normal e com isso apresentar a correlação da gênese do curso em âmbito nacional e estadual e sua implementação no Colégio Estadual Olavo Bilac em meados da década de 1980. Com este percurso histórico, ao longo do estudo, será analisado como o curso chega até esta Instituição de ensino e possivelmente contribui para a trajetória profissional de alguns de seus egressos. Como pano de fundo, a pesquisa irá apresentar também, a historicidade do Colégio Estadual Olavo Bilac, analisar a Proposta Pedagógica do Curso e tratar da questão da formação docente no contexto atual.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

**1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Ao participar desta pesquisa, você fará parte deste estudo como sujeito e contribuirá para a efetivação desta proposta investigativa. Será apresentado a você – sujeito da pesquisa, uma entrevista semi estruturada, conduzida pela pesquisadora, na qual permite espaço para conversarmos com mais flexibilidade as questões pertinentes ao assunto, desta forma, se sentirá à vontade para descrever sua trajetória profissional e evocar suas perspectivas e memórias da formação docente, sem ficar preso à questionamentos pré – determinados. Esta entrevista, será realizada e gravada através da plataforma MEET para os egressos que não residem em Cantagalo PR, bem como, de forma presencial e gravada para os egressos que moram na mesma cidade da pesquisadora, tomando todos os cuidados necessários para evitar contaminação pelo COVID19, doença causada pelo novo Coronavírus, evidenciados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Ao final de suas contribuições, suas falas, serão transcritas tal e qual foram ditas no decorrer na entrevista, contribuindo significativamente para o estudo em questão.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista semiestruturada sem nenhum prejuízo para você.

**2. RISCOS E DESCONFORTOS:** O(s) procedimento(s) utilizado(s), por exemplo, as gravações de imagem e voz poderão trazer algum desconforto como timidez, a qual tentará ser reduzida por uma conversa pré entrevista, no qual serão esclarecidos os procedimentos, a importância da sua participação e contribuição. Se você precisar de algum tratamento, orientação, encaminhamento etc, por se sentir prejudicado por causa da

pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da mesma, a pesquisadora se responsabiliza por prestar assistência integral, imediata e gratuita.

**3. BENEFÍCIOS:** Os benefícios esperados com o estudo, são no sentido de compreender a própria trajetória profissional com constituinte de sua vida e modificações nas realidades na qual atua. Você poderá evocar o sujeito em formação e vislumbrar sua trajetória profissional como algo extremamente subjetivo, mas que faz a diferença na vida de muitas pessoas, sua trajetória profissional será imprimida em um trabalho científico, que posteriormente poderá trazer transformações no lugar onde tudo se iniciou.

**4. CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas pela entrevista semi estruturada, serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum da gravação da entrevista, nem quando os resultados forem apresentados.

**5. ESCLARECIMENTOS:** Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento a pesquisadora responsável.

**Nome da pesquisadora responsável: Noeli Maria Pereira.**

**Endereço: Rua Francisco dos Santos Leal, S/N, Vila Rocha, Cantagalo PR.**

**Telefone para contato: (42) 984218462**

**Horário de atendimento: 8 horas às 17 horas.**

**6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

**7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO:** Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

=====

**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Cantagalo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante / Ou Representante legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

## ANEXO B — EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO CURSO

| DISCIPLINA                                      | DESCRIÇÃO  |
|---|--|
| <b>1ª série</b>                                 |  |
| <b>Prática de Formação</b>                      | <p>A carga horária total da disciplina de Prática de Formação na matriz curricular totaliza 800 horas aula, distribuídas em 4 anos (séries), sendo fracionada em 200 horas aula para cada série. A disciplina tenta dialogar com três grandes campos do conhecimento, os quais possibilitam saberes docentes em Fundamentos da Educação, Gestão Escolar/Organização do trabalho docente e Metodologias. A Prática de Formação possui cinco horas aulas semanais em cada série.</p> <p>Na primeira série, dedica-se a compreensão dos “sentidos e significados do trabalho do professor/educador”, voltada ao conhecimento do que é o trabalho docente nas Instituições de Ensino da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Preconiza o currículo que essa aproximação deve ser feita através referências bibliográficas da área e em pesquisas em escolas do nível de ensino. Preceitua que o futuro educador dessas faixas etárias deve refletir: o que o professor precisa saber para ensinar?</p> |
| <b>Fundamentos Históricos da Educação</b>       | <p>Segue um modelo de linha temporal, iniciando com os conceitos de História e Historiografia. Parte da Educação Clássica, no modelo grego e romano, modelo medieval, Renascença, Reforma e Contrarreforma. Após esses conceitos, passa para o contexto brasileiro, iniciando no período Colonial e Imperial, com a pedagogia tradicional e escolanovismo. Em seguida, discute sobre Educação e Liberalismo econômico, por fim, as tendências contemporâneas da Educação, neoliberais, pós-modernas e contrapõe à perspectiva do materialismo histórico (sic). A bibliografia básica é composta por 24 itens. Os autores com maior ocorrência são Ghiraldelli Junior (3 títulos) e Saviani (3 títulos).</p>  |
| <b>Fundamentos Psicológicos da Educação</b>     | <p>Propõe o estudo introdutório à Psicologia da Educação e algumas correntes de pensamento principais, como análise comportamental (Skinner), Psicanálise, Socioconstrutivismo (Piaget, Vygotsky e Wallon), bem como o desenvolvimento da criança e do adolescente. Também compreende o estudo da linguagem, e os aspectos sociais, culturais e afetivos com relação à cognição.</p>   |
| <b>Organização do Trabalho Pedagógico</b>       | <p>Discute aspectos legais e organizacionais do sistema escolar brasileiro, elementos para análise de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal, orientado à Educação Básica, planejamento docente, concepções de currículo e ensino. Apesar das discussões, não há Leis, Decretos ou Pareceres na bibliografia básica da ementa, mas há autores da Psicologia, como Vygotsky e Leontiev, bem como Paulo Freire, Gasparin, Libâneo e Saviani.</p>  |
| <b>Trabalho Pedagógico na Educação Infantil</b> | <p>Relaciona alguns aspectos já abordados nos Fundamentos de Psicologia da Educação, como o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos, constituição da subjetividade na criança e o papel das interações sociais, aborda algumas considerações sobre educação inclusiva, relações entre público-privado e gestão democrática na escola, processos de avaliação, organização curricular e discute políticas educacionais para a Educação Infantil.</p>   |
| <b>2ª série</b>                                 |  |
| <b>Prática de Formação</b>                      | <p>Dedicada à “Pluralidade Cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação”. A temática geral de Prática de Formação nesta série pretende aproximar os estudantes de situações problemas no âmbito de algumas modalidades específicas, como: Educação Especial, Educação Quilombola, Educação do Campo, EJA, Educação para as relações étnico raciais e de experiências educacionais, suscitando estudos e debates acerca da pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a suas relações com a educação.</p>  |

|  |   |
|--|---|
| <b>Concepções Norteadoras da Educação Especial</b>             | Propõe a discussão de aspectos mais gerais da interação do profissional da Educação com relação a estudantes com deficiência, incluindo propostas de inclusão, conceitos, legislação e especificidade do atendimento educacional em diversos níveis de deficiência, como mental, física, neuromotora, visual, surdez, superdotação e altas habilidades.   |
| <b>Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil</b> | Visa o estudo do contexto social, político e histórico que circunscreve esse nível de escolaridade, concepções de infância e relaciona as outras disciplinas anteriormente citadas, como a Sociologia, Filosofia e Psicologia. Também estuda Políticas atuais e de financiamento da Educação Infantil. A bibliografia é composta em boa parte de Leis e Pareceres que regulamentam a Educação Infantil.   |
| <b>3ª série</b>  |   |
| <b>Prática de formação</b>                                     | Dedicada às “Artes, Brinquedos, Crianças e a educação nas diferentes instituições”. Articula esses conhecimentos e dos anos anteriores à regência (estágio) nas Instituições de Educação Infantil. A Prática de Formação se volta aos estudos e debates dos condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da educação infantil, enquanto escolaridade necessária e socialmente conquistada, a Artes, brinquedos, criança e a educação nas diferentes instituições como creches e pré-escolas. Percebe-se através da organização dos conteúdos que a criança é entendida como um sujeito sócio-histórico e de direitos. |
| <b>Fundamentos Filosóficos da Educação</b>                     | Tem por finalidade pensar sobre o ser social, entendendo o conhecimento como histórico e social, utilizando as categorias de totalidade, historicidade e dialética. Enumera autores clássicos, como Locke, Comenius, Rousseau, Dewey, Marx e Gramsci, propondo alguns conteúdos para o trabalho na disciplina.  |
| <b>Fundamentos Sociológicos da Educação</b>                    | O eixo norteador da disciplina pergunta “o que é Educação e o que é Sociologia?”. Se utiliza dessa questão para compreender a Educação em diferentes contextos sociais, não apenas na especificidade do capitalismo, mas também em outros momentos históricos e a compreensão do que é Educação nos clássicos, como Durkheim, Weber, Marx, Gramsci, Florestan Fernandes e Bourdieu. Inclui questões de gênero, a relação entre industrialização e Educação, e estudos sobre desigualdade e acesso à Educação.   |
| <b>Literatura Infantil</b>                                     | Discute o contexto histórico da literatura infantil, a formação do conceito de infância no educador e aspectos simbólicos da poesia no universo da criança. Apesar de referenciar autores como Cecília Meireles, Sidónio Muralha, Monteiro Lobato e Lygia Bojunga Nunes, apenas Cecília Meireles está presente na bibliografia básica da disciplina.  |
| <b>Metodologia do Ensino da Matemática</b>                     | Discute as concepções de ciência e conhecimento matemático nas abordagens Tradicional, Nova e Tecnicista, alfabetização tecnológica, ensino da matemática e tendências na educação matemática, bem como Etnomatemática, cálculos, algoritmos, jogos e desafios. A bibliografia é vasta, composta por 85 itens, entre livros, artigos e teses de doutorado.  |
| <b>4ª série</b>  |   |
| <b>Prática de Formação</b>                                     | Voltada às Práticas Pedagógicas, composta pela regência das classes de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nesta série, a Prática de Formação proporciona ao/as futuros educadores a continuidade de suas experiências práticas de ensinar, iniciadas na série anterior, possibilitando ao/a futuro/a educador/a a vivenciar as práticas no ambiente educacional através da regência (estágio supervisionado).   |
| <b>Metodologia do Ensino da Arte</b>                           | Objetiva analisar a Arte como forma de expressão, conhecimento, diferentes concepções de arte e suas relações com o ensino. Também analisa as tendências educacionais, como a Tradicional, Nova e Tecnicista. A disciplina segmenta dança, música e teatro, dispondo seções específicas para cada segmento, inclusive na bibliografia indicada. Relaciona aspectos teóricos e práticos do trabalho docente com a arte e com o trabalho artístico na escola.   |
| <b>Metodologia do Ensino de Ciências</b>                       | Visa discutir a construção de uma cultura científica, a fim de possibilitar ao cidadão (cultura científica e cidadão são termos do documento) diferentes explicações sobre o mundo. Relaciona as ciências, sociedade, tecnologia e cidadania, bem como a construção de conceitos científicos e o papel dos  |

|   |   |
|---|---|
|   | professores, das famílias e das comunidades na aprendizagem formal e informal de Ciências. A bibliografia indicada é composta por apenas 5 títulos, relacionados à Didática de Ciências, dos quais 2 títulos são dos anos de 1990 e o mais recente, de 2004. Percebe-se que a ementa está obsoleta para esta disciplina.  |
| <b>Metodologia do Ensino da Educação Física</b>   | Compreende o estudo do movimento humano e a relação com o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, bem como a Educação Física enquanto componente curricular, cultura corporal e ludicidade.   |
| <b>Metodologia do Ensino da Geografia</b>         | Visa a discussão das concepções da Geografia, enquanto ciência, aspectos teórico-metodológicos do ensino da Geografia, os objetivos e finalidades do ensino da Geografia na Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na especificidade do estado do Paraná, bem como os conteúdos, métodos e avaliação próprios da área. Também analisa as diferentes tendências do pensamento geográfico e análise crítica dos materiais didáticos da área.                                       |
| <b>Metodologia do Ensino de História</b>          | Propõe discutir História e memória social, a finalidade do ensino de História na contemporaneidade, construção da noção de tempo e espaço na criança, trabalho com fontes históricas, planejamento, seleção e avaliação em História e análise crítica do material didático da área.   |
| <b>Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa</b> | Propõe o estudo da leitura e escrita como atividades sociais, compreendendo o conceito de letramento e a contribuição de diversas outras áreas do conhecimento para a formação do professor de Língua Portuguesa e Alfabetização (termo do documento). Os conteúdos básicos envolvem as relações metodológicas da alfabetização e letramento, variação linguística, o papel da escola nesse processo, leitura, interpretação e reescrita textual e análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como diferentes programas de alfabetização. |