

## **PROFESSORES DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE PONTA GROSSA - REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS –PR: uma relação entre memória e história do Colégio Estadual Regente Feijó**

CARVALHO, Silvana Maura Batista de – UEPG

O trabalho de pesquisa é parte do projeto em desenvolvimento sobre a História da Educação na região dos Campos Gerais-Pr. Pois, após o levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira nos estabelecimentos de ensino mais antigos da referida região, desde a fundação, no século XX até a década de 1960, relacionando-se a documentação arquivística e bibliográfica ainda existentes, constatou-se a escassez de registros documentais disponíveis em tais estabelecimentos, e a necessidade de um despertar de consciência sobre a importância de preservação de registros, como parte do referencial histórico-educacional-cultural da região.

Por isso, buscou-se sujeitos-fontes - professores (ex-alunos) participantes do processo histórico no referido período, cujas lembranças vêm contribuir para o enriquecimento da historiografia da educação na região. Levando-se em consideração essas questões, verifica-se que a História Oral é uma possibilidade de enriquecimento e completude da história, nos aspectos expressos na riqueza das experiências relatadas pelos sujeitos históricos que vivenciaram e vivenciam esse processo, pois segundo VILANOVA

... a História é diálogo. É como uma opção política, porque nos obriga a mudar os parâmetros equivocados e introduz a esperança do presente no passado. Entendo que toda História (...) é a história do presente (...) ou a história para o presente, é a história da construção de uma identidade respectiva, uma identidade que se deve construir a partir da igualdade, que é a única categoria que torna crível o diálogo. Uma igualdade que não significa similitude, monotonia, uniformidade, porque só as diferenças tornam interessantes os diálogos (In: MORAES, 1994, p 46-47).

Dessa forma, professores-pesquisadores buscam, numa reconstrução histórica, o reconhecimento de uma identidade respectiva, através do diálogo entre sujeitos da história da educação, em momentos diferentes, o que o torna interessante.

Nesse sentido, junto aos docentes que atuaram nas instituições de ensino mais antigas da cidade de Ponta Grossa – região dos Campos Gerais-Pr, foram realizadas quatro sessões de entrevistas coletivas com professores atuantes, no período de 1930 a 1970, em quatro instituições escolares mais antigas da cidade sede da região – Ponta Grossa-Pr - Colégio Sant' Ana, Instituto de Educação Cezar Pietro Martinez , Colégio Estadual Regente Feijó e Colégio Estadual Julio Teodorico.

Pois, reconhece-se a importância de um trabalho de história oral, sendo que esse requer uma clareza do pesquisador no que diz respeito à construção da memória, como fruto de uma vivência coletiva, pois mesmo sendo individual, essa contém elementos vindos da

coletividade , pois como afirma HALBAWACHS “... nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós tivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque em realidade, nunca estamos sós...” (1990, p. 26).

Além da afirmação sobre a memória individual ser coletiva, HALBAWACHS como primeiro teórico a discutir a temática - memória coletiva, salienta também essa como memória histórica, portanto há relação entre memória e história, na percepção de que essa se estabelece a partir de referências externas, vindas do meio , está delimitada no tempo e no espaço e marcada pelos acontecimentos sociais. Daí, a possibilidade de contextualização da memória, para utilização dessa como fonte de pesquisa.

No que diz respeito à relação memória e história, NORA(1981) esclarece que a memória é verdadeira, intocável, guardada pelos grupos sociais e por isso, atual, viva e vulnerável. Já a história é uma reconstrução a partir dos vestígios deixados pelo homem, portanto problemática e incompleta. Assim, “A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo” (p. 8).

Corroborando que a memória é um absoluto, há outro aspecto a ser considerado, o de que a memória é “... um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.( POLLACK, 1992, p. 201). Mas, como lembra o mesmo autor, essa possui marcos invariantes e imutáveis e, decorrente desses marcos estruturam-se as memórias individuais e/ou coletivas dentro de um contexto histórico.

A partir desses pressupostos percebe-se a relevância do trabalho com história oral, em especial , quando se trata de um tempo histórico recente, portanto... “ Próxima, participante, ao mesmo tempo, rápida na execução e produzida por um ator ou uma testemunha vizinha do acontecimento, da decisão analisada” ( LACOUTURE, In: LE GOFF, 1988, P.216).

Nessa perspectiva de que a história oral possibilita o acesso do pesquisador a atores sociais próximos e, a uma riqueza de dados pelos inúmeros objetos investigativos que essa pode oferecer, destaca-se, especificamente, os antigos professores do Colégio Estadual Regente Feijó, contextualizando-se essa atuação na história da instituição.

Esse estabelecimento entra em funcionamento em 1927 para atender a demanda da clientela escolar da cidade Ponta Grossa e do interior do estado, a qual matriculava-se, até então, no Ginásio Paranaense, na cidade de Curitiba, capital do Paraná. Em 1943, para atender essa mesma clientela, nesse colégio foi criado o primeiro curso secundário da cidade de Ponta Grossa, passando o Ginásio a Colégio Estadual Regente Feijó.

Essa instituição escolar marcou época, constituindo-se até a década de 70, um importante referencial educacional na cidade, sobre a qual muitos aspectos já foram analisados, com destaque à arquitetura, pois pelo seu estilo, o prédio é considerado um bem cultural tombado, integrante do Patrimônio Histórico do Estado do Paraná.

Outro aspecto relevante, na história desse estabelecimento, é a qualidade de ensino oferecida até a década de 70, quando o sistema público de ensino sofreu com mudanças previstas pela política educacional, quanto às concepções pedagógicas, expressas na LDBEN 5692/71, as quais vêm concorrer para a baixa qualidade de ensino, assim como, pelo escasseamento de recursos para a Educação, o que leva ao sucateamento das instituições escolares, o que é ressaltado pelos depoentes.

Assim, pela relevância dessa instituição de ensino, no contexto histórico-educacional regional, objetivou-se recuperar aspectos significativos da prática pedagógica dos antigos profissionais que atuaram no Colégio Estadual Regente Feijó, visando o reconhecimento da importância da referida instituição na e para a cidade de Ponta Grossa e região. A entrevista coletiva foi realizada no dia 14.04.2000 com os ex - professores Orlando Sierpe, Odeth Cominato, Armando Aguiar, Joselfredo Cercal de Oliveira, Adelaide Thomé Chama e Terezinha Miranda.

Na entrevista coletiva realizada com 6 ex-professores que atuaram no Colégio Estadual Regente Feijó entre as décadas de 1950 a 1990, mas que fizeram parte da história da instituição como alunos, nas décadas anteriores, a partir dos anos 30, recuperou-se parte da história na memória desses sujeitos, como demonstram os depoimentos a seguir que versam sobre a qualidade da educação na referida época .

*“ Eu peguei a época áurea do aluno e do professor no Regente Feijó, eu iniciei como aluna em (19) 38, terminei em (19)42 na última 5ª série e, nós tivemos como alunas uma facilidade muito grande, os alunos da última turma da 5ª série em 42 (...) ficaram isentos do vestibular para a Faculdade de Filosofia, então nós ingressamos(...) sem prestar vestibular, com vantagem de ser aluno de 5ª série, veja como era ótimo o ensino...” (Profª Odeth Cominato).*

Ressaltando a reconhecida qualidade de ensino da instituição da qual foi aluna e professora, a depoente comenta sobre a passagem da turma formada em 1942 na 5ª série para o ensino superior sem a realização do exame vestibular. Passar da 5ª série, de acordo com a Reforma Francisco Campos implantada nos decretos de 1931 e 1932, significava ter concluído o então denominado...

“ ensino secundário (que) passa ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior. Com isso, pretendia-se evitar que o ensino secundário permanecesse meramente propedêutico, descuidando-se da formação geral do aluno. Todas as escolas se equiparam ao Colégio Pedro II, até então considerado modelo...” ( ARANHA, 2001, p. 201).

Tais mudanças no ensino secundário, o qual corresponde hoje ao 3º e 4º ciclos do ensino fundamental conjuntamente com o ensino médio, representaram na época, uma tendência renovadora impressa na educação brasileira. Pela primeira vez há uma reforma em nível nacional, pois as reformas anteriores ocorriam em nível de estados e, mais e, o mais importante é que todas as instituições de ensino passaram a equiparar-se ao Colégio D. Pedro II, tido como modelo educacional, o que se revela na expressão da depoente “ ... veja como o ensino era ótimo...”.

Essas questões são corroboradas pelo Professor Joselfredo Cercal de Oliveira

*“ ... eu lembro bem quando aluno, no primário, os alunos saíam do Regente Feijó tinham uma forma de estarem capacitados, de enfrentarem qualquer exame de vestibular, inclusive (...) dos anos 30 e 40 quando saíam da nossa cidade e iam fazer vestibular em qualquer parte do Brasil, estavam entre os primeiros colocados nos vestibulares e, até na Escola Militar, como oficial, e outros tiveram colocações honrosas. Então o Colégio Regente Feijó era um colégio de renome, eu mesmo quando fui fazer meu primeiro vestibular(...) eu recordo que um dos educadores, na hora que eu me apresentei com a identidade do Regente Feijó ele disse aos que estavam lá: - Esse é de Ponta Grossa... Eu gelei pensando que estava liquidado, (mas) pelo contrário, pois nós gozávamos de um conceito muito alto..*

As lembranças trazidas da memória desse professor remontam às suas lembranças, antes de ser aluno do colégio, pois ainda estava no ensino primário, o que corresponde ao ensino do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, da educação básica e, recorda que das aprovações de alunos oriundos do Colégio Estadual Regente Feijó, em exames vestibulares em diversas regiões do território nacional. Questão que também referencia, quanto à sua própria aprovação no primeiro vestibular prestado e, do comentário de um educador responsável pelas inscrições.

Quanto à atuação docente no espaço do Regente, os professores enumeram vários aspectos, além do orgulho de pertencer ao quadro docente, como o respeito pela figura do professor, como afirma Profª Odeth

*O sistema educacional era bem diferente do que hoje(...). O professor era professor. Professor com tudo e com letra maiúscula. Ele era respeitado, conceituado.*

Essa colocação é justificada no depoimento da Prof<sup>o</sup> Adelaide Tomé Chamma ao comentar sobre as dificuldades de início de carreira e conquista de respeito no quadro de professores do Colégio Regente Feijó

*depois que nós nos formamos, eu vim lecionar, a dificuldade de enfrentar os alunos era muito grande. Imagine (...) mulher dando aula de Matemática, era muito difícil, lembra-se (...) puxando pela memória, que nós éramos considerados pára-quadristas, pois não admitiam, era uma barreira, enfrentamos grandes dificuldades e nós vencemos. Vencemos como? Querendo se impor com isso, nós estávamos firmando posição de ensino (...), pois estávamos vindo de uma escola com ensino excelente e procuramos continuar um bom ensino para os nossos alunos. Eu fui feliz até 1970, depois dessa (...) reforma, depois eu saí...*

Ao comentar sobre o ingresso na carreira docente salienta as dificuldades encontradas junto aos colegas, os quais foram seus antigos professores, junto aos quais afirma ter ganho respeito pela competência de conhecimento científico, pela postura séria de trabalho. E, sobre o início de carreira, Prof<sup>o</sup> Joselfredo revela...

*Comecei na academia e, em 1948 no Regente Feijó, na primeira Lei de Diretrizes e Bases não havia fundamentos filosóficos e nenhum princípio pedagógico, a pessoa chegava lá e dava aula que quisesse, havia um programa e nós tínhamos que dar 2/3 desse. Nós fazíamos análise dos programas), tanto que, nós saímos da faculdade com uma base filosófica, que tínhamos uma linguagem expressiva, mais era coisa muito sumária (...). (E, assim) havia equívoco, não havia entrosamento entre professores, uma vez (...) nós pegamos o diretor (...) porque não tínhamos medo. Nós saímos primeiro porque nós tínhamos a visão, o que era um absurdo, realmente cortava-se quem não tinha visão, formava-se uma elite, porque hoje a universidade é uma elite...*

No depoimento, percebe-se a importância dada ao curso superior, enfatizando a questão de uma formação filosófica básica que constituía-se um ferramental para assumir um posicionamento mediante o ensino e a administração escolar. Mas, expressa ser esse, fruto da formação em nível universitário norteado pela legislação vigente na época, da década de 30, período de criação da universidade brasileira e da fixação dos fins do ensino universitário, pelo Decreto nº 19851/31

e elevar o nível de cultura geral; estimular as investigações científicas, habilitar ao exercício de atividades técnicas-científicas, trabalhar com a educação do indivíduo e da coletividade, levando ao aperfeiçoamento da humanidade e à grandeza da nação. No mesmo decreto previa-se a existência de reitoria, conselho universitário, corpo docente e discente, obrigação de cada universidade ter no mínimo três dos cursos: Medicina, direito, Engenharia, educação, filosofia,

Ciências e Letras. Cada escola tinha autonomia, o que impediu que tivéssemos um verdadeiro regime universitário( FRANCISCO FILHO, 2001, p 87)

Nesse regime de formação, fragmentado em cursos autônomos, com diversos objetivos, destacando-se o de trabalhar com a educação, o qual percebe-se cumprir pelo discurso dos professores atuantes na época. Nota-se em suas falas a seriedade com que encaravam o magistério, a responsabilidade pela formação da elite intelectual e/ou científica, já no ensino secundário, entendido segundo uma determinação do decreto-lei 4244/423 “... o primeiro ciclo do Ensino Secundário passaria a chamar-se Ginásial e o 2º ciclo de colegial, sendo reestruturado com o Clássico e Científico” ( Ibidem, p. 89).

Ainda, ao referir-se à primeira LDBEN, o docente comenta sobre o início da década de 1960, pois a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi aprovada em 1961, embora o anteprojeto seja de 1948, quando foi apresentado como resultado de

Um trabalho confiado a educadores, sob a orientação de Lourenço Filho. O percurso de projeto é tumultuado e se estende até 1961, data de sua promulgação(...)

Quando a Lei nº 4024/61 é publicada em 1961, já se encontra ultrapassada. Embora fosse proposta avançada na época de apresentação do anteprojeto, envelhece no correr dos debates e do confronto de interesses ( Ibidem, p. 204).

Dessa forma a primeira LDBEN pela promulgação tardia não atende às necessidades educacionais e demandas econômico-sociais de uma sociedade em processo de urbanização e industrialização. Essa Lei apenas prevê a equivalência dos cursos secundários, do 2º ciclo, propõe um ensino secundário menos enciclopédico, com menos disciplinas e aceitação de uma pluralidade de currículos em nível federal.

E, como afirma ARANHA “Todos esses desencontros aumentam o descompasso entre a estrutura educacional e o sistema econômico. De resto, podemos observar como a legislação sempre reflete os interesses apenas das classes representadas no poder” (1996, p. 205). Afirmação que se corrobora no depoimento docente ao confirma a formação de uma elite, embora refira-se a uma elite científica, a política educacional a serviço do sistema capitalista legisla em prol da formação de uma elite social.

Ainda, com relação ao processo de formação e atuação docente, Profº Orlando apresenta um aspecto a ser levado em consideração, no seguinte comentário

*o Profº Aguiar que foi meu guru, se eu fui professor eu devo grande parte a ele, não só à metodologia, pela competência, mas especialmente, pela responsabilidade (...) transmitia aquela vontade de seguir os passos dele (...) (com) os meus professores do curso de Didática, (...) a gente aprendia postura, valores, não só conteúdo...*

Tal depoimento traz à tona vários pontos a serem analisados, o primeiro diz respeito ao modelo de formação denominado 3+1 , pois consistia em três anos de bacharelado , mais um ano de didática. Esse modelo vigente a partir da década de 30, cujos princípios

percebe-se nortear a formação de professores até o final do século XX, o que se confirma nas palavras de CARVALHO (1988) quando discute a questão

Os problemas que enfrentamos no curso de formação de professores são muitos. Uns bastante antigos, que nasceram junto com o próprio curso de Licenciatura, como, por exemplo, a integração entre Institutos de Conteúdo e as Faculdades de Educação, ou a discriminação à Licenciatura frente ao Bacharelado.

Outros são novos, como a conscientização de que para formarmos bons professores precisamos de mais disciplinas profissionalizantes na área de ensino (...)

... precisamos nos conscientizar de que, como esta é uma área interdisciplinar, os professores que nela atuam precisariam ter também uma formação interdisciplinar e uma dedicação às pesquisas em ensino... ( p. 22-23).

Nessa afirmação da referida autora, confere-se que 50 anos depois da criação dos cursos de Licenciatura, ainda debate-se com a questão nevrálgica da formação do professor para a educação básica, pois na década de 80, autores discutem sobre o papel da Didática, apontado pelo depoente como um aspecto relevante em sua formação. Esse curso de Didática, posteriormente integrado ao currículo, passa a denominar-se Metodologia Especial e, a partir da década de 80, Prática de Ensino cujo papel nos cursos de Licenciatura, comenta KRASILCHIK

É oportuna a discussão do papel da disciplina Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura, porque a função dessa disciplina é paradoxalmente muito pouco significativa e de grande responsabilidade. Muitas instituições, para justificar o descaso pelo ensino e pela formação de professores, descartam-se de suas obrigações, delegando-as todas à Prática de Ensino. Mas a disciplina é vista como suspeita, justamente pela sua preocupação com a escola de 1º e 2º graus. Essa situação, já antiga, foi agravada com a mudança do nome 'Metodologia Especial' para 'Prática como Estágio Supervisionado'... ( In: CARVALHO,1988, p. 25).

Tais reflexões sobre a importância da formação do professor para a educação básica e a fragilidade da formação, ainda são, atualmente, alvo das políticas educacionais, tanto que, a atual LDBEN 9394/96 trouxe novas mudanças com a previsão de 300 horas de Prática de Ensino a partir do 1º ano dos cursos de licenciaturas.

Nessa mesma esteira está a nova legislação do Conselho Nacional de Educação - Resolução CNE/CP 1/2002, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica contempla a questão da unidade teoria –prática, a ser vivenciada pelo licenciando desde o início do curso de graduação demonstra a importância dessa no processo de formação. E, os avanços concorrem para que, efetivamente, se rompa com o antigo esquema que, embora tenha sofrido alterações no decorrer dos 80 anos, ainda não significaram transformação no modelo de formação.

Outro aspecto de destaque levantado pelo Profº Orlando é a postura profissional dos formadores de professores, a qual marcou em seu processo de formação e, que salienta em sua fala “ *especialmente, pela responsabilidade (...) transmitia aquela vontade de seguir os passos dele (...) (com) os meus professores do curso de Didática,(...) a gente aprendia postura, valores, não só conteúdo...*”

Essa postura profissional refere-se a um contexto histórico-social e a um modelo de profissional da Educação, nos meados do século XX, o qual segundo INBÉRNOM segue “a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico (...) sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista ( 2002, p. 7).

Esse mesmo autor ainda comenta sobre a historicidade dessa profissão

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (...) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo ( Ibidem, p. 13).

Embora o comentário do depoente seja fruto de seu processo e do modelo de formação vigente no momento histórico de sua formação, é revelador de aspectos que extrapolam o modelo estabelecido, pois ao comentar sobre “postura e valores”, de antemão prevê características profissionais necessárias a um profissional da educação em todos os tempos.

Como afirma INBÉRNOM

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não só técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político prenhe de valores éticos e morais (...) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional (...). A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais... ( 2002, p.14).

Portanto, percebe-se que, em todos os tempos a educação requer acima do conhecimento técnico-científico, uma competência humana para a percepção das necessidades educativas do momento e um compromisso político prenhe de valores éticos e morais, advindos de uma postura pessoal e profissional do professor.

Salientando-se ainda que, os cursos de formação de professores, de forma geral encontram-se defasados em relação às demandas sociais e, que tais professores quando em atuação enfrentarão os mesmos problemas encontrados pelos cursos de formação de professores.

Mas, mediante essa questão evidencia-se cada vez mais, a necessidade de uma formação consistente para os profissionais da educação, formação inicial e continuada.

Portanto, percebe-se uma formação deficitária quanto ao suporte teórico-metodológico desses professores, preparados para atender ao ideário do ensino brasileiro da época, baseado na reprodução do conhecimento, como afirma SAVIANI, com relação à pedagogia tradicional

A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

... como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente preparado (1995, p.18).

Essa concepção tradicional que remonta ao sistema escolar do século XIX , permanece na educação brasileira por todo o século XX e, ainda hoje, percebe-se resquícios dessa na formação, quão forte foi sua influência na organização da educação formal no Brasil, o que justifica as convicções e práticas desses antigos professores do Colégio Estadual Regente Feijó. As características de uma educação tradicional evidenciam-se, nos depoimentos dados sobre a questão da metodologia de ensino, disciplina e sistema de avaliação escolar de sua época de atuação. Sobre a metodologia de ensino Prof<sup>a</sup> Odeth comenta

*A metodologia era a que nós trabalhávamos na Universidade juntamente as professoras de línguas estrangeiras, eram as que haviam passado na universidade, mas era justamente uma metodologia que se adaptara às nossas condições. Por que, por causa do número de alunos, porque a classe era muito grande então não havia oportunidade do aluno de vir a falar a língua estrangeira era mais focado em relação à gramática, do que em relação a falar a língua propriamente dita.*

Segundo a depoente a metodologia de ensino utilizada na área de línguas estrangeiras era a mesma da universidade, isto é, o professor da educação básica na época seguia o modelo da metodologia de ensino utilizada nos cursos de formação de professores, que no caso baseava-se no enfoque à gramática e não à conversação. Essa justifica a opção pelo enfoque utilizado, por trabalhar com turmas muito grandes, mas não há clareza de uma opção metodológica para um ensino eficaz.

Sobre a disciplina dentro e fora da sala de aula Prof<sup>a</sup> Terezinha comenta

*O aluno do Regente Feijó dessa época, a dona Odeth disse, no início era bem diferente do aluno atual, em relação à apresentação, à conservação do prédio, pois o Regente passou por uma reforma enorme, mas naquela ocasião, por exemplo, as carteiras, as paredes, as salas enfim tudo que pertenciam à escola como era tratado pelo aluno dessa época. Eles tinham muito respeito pela escola. Porque (...) antigamente tinha um exame de admissão, as famílias tinham um certo nível, as famílias mais humildes jogavam os filhos...*

Com relação a esse aspecto da disciplina, era vista como apenas comportamental, ressaltando a atitude de respeito do aluno pela figura do professor, tanto como no cuidado com a escola e, atribui esse comportamento aceitável à origem dos alunos de classes sociais mais elevadas, pois essas tinham condições de oferecer uma estrutura ao aluno, para sua ascensão ao ensino secundário. Lembra ainda, a realização do chamado exame de admissão ao ginásio, semelhante aos vestibulares que atualmente dão acesso ao ensino superior.

Esse antigo professor ao elogiar os alunos das décadas de 50 a 70, estabelece uma comparação com o alunado das décadas posteriores e, traz à tona a questão do “desafio da disciplina” presente no ambiente escolar, sobre o qual VASCONCELLOS comenta

Percebe-se que (in)disciplia é um sério problema nos dias atuais na escola, especialmente para o professor. Onde se manifesta? No ‘corredor’, no pátio, nas imediações da escola, nas festas, nos eventos da escola e na sala de aula ( principal enfoque dado). Como se manifesta? Conversas paralelas, dispersão; professor entra em sala de aula e é como se não tivesse entrado (...) não traz material; se nega a participar da aula (...); riscar carteiras até estragar (...); pintar carteira com líquido corretor, riscar nas paredes...

É claro que tudo isto perturba e muito o educador, mas se ponderarmos esta indisciplina em relação à social: fome, mortalidade infantil, desemprego, neonazismo, tráfico de droga, corrupção, favela, pichação, assalto, seqüestro, roubo... ( 1992, p. 8).

Nessa perspectiva de percepção dos problemas vividos na realidade escolar, como problemas gerados e sofridos num contexto social mais amplo, percebe-se que o problema da indisciplina não apenas da educação formal, dos professores, mas sim de responsabilidade social, daí a dificuldade em sua resolução, pois não depende apenas de uma posição dos profissionais da educação frente às situações de indisciplina, mas tem como ponto de partida a compreensão de um conceito de disciplina, fundamentado numa concepção de homem e de mundo, sabendo a educação formal que homem quer formar e para que sociedade. Nessa direção VASCONCELLOS aponta

O que almejamos em termos de disciplina? Queremos construir uma nova disciplina ‘ que deixe de ser a expressão das relações sociais alienadas’. Basicamente, poderíamos dizer que nosso objetivo é conseguir o auto-governo dos sujeitos participantes do processo educativo, e dessa forma as necessárias condições para o trabalho coletivo na sala de aula ( e na escola), onde haja o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, ou seja, condições para uma aprendizagem significativa, criativa e duradoura. Não queremos a disciplina formal da educação tradicional; mas também não queremos a disciplina espontaneísta da educação moderna. Buscamos uma disciplina consciente e ativa, marcada pelo: - respeito,- responsabilidade-participação –interação -construção do conhecimento - formação do caráter e da cidadania ( 2002, p. 32).

Dessa forma, correlacionando o depoimento da antiga professora e a concepção apresentada pelo referido autor, confere-se que, embora a questão da disciplina fosse valorizada, aponta-se a origem do aluno e de certa forma, a relação dessa com o contexto social, mas não há clareza por parte dessa professora que, posteriormente com o agravamento dos problemas sociais, esse se reflete no contexto escolar. Mas, ao mesmo tempo, essa parece como um contínuum do comportamento social.

Assim, percebe-se que, atualmente há uma necessidade premente de que, a formação inicial e continuada de professores profissionais contemple a questão oportunizando uma reflexão desses sobre a amplitude do conceito de disciplina, assim como, ofereça um suporte teórico sobre a questão.

Ainda sobre a formação de professores, um outro aspecto foi salientado, a questão da avaliação, evidenciado no depoimento do Profº Joselfredo, quando revela a utilização dessa como um mecanismo de disciplinamento, punição e classificação.

A forma como esse docente faz a colocação demonstra autoridade com relação à atitude tomada, pois justifica que se o aluno não fazia a tarefa era prejudicado em sua nota, não pela avaliação na prova, mas pelo cálculo de média, a partir dos dois instrumentos de avaliação. Confere-se que, não é errônea a atitude de não computar a nota da tarefa não feita, mas a forma de condução é que não está clara, pois parece haver uma preocupação com a verificação e não uma avaliação processual que busca através dos instrumentos utilizados fazer uma sondagem e reencaminhamento do processo ensino-aprendizagem que, envolve professor e aluno e, não ocorre na unilateralidade.

Nesse sentido, HOFFMANN aponta os “ Rumos da avaliação neste século”

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

Os estudos contemporâneos (...) apontam novos rumos teóricos, tendo como referencial básico o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliado. O que passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade, por considerá-lo indelevelmente comprometido com o objeto de avaliação e com sua própria aprendizagem do processo de avaliar ( 2001, p. 15-16)

Nos rumos apontados pela autora, confere-se os avanços sofridos pela concepção de avaliação e a necessidade de atualização com relação a essa e, ao mesmo tempo, refletem a importância da adequação do sistema educacional à dinamicidade do contexto-histórico-social em que esse sistema se responsabiliza pela formação das novas gerações e, assim , do futura da sociedade humana.

Ainda, na análise de depoimentos feitos por esses docentes, de acordo com suas vivências no contexto institucional, possibilita tornar “mais completa” a história dessa instituição, tendo em vista que a fonte oral é uma fonte viva, é uma fonte inacabada. Mas, embora inacabada, proporciona a construção de uma história mais completa, isto é, com uma visão mais totalizadora sobre determinados recortes temáticos e momentos históricos. Pois, cada vez mais, precisa-se de uma história que explique para as sociedades o sentido de sua existência, dando voz aos diversos sujeitos e transmitindo essas experiências às novas gerações.

Daí, a importância de trazer da memória desses professores, lembranças de aspectos vivenciados no espaço escolar e não registrados na historiografia disponível, como - relação entre o corpo docente e desse com a administração escolar; a relação professor-aluno; o processo ensino-aprendizagem e os referenciais teóricos e metodológicos utilizados; aspecto físico e patrimonial da escola, entre outros.

Portanto, trazendo da memória dos antigos professores de uma instituição de ensino que marcou época, pretende-se contribuir para produção historiográfica sobre a história da

educação brasileira e, mais, na valorização da contribuição desses sujeitos, no momento histórico de sua ação e na possibilidade de, por meio da reflexão, apontar novos indícios para a formação de professores na atualidade.

Entre outros aspectos da prática docente, foi possível na entrevista realizada com os antigos professores do Colégio Estadual Regente Feijó, que compuseram o quadro docente dessa instituição, entre as décadas de 1940 a 1980, alguns pontos significativos de sua experiência, para que, a partir dessa possa-se reconhecer a trajetória da formação e atuação de professores na história da educação na região dos Campos Gerais-Pr e, assim, empreender uma reflexão sobre novas possibilidades de investimentos nessa área, visando a melhoria da qualidade de educação no país, cujo momento exige que, cada vez mais, se repense à educação formal frente às novas demandas sociais.

### **Referências Bibliográficas:**

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. Ver. E atual., São Paulo: Moderna, 1996.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União, Brasília**, 4 mar. 2002. Séc. 1, p. 8
- FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Alínea, 2001.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. Presses Universitaires, 1989.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- INBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002 – ( Coleção Questões de nossa Época; v. 77)
- KRASILCHIK, Miriam. O papel da prática de ensino nos cursos de licenciatura. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.
- LACOUTURE, Jean. Os domínios da história imediata. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. In: **Projeto de história: história e cultura**. São Paulo: PUC, 1981.
- POLLACK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 29 ed. Campinas; SP: Autores Associados, 1995.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade-estatísticas e fontes orais. In: MORAES, Marieta.(or). **História oral. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994**