

589



FUNDEPAR

FUNDEPAR
FUNDEPAR

FUNDEPAR

FUNDEPAR

FUNDEPAR

PARA O
DESENVOLVIMENTO

*Teoria e Fundamentos de
Educação*

O ENSINO NORMAL NO PARANÁ

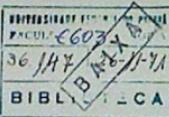
UFPR - BIBLIOTECA CENTRAL - ED-ML-1

E OS RECURSOS HUMANOS
PARA O DESENVOLVIMENTO

370.722
684

3162
1011
1011

Joacav
Rejane Medeiros
16.11.71



Este trabalho pretende dar uma contribuição ao estudo dos recursos humanos para o desenvolvimento, focalizando o ensino normal no Paraná. Das conclusões a que se chegar, poderão resultar subsídios para a reformulação dos planos existentes e bases para uma política de ação.

Sugerindo a elaboração deste projeto e propiciando os meios para sua execução, a Divisão do Ensino Normal, da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, assume uma posição avançada que poderá abrir novos horizontes para a educação paranaense.

Com efeito, várias medidas haverão de ser tomadas, em futuro próximo, determinando uma nova política de formação do magistério primário, dentro da reforma mais ampla do sistema educacional, imposta pelas novas exigências do desenvolvimento educacional. E, para que estas providências ganhem objetividade e eficácia, far-se-á necessário um trabalho paciente e minucioso de investigação educacional, de que faz parte a contribuição ora apresentada.

Na certeza de que esta pesquisa se insere neste esforço, a FUNDEPAR — que já havia elaborado com seu pessoal e acervo de informações técnicas e estatísticas na fase de elaboração do trabalho — anima-se a publicar seus resultados, oferecendo-os ao debate e à influenciação das áreas decisórias do sistema educacional.

Fevereiro — 1971

Prof. EDWALDO LABATUT
Diretor Superintendente

ÍNDICE

EQUIPE DE PESQUISA

HELENA MOSCA DE CARVALHO, do Ensino Normal do Paraná e das Universidades Católica e Federal do Paraná

MARIA GISELA S. RODRIGUES, do Ensino Médio do Paraná e da FUNCEPAR

MARIA DE LOURDES BELLO, do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais do Paraná

RUTH COMPIANI, do Ensino Normal do Paraná

Colaboradora

ELISA LEITE FERREIRA, da Comissão do Livro Técnico e Didático

Divisão do Ensino Normal

MARIA APARECIDA FEIXE, Diretora

MARIA IGNEZ GUIMARÃES, Assistente Técnica

INTRODUÇÃO

PAG.
7

PARTE I — O PROJETO DE PESQUISA

1. OBJETIVOS	11
2. METODOLOGIA	11
2.1. Universo e amostragem	11
2.2. Instrumentos utilizados	13
2.3. Aplicação experimental	13
2.4. Coleta e tratamento dos dados	15
2.5. Cronograma	15
2.6. Orçamento	15

PARTE II — A SITUAÇÃO DO ENSINO NORMAL

1. A CLIENTELA DAS ESCOLAS NORMAIS	19
1.1. Aspectos individualizantes	19
— Distribuição por sexo	19
— Distribuição etária	19
— Estado civil	20
— Naturalidade	20
— Residência dos pais	20
— Origens socio-económicas	20
— Atividades desenvolvidas pelo aluno, simultaneamente ao Curso Normal	20
— Tendências tradicionalistas	21
1.2. Opiniões do normalista sobre o Curso que realiza	21
— Razões para matricular-se no Curso Normal	24
— Satisfação com o curso	25
— Preparo que julga ter para o desempenho da função de professor	25
— Sugestões para tornar o Curso Normal mais eficiente	26
1.3. Expectativas para o próximo ano e aspirações profissionais	27
— Expectativas para o próximo ano	27
— Aspirações profissionais	28
1.4. Como o normalista vê a escola e o magistério primário	29
— Problemas da Escola Primária percebidos pelo normalista	29
— Como o normalista vê o ingresso no magistério	30
— Disposição para iniciar a carreira na zona rural	31
— A aceitação do não normalista fechando na Escola Primária	31

2. CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE E DOS DIRETORES

2.1. Características individuais	32
— Distribuição por sexo	32
— Idade e estado civil	32
— Naturalidade e residência	33
— Tendências tradicionalistas	34
2.2. Formação e experiência profissional	36
— Curso que completou e matéria que leciona	36
— Qualificação dos diretores	38
— Frequência a outro curso	39
— Curso de especialização	39
— Autocritica quanto à própria formação	39

INTRODUÇÃO

— Experiência de magistério primário	40
— Tempo de experiência de magistério normal	41
— Tempo de experiência como Diretores	41
2.3. Situação funcional e profissional	42
— Situação funcional	42
— Dispersão em outras atividades	42
— Planos para o futuro	42
 3. O CURRÍCULO E A FUNÇÃO PROFISSIONALIZANTE DA ESCOLA NORMAL	 44
3.1. A educação formal e os recursos humanos	77
3.2. Objetivos da Escola Normal	44
— O objetivo de profissionalização	45
— A consecução dos objetivos	48
3.3. Deficiências e dificuldades encontradas	48
— Deficiências em área do currículo e suas causas	48
— Deficiências do Curso Normal e fatores responsáveis	49
— Dificuldades existentes nas Escolas Normais	49
— Serviços e Instituições complementares	50
3.4. O planejamento do currículo	91
— Como o planejamento da escola é percebido pelos professores	51
— A formulação dos objetivos das diferentes áreas	51
3.5. Atividades e métodos Pedagógicos	53
— Atividades e experiências discentes	53
— Correlacionamento das atividades	56
— Métodos adotados	56
— Atendimento às diferenças individuais	57
3.6. A avaliação	58
— Procedimentos de avaliação	58
— A aprovação no Curso Normal	59
3.7. A "Teoria e Prática" da Escola Primária	60
— Justificativa para a Prática	60
— Planejamento e realização da Prática	60
— Dificuldades encontradas pelo professor de Teoria e Prática	63
— O Estágio dirigido	63
3.8. Análise quantitativa do currículo	64
3.9. Qualidades do professor primário	66
 4. ADEQUAÇÃO ENTRE O CONTINGENTE DE NORMALISTAS FORMADOS E A DEMANDA DE PROFESSORES PRIMÁRIOS	 68
4.1. Situação atual da qualificação dos professores regentes e auxiliares de ensino da Escola Primária	68
4.2. Estoque de disponibilidades representado, teoricamente, pelos normalistas formados nos últimos cinco anos	69
4.3. Adequação entre oferta e demanda de Professores Primários	71
 PARTE III — CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	
1. CONCLUSÕES	75
2. RECOMENDAÇÕES	79
 ANEXO I	81
ANEXO II	87
ANEXO III	88

Trabalhos sobre EDUCACÃO E DESENVELOVIMENTO têm sido a temática preferida de estudos que pretendem identificar as relações recíprocas entre essas duas ordens de fenômenos, o fim de manipulá-las em programas estratégicos de ação.

O subdesenvolvimento é estágio que cumpre superar o mais rapidamente possível para dar ao homem condições de um clérigo mais humano pois, como afirma Vieira Pinto, "não estando desenvolvido o mundo, não se afiguram para o indivíduo as situações mais ricas de possibilidades, não se abrem à consciência as opções objectivas pelas quais a personalidade se construirá em seus modos de ser mais perfeitos".¹

Concomitantemente aos outros fatores desencadeantes do processo de desenvolvimento reconhece-se, hoje, a importância da educação como formadora do potencial de RECURSOS HUMANOS capaz de propulsar o progresso. Sobre a força de trabalho da população ativa e sua capacitação profissional mais eficiente repercutem, em grande parte, as esperanças de desenvolvimento dos povos em estágios transitórios de evolução.

O Ministério do Planejamento, no seu "Programa Estratégico", considera a educação como recurso do maior alcance para o fortalecimento da infra-estrutura social e consecução dos objetivos do desenvolvimento. "Para tanto, a educação deverá ser expandida e reformulada para que se constitua em instrumento de aceleração do progresso social". Assim, a interdependência entre educação, crescimento econômico e níveis de desenvolvimento é cada vez mais evidenciada, salientando-se as implicações recíprocas entre política educacional e política de desenvolvimento.

Os Documentos preparados pela Comissão Económica de Planejamento para a América Latina - CEPAL -, conjuntamente com a UNESCO, demonstram a premente necessidade de reorientação dos sistemas educativos em vista da formação de Recursos Humanos para o desenvolvimento, das qualificações educacionais expressas em relação às demandas da estrutura ocupacional, da planificação da educação no sentido de "adequá-la sua extensão, sua estrutura, seu conteúdo e seu produto aos requerimentos conjuntos e sempre específicos de orden cultural, social e econômica do país ou comunidade em que os sistemas educativos operam".²

No Pará verifica-se, simultaneamente ao indicado e notável crescimento sócio-econômico, a expansão da rede de escolas e o aumento das matrículas nos cursos de todos os níveis. Dado o volume de novas necessidades a atender e a ausência de uma sistematizada planejamento educacional, em termos de preparação de Recursos Humanos, principalmente, teve lugar uma polícies de emergência que vem repercutindo negativamente na produtividade de todo o sistema educacional.

O presente trabalho colocou em foco o ENSINO NORMAL do Pará, tentando uma abordagem que pudesse oferecer uma contribuição ao estudo dos Recursos Humanos para o desenvolvimento. É interessante notar que este ranho de ensino teve um incremento extraordinário no período compreendido entre 1950 e 1961, com um acréscimo de 121 novas escolas que se incorporaram ao sistema questionado, provocando, evidentemente, a deterioração dos padrões pedagógicos, pela necessidade de improvisação do seu corpo docente. Nos últimos 7 anos, mais 47 Escolas Normais foram criadas, da moda a totalizar, atualmente, 186 estabelecimentos de ensino que se propõem a formar os professores de que a Escola Primária necessita.

A matrícula das Escolas Normais, no ano da 1968, era a mais alta de todo o segundo ciclo, atingindo 34% do total 45.825 de matriculados distribuídos

1 - "Consciência e Realidade Nacionais" - Vieira Pinto

2 - "El planeamiento de la educación" - Instituto Latino Americano de Planeación Económica y Social - 1967

entre os diferentes ramos de ensino. Dos 15 793 alunos do Curso Normal, 6.401 estavam matriculados na 1.^a série, 5.236 na 2.^a e 4.156 na 3.^a, havendo uma diferença de pouco mais de mil alunos por série. A matrícula geral, nos últimos 6 anos, teve um aumento de 154%; de 6.210 em 1963, passou para 15.793 alunos em 1968, o que por si mesmo reflete a magnitude dos problemas daí decorrentes.²

A expansão da rede de Escolas Normais não parece ter-se subordinado a critérios racionais de distribuição, para atender as necessidades de mercado de trabalho nas diferentes delegacias, regiões ou zonas. Atualmente formam-se milhares de professores, principalmente nos centros mais urbanizados, e que não sendo absorvidos pelo magistério local, já saturado, acabem se deslocando para outros campos de atuação, enquanto que a Escola Primária continua carente de pessoal habilitado; na zona rural o corpo docente é constituído, em sua quasi totalidade (mais de 90%), por professores sem a devida habilitação.

Por outro lado, o Curso Normal é a oportunidade de escolarização, ao nível de 2.^o ciclo, mais freqüentemente propiciada à população, o que leva a supor que muitos alunos o procuram como meio de completar a educação de nível médio, e não porque desejam ser professores primários. Segundo dados da FUNDEPAR, dos 285 municípios do Estado do Paraná, em 1968, havia 147 com cursos de 2.^o ciclo, sendo que 143 municípios possuíam Curso Normal, em seguida vinham 98 municípios com o Curso Comercial, 50 com Curso Secundário, 5 com Curso Agrícola e um município com o Curso Industrial e o de Enfermagem. Em 37 desses municípios o Curso Normal era o único e de 2.^o ciclo. O predomínio do ramo Normal, entre os cursos colegiais, tem sido atribuído às exigências mínimas que se fazem quanto às instalações materiais e qualificação de seu corpo docente, o que vem comprometer, consequentemente, a tarefa de profissionalização do professor primário, dentro de padrões compatíveis com os requerimentos do atual estágio de evolução paranaense.

Numa sociedade que busca responder às exigências do desenvolvimento, no sentido de autoconscientização, de autoaperfeiçoamento e de desempenho efetivo das novas funções impostas pela evolução científica e tecnológica, a Escola Normal tem responsabilidade de eficiência pedagógica e de aumentar conhecimentos, habilidades e capacidades de sua clientela. Para tanto, deve atender as solicitações da época, enfrentando problemas de organização, de estrutura e de currículo, para que seja capaz de atingir significativamente seus objetivos.

Se o grande desafio do momento histórico brasileiro que se coloca aos educadores é o de encontrar fórmulas adequadas para transformar a educação em instrumento de aceleração social, importa identificar os obstáculos que se apresentam a uma melhor formação e utilização dos Recursos Humanos, e as variáveis que deverão ser manipuladas para a definição de uma estratégia que assegure o atingimento dos fins visados.

Assim, neste estudo, foram objeto de análise não só alunos, professores, diretores e currículo das Escolas Normais, como também a relação entre o contingente de normalistas formados e a demanda de professores primários no Estado; os alunos, como futuros componentes do corpo docente da Escola Primária, os professores e diretores das Escolas Normais, como respondentes pelos padrões de profissionalização propiciados aqueles, representam Recursos Humanos da mais alta importância, pelo alcance de sua participação no processo desencadeante do desenvolvimento. A relevância da análise do currículo decorre de sua natureza instrumental no processo educativo e, por conseguinte, no preparo dos recursos humanos.

Finalmente, este estudo foi completado com a avaliação do potencial humano disponível para realizar a educação primária, condicionadora da infra-estrutura social, o cumprimento da obrigatoriedade escolar expressa na Constituição Federal, reafirmada pela L. D. B. e Sistema Estadual de Ensino, poderá ser efetivado na medida em que se dispuser, também, de número suficiente de professores para atender à demanda sempre crescente de população a escolarizar.

PARTE I'

1. OBJETIVOS

1.1. A clientela das Escolas Normais

Como primeiro objetivo dessa pesquisa, procurou-se caracterizar o aluno que freqüenta as Escolas Normais para inferir sobre o tipo de professor primário que se oferece no mercado de trabalho. Para tanto, tentou-se fazer avaliação dessa futura mão-de-obra como recurso humano para o desenvolvimento.

1.2. Caracterização do corpo docente e dos Diretores das Escolas Normais

Outro objetivo considerado importante foi o de conhecer as características dos professores e diretores das Escolas Normais, com vistas a possíveis inferências sobre sua eficiência em relação ao funcionamento profissionalizante desse ramo de ensino.

Informações complementares sobre este tema por cursos de aperfeiçoamento também pareceram relevantes, para fornecer bases para as futuras programações da cursos da Divisão de Ensino Normal.

1.3. O currículo e a função profissionalizante das Escolas Normais

O terceiro objetivo dessa pesquisa foi a análise do currículo, como mais uma abordagem para inferir sobre os padrões pedagógicos vigentes.

Este objetivo comportou sondagens sobre as condições em que se processa a formação profissional do normalista e sobre a integração da Escola Normal com a Prímaria.

1.4. Adequação entre o contingente de normalistas formados e a demanda de professores primários

Como último objetivo procurou-se verificar se as Escolas Normais paranaenses estão formando professores em número suficiente para atender a demanda. Consequentemente, fiz-se uma avaliação do atingimento das finalidades precíprias desse ramo de ensino.

2. METODOLOGIA

2.1. Universo e Amostragem

O Ensino Normal do Paraná, no ano de 1968 era ministrado em 105 Escolas Normais (Anexo I), sendo 140 mantidas pelo poder público, das quais sete Institutos de Educação e 133 pertencentes a partidos, confederações, círculos leitais, distribuídas por todo o Estado, como se observa no mapa seguinte, de acordo com a divisão por Delegacias e respectivas inspetorias.

Tendo em vista a necessidade de coletar informações de alunos, professores e diretores das Escolas Normais e a impossibilidade de trabalhar com o universo total, optou-se pela amostragem através de um processo combinado de estratificação e sorteio aleatório de escolas, dentro de cada estrato.

Para a estratificação, foram utilizados três critérios:

1º) A Regionalização do Estado (realizada pelo PLADEP e modificada pela SAGMACS), a fim de assegurar representatividade, na amostra, de todas

as 8 regiões geo-econômicas, com suas características diferenciadoras; entretanto, considerando que algumas apresentam semelhança, houve agrupamento de três delas (Quadro 1), ficando assim constituídas:

Região A — Zonas de Paranaguá, Curitiba, Ponta Grossa e Prudentópolis.

Região B — Zonas do Sul do Estado Palmas e Francisco Beltrão.

Região C — Zonas do centro-oeste, Guarapuava, Cascavel, Campo Mourão e Umuarama.

Região D — Zona do norte plenário, Jacarezinho e Cornélio Procópio.

Região E — Zona do norte novo e novíssimo, Londrina, Apucarana, Maringá e Loanda.

A Capital, dada sua condição de sede do governo, além de concentrar maior parte da população do Estado e oferecer oportunidades educacionais mais amplas, não foi incluída na região correspondente, mas mereceu um tratamento especial, formando uma categoria à parte, para o botafogo.

2º) A entidade mantenedora ensejou o segundo critério para a estratificação da amostra, aceito o pressuposto de que deve haver diferenciação sócio-econômica entre a clientela das escolas públicas e privadas. Quanto ao critério, foram consideradas representatividade nos dados coletados para análise, além disso é de se supor que as condições de trabalho oferecidas pelas escolas particulares, consequentes de uma direção mais autônoma, tenuem seus reflexos nos padrões pedagógicos.

3º) O terceiro e último critério adotado para compor a estratificação da amostra foi o tamanho da escola, em função do número de matrículas, o que parece corresponder à realidade em centros de ensino mais urbanizados. Para se obter as três tipos de escolas, grandes ou pequenas — utilizou-se a MEDIANA, como medida de tendência central, o que possibilitou a classificação das escolas em dois grandes grupos. Posteriormente, cada grupo foi subdividido em três classes, de intervalos irregulares para evitar classes sem freqüência, resultando o seguinte:

Escolas pequenas

até 20 alunos	= 10
de 21 a 40 alunos	= 31
de 41 a 60 alunos	= 50

Escolas grandes

de 61 a 100 alunos	= 48
de 101 a 160 alunos	= 33
com mais de 160 alunos	= 14

Total = 166

De cada estrato obtido pela combinação dos três critérios adotados, sortiu-se uma escola; quando o estrato possuía apenas uma, esta figurou na amostra.

Considerando os objetivos desta pesquisa e a intenção de focalizar a opinião dos profissionais, foram excluídas do sorteio as escolas que ainda não possuíam turmas da 3ª série.

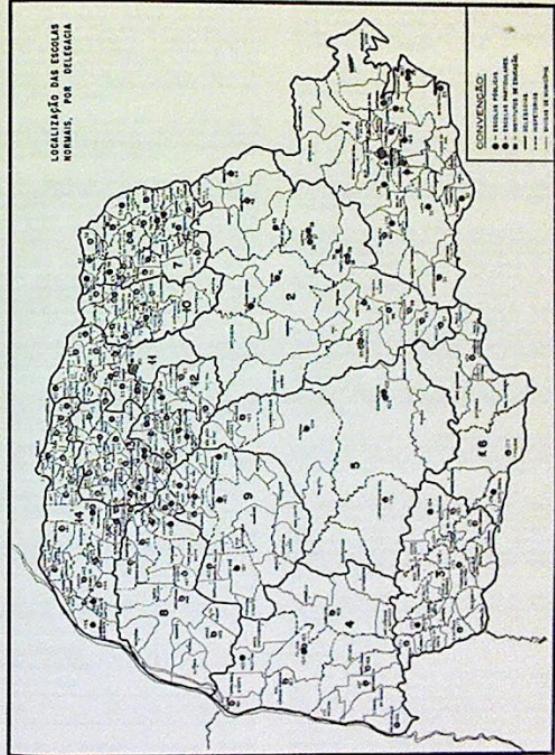
CORRESPONDÊNCIA ENTRE REGIÕES E SUB-REGIÕES E INSPETORIAS REGIONAIS DE INSSINO

Quadro 1 NA PESQUISA, DELEGAÇÕES E SUB-REGIÕES E INSPETORIAS REGIONAIS DE INSSINO

REGIÃO	SUB-REGIÕES	REGIÕES adotadas na pesquisa	DELEGACIAS REGIONAIS DE ENSINO	INSPETORIAS	
				Sede em CURITIBA	Sede em PONTA GROSSA
1	1 - a - Zona de Paranaguá	A	Sede em CURITIBA	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a , 5 ^a ,	5 ^a , 55 ^a
	1 - b - Zona de Curitiba		Sede em PONTA GROSSA	6 ^a , 6 ^a (23 ^a)	8, 4 ^a (23 ^a)
2	2 - a - Zona da Ponta Grossa	B	Sede em UNIÃO DA VITÓRIA	24 ^a , 50 ^a	
	2 - b - Zona de Presidente Prudente		Sede em FRANCISCO BELTRÃO	47 ^a , 48 ^a , 49 ^a , 53 ^a	
3	3 - a - Zona de Palmas	C	Sede em GUARAPUAVA	25 ^a , (23 ^a), 46 ^a	
	3 - b - Zona de Fe ^c . Beltrão		Sede em CASCÁVEL	43 ^a , 44 ^a , 45 ^a	
4	4 - a - Zona de Guarapuava	D	Sede em CAMPO MOURÃO	41 ^a , 42 ^a , (52 ^a), (54 ^a)	
	4 - b - Zona de Cascavel		Sede em UNUARAMA	39 ^a , 39 ^a , 40 ^a	
5	5 - a - Zona de Campo Mourão	E	Sede em JACAREZINHO	9 ^a , 10 ^a , 11 ^a , 12 ^a , 13 ^a , 14 ^a	
	5 - b - Zona de C. Procópio		Sede em CORNÉLIO PROCÓPIO	15 ^a , (16 ^a), (17 ^a)	
6	6 - a - Zona de Londrina	F	Sede em LONDRINA	18 ^a , 19 ^a , (20 ^a), 21 ^a	
	6 - b - Zona de Apucarana		Sede em APUCARANA	22 ^a , 27 ^a , 28 ^a	
7	7 - a - Zona de Maringá	G	Sede em MARINGÁ	29 ^a , 30 ^a , 32 ^a , 33 ^a	
	7 - b - Zona de Lapa		Sede em PARANÁVAL	(31 ^a), 34 ^a , 35 ^a , 36 ^a , 37 ^a	

Comento não há perfeita correspondência entre Delegacias e Regiões geo-econômicas, várias municipalidades (em parênteses) não se localizam na Região no Quadro 1. A referência encontra-se no Anexo II.

OBSERVAÇÃO:



A combinação dos três critérios (5 regiões x 2 tipos de entidade mantenedora x 6 faixas de tamanho escolar) resultou em 60 escolas, mas da capital levou a um maior número de amostra, devido ao que considera que se obteve. Aconselha que as faixas de tamanho de escola e entidade mantenedora contribuam para a existência de estratos vazios, em algumas regiões. Inicialmente a amostra compunha-se de 42 Escolas Normais. Posteriormente fiz-se uma ajuste da amostra incluindo mais quatro escolas para assegurar proporcionalidade entre o número de alunos das escolas sorteadas e o total existente em cada estrato.

Ao final, a amostra ficou constituída da 42 escolas: Interior, 26 escolas, sendo 26 públicas e 10 particulares; Capital, 6 escolas, sendo 2 públicas e 4 particulares (Anexo III).

Em relação ao total de alunos das terceiras séries das Escolas Normais do Paraná, a amostra representa 20% aproximadamente, calculado a base da matrícula do 2º série do ano anterior, (1968) com pequena margem de desfasagem, (1000 alunos de 5.230).

Quanto aos professores e diretores foram incluídos todos os que estavam desempenhando suas respectivas funções nessas 42 escolas. Um questionário de diretor não foi devolvido em tempo, de modo que a amostragem dessa categoria foi reduzida para 41, representando 22% do Universo total.

A amostra de professores, correspondendo a 20% aproximadamente do total, tanto do sistema público quanto do particular, apresentou a seguinte composição:

Entidade Mantenedora	Capital	Interior	Total
Pública	56	258	314
Particular	25	80	105
Total	81	338	419

A distribuição destes 419 professores pelas áreas que compõem o currículo das Escolas Normais, foi a seguinte:

Área	Nº de Professores
Cultura Geral	107
Formação Profissional	143
Práticas Educativas	67
Mais de uma área	101
Sem informação	1
Total	419

Do total de professores da Área de Formação Profissional, 90 eram de Teoria e Prática, sendo 22 da Capital e 68 do Interior.

O quadro que segue apresenta a distribuição da amostra em relação ao universo total, segundo os critérios utilizados para a estratificação.

2.2. Instrumentos utilizados

A equipe responsável pela pesquisa "ENSINO NORMAL NO PARANÁ" optou pela utilização do QUESTIONÁRIO, acreditando que quando o mesmo é cuidadosamente elaborado e aplicado com critério rigoroso, pode constituir-se em valioso instrumento para a coleta de dados.

A própria natureza do estudo objetivado, em que se pretenda situar certos elementos dentro de contextos mais amplos, a fim de extrair elementos para a ação, sugeria o Questionário como capaz de responder satisfatoriamente às fins visados.

Havia um argumento que deve pesar na justificativa da utilização do Questionário: foi o fato de não se dispor de outros instrumentos de fácil aplicação e de rápida execução, e fator tempo infiu com ponderável força determinadora, impossibilitando o emprego de instrumentos mais requintados.

Considerando que a visão da realidade do Ensino Normal varia conforme a posição do indivíduo na estrutura da escola e sua perspectiva vivencial dos problemas, foram incluídos, neste estudo, três grupos de informantes: alunos, professores e diretores de Escolas Normais.

Conseqüentemente, foram elaborados três questionários com algumas questões comuns, para se poder comparar as respostas sobre aspectos específicos, e outras diferenciadas, de acordo com as características de cada grupo. O questionário para o coroado docente incluiu ainda uma parte complementar para os professores de Teoria e Prática do Ensino, devido a importância que se atribui a essa disciplina como essencialmente profissionalizante.

Quanto à forma, o questionário comportou questões abertas e estruturadas, estas com possibilidade de respostas de múltipla escolha, com justificação, sempre que a maior clareza assim o exigisse.

Os instrumentos adotados neste estudo representam versões modificadas dos questionários utilizados por Aparecida Joy Gonçalves, em "Professores da Amazônia", e pela equipe que trabalhou na pesquisa "Ensino Médio e estrutura socio-económica", coordenada pela citada autora, em 1963, em cinco Estados brasileiros.

As questões para avaliar os motivos de realização pessoal foram ligeiramente modificadas das apresentadas na revista "Sociologia" (Vol. XXVI, nº 3, setembro de 1964, pág. 357) por Bertram Guttmann, na análise "Personalidade e crescimento econômico do Brasil".

Para avaliação do nível sócio-econômico dos alunos, variaram-se nas embalagens objetivas das questões a escala utilizada na pesquisa "Ensino Médio e estrutura socio-económica", a qual, por sua vez, representa versão modificada da hierarquia de prestígio empregada por Bertram Guttmann em "Mobilidade e trabalho". O nível sócio-econômico é dividido em sete classes, de acordo com a soma do nível educacional do pai (ao qual foi atribuído peso dois) e de sua categoria ocupacional (com peso três). Foram utilizadas quatro classificações: Superior, Média-alta, Média-baixa e Inferior.

Quadro 2 NÚMERO DE ESCOLAS POR REGIÃO, ENTIDADE MANTENEDORA E TAMANHO — UNIVERSO E AMOSTRAGEM

CLASSES DE MATRÍCULA	CAPITAL	Região A		Região B		Região C		Região D		Região E		TOTAL	TOTAL GERAL	
		Est.	Part.											
Ale 20 Univ. alunos Am.	-	1	-	2	-	1	-	3	-	1	-	1	4	10
De 21 Univ. 40 Am.	1	2	-	3	-	2	-	7	1	3	-	9	3	31
De 41 Univ. 60 Am.	-	1	1	-	-	-	-	1	-	1	1	1	4	6
De 61 Univ. 100 Am.	-	2	11	-	3	-	3	1	9	2	11	5	37	113
De 101 Univ. 160 Am.	-	5	3	1	-	6	-	7	1	13	3	42	8	12
De 161 Univ. Mais Am.	5	2	-	1	-	1	-	2	-	1	1	3	1	6
TOTAL Am.	2	4	5	3	4	1	-	27	2	24	4	50	16	142

Ainda como fontes de informação, para algumas análises, foram utilizados dados coletados pela FUNDEPAR, em recentes levantamentos.

Também a Secretaria de Educação e Cultura forneceu dados sobre número, qualificação e situação funcional dos professores das Escolas Normais Oficiais e total de alunos formados nos últimos 5 anos, como informação básica para o cálculo das disponibilidades atuais.

Ainda como preciosa fonte de informações, a equipe visitou cada uma das unidades da rede estadual em busca humana para o desenvolvimento, planejamento, pesquisa e pedagogia, a fim de auxiliar em fontes fidedignas, esquemas referenciais para as análises e interpretação dos dados coligidos.

2.3. Aplicação Experimental

Para testar a funcionalidade dos questionários realizou-se uma aplicação experimental em quatro escolas, sendo duas da Capital, uma pública e uma particular, e duas da Região Centro, representando classes que são da entidade mantenedora, de acordo com os critérios adotados para o sorteio da amostra.

A aplicação experimental visou detectar questões que apresentassem dificuldades de compreensão pelos respondentes, bem como uma avaliação preliminar da adequação dos quesitos aos objetivos deste estudo. Paralelamente, procurou-se observar as reações de professores, alunos e diretores para concluir sobre a receivibilidade do questionário e da pesquisa em geral.

Posteriormente, algumas questões foram reelaboradas, outras eliminadas por se terem revelado inconvenientes, irrelevantes ou pouco discriminante. Foi feita uma revisão criteriosa da questão para assegurar aspectos não satisfatoriamente abordados. Também desta aplicação experimental resultaram recomendações para tornar mais eficientes e produtivas as procedimentos a serem empregados pelos pesquisadores, durante a coleta de dados.

2.4. Coleta e tratamento dos dados

Para a coleta de dados nos municípios do interior cujas escolas foram incluídas na amostra, elaborou-se um esquema capaz de funcionar em determinado tempo com o número de pesquisadores disponíveis.

Levando em conta que a 2ª quinzena de junho é normalmente reservada aos procedimentos de validação de aprendizagens e constitui um período impróprio para aplicação de instrumentos de coleta de dados, tanto para professores quanto para alunos, destinou-se a última semana de maio e a primeira de junho para essa etapa; a segunda semana na junho representaria um tempo de garantia contra eventuals atrasos.

Como o grupo responsável pela pesquisa era constituído de quatro elementos integrantes, em nenhum momento a realização do Ensino Normal, incluindo esse período, seria suscetível de serem captados pelos instrumentos utilizados, para posteriormente poderem dispor de um quadro referencial de interpretação baseado também na experiência do contato pessoal, sómente elas participaram da coleta de dados.

Tendo em vista a economia de tempo e a rapidez de aplicação, os elementos foram agrupados em duas equipes formando-se possível, desse modo, o atendimento simultâneo a professores e alunos de uma mesma escola.

Após a coleta de dados teve início o tratamento estatístico que envolveu: elaboração de um esquema de codificação, codificação de dados, elaboração de tabelas e tabulação e análise das tabelas. Da análise estatística partiu-se para a formulação das conclusões.

2.5. Cronograma

A Pesquisa teve início a 1º de março de 1969 e o seu prazo final foi para o final do ano, de acordo com o seguinte cronograma:

MARÇO: 1) Contato global com órgãos ou pessoas que poderiam fornecer dados sobre o assunto a ser pesquisado; 2) exame e discussão da bibliografia e outros dados existentes.

ABRIL: 1) Elaboração do projeto de pesquisa; 2) preparação dos Instrumentos (3 questionários).

MARÇO: 1) Aplicação experimental dos instrumentos; 2) restauração dos instrumentos; 3) início da aplicação definitiva.

JUNHO: 1) Aplicação dos instrumentos (continuação); 2) coleta de dados de outras fontes.

JULHO: 1) Codificação dos dados.

AGOSTO: 1) Preparação das Tabelas simples e de dupla entrada; 2) tabulação dos dados coletados.

SETEMBRO: 1) Análise das Tabelas e conclusões.

OCTUBRO e NOVEMBRO: Relatório final.

Obs.: Por não se ter podido contar com pessoal em número suficiente na etapa da codificação e tabulação dos dados, além de outros imprevistos, houve um atraso de três meses para a elaboração do Relatório Final.

2.6. Orçamento

Os gastos previstos para a coleta de dados foram calculados à base de Cr\$ 35,00 a diária por pesquisador destinado para o Interior do Estado.

Para as despesas de transporte foi prevista uma média de Cr\$ 200,00 por pessoa, nos casos em que não se pudesse dispor da condução de SEC.

Total de despesas:

Nº de pessoas	4
Total de diárias	11
Total de diárias	44 × 26,00 = 1.156,00
Passagens = 3 pessoas	× 200,00 = 600,00
Total	Cr\$ 2.184,00

Os gastos de papel-cópia e Stencil para milhares de questionários correram por conta da Divisão do Ensino Normal.

Relativamente aos quatro pesquisadores responsáveis pelo trabalho, não houve despesas extraordinárias para todos, sendo funcionários do Es-

tado, foram colocadas à disposição da pesquisa pela Portaria nº 1200/69 do Sr. Secretário de Educação.

Assim sendo, pode-se dizer que os custos foram predominantemente indiretos, não afetando significativamente as despesas educacionais do Estado.

PARTE II^a

1. A CLIENTELA DAS ESCOLAS NORMAIS

Distribuição etária

O conhecimento do aluno da Escola Normal permite antecipar algumas características do professor que se forma no curso de ensino de trabalho. No campo específico da Escola Primária esse recurso humano para o desenvolvimento. Além disso, fornecer elementos para uma previsão do encontro de pessoal que se dispõe a se incorporar nessa força de trabalho.

A capacitação do professor primário habilitado pelas Escolas Normais depende das características individuais de seus alunos aliadas aos padrões de profissionalização que essas escolas são capazes de propiciar. Daí decorre a importância de caracterizar a clientela das Escolas Normais.

As informações, colhidas com o questionário aplicado aos 1.000 alunos de terceira série das Escolas Normais que compõem a amostragem, referem-se a: Aspectos individualizantes, como sexo, etnia, nível de instrução e idade; condições dos pais, ou seja, sócio-econômica, realização de curso concorrentemente ao Normal, atividade remunerada e posição na escala do tradicionalismo. Opinião do normalista sobre o curso que realiza, abordando suas razões para matricular-se na Escola Normal; sua preferência por exercer certas as suas profissões futuras, ou seja, limitações da matrícula do acido com as vagas existentes para professores na Escola Primária; oportunidades de práticas pedagógicas que foram oferecidas durante o curso; opinião sobre a duração ideal do estudo para se tornar professor primário; opinião que julga ter para o desempenho das funções do magistério primário e suposições para tornar o Curso Normal mais eficiente. Expectativas para o próximo ano e aspirações profissionais. Incluindo o ingresso em tempo superior a três anos. Como o normalista vê a escola e o magistério primário, incluindo opinião sobre qualidades necessárias ao professor primário, dificuldades percebidas para o ingresso no magistério, problemas da Escola Primária e responsabilidade da Escola Normal na solução dos mesmos.

Alguns itens, respondidos pelos alunos, aparecem analisados no capítulo referente ao currículo, para favorecer a comparação das respostas das diferentes categorias de informantes. Além disso, vários quadros apresentados no decorrer desta parte não trazem os números absolutos, mas apenas os percentuais para evitar a repetição, consequente do Total 1000.

1.1. Aspectos individualizantes

Distribuição por sexo

A clientela das Escolas Normais é composta de 60% de pessoas do sexo feminino e de apenas 5% de membros do sexo masculino. Estes dados vêm confirmar a realidade já conhecida de que o magistério primário é profissão feminina.

Além disso, é tradicionalmente acelio que o Curso Normal também prepara para a vida de lar, o que pode representar força de atração sobre a população feminina que atravessa a fase de expectativas matrimoniais.

Acetilando como normal um período de escolarização primária e média de 11 anos (4 anos para o ensino fundamental e 4 anos para o ensino médio), e que o inicio dessa escolarização se faz aos 7 anos, a idade para terminar o curso deveria ser por 18 anos. Seria razoável esperar que a maior parte dos alunos da última série das Escolas Normais encontrasse nesta faixa etária o momento a disponibilizar essa clientela das Escolas Normais apresentado-se assim:

até 17 anos	22,1%
com 18 anos	23,3%
com 19 anos	15,0%
com 20 anos ou mais	39,0%
não informaram a idade	0,6%
TOTAL	100,0%

Contrariando a presuposição feita, observa-se que quase da metade dos alunos, isto é, 54% do total conciliou o curso com 19 anos ou mais. Diante desta realidade levantam-se as seguintes hipóteses explicativas:

- os alunos que freqüentam a Escola Normal, ou ingressam tardivamente no sistema escolar, ou fazem o curso em tempo superior ao esperado;
- o ingresso no Normal é retardado por possíveis indecisões quanto ao curso a seguir, ou pela inexistência de Escolas Normais na localidade, em época oportuna;
- o efeito atrativo do curso Normal se faz sentir em pessoas tanto os professores e professores, quanto os estudantes, sem habilidades, incentivando-as a buscar uma melhor qualificação profissional.

A pesquisa revelou que 22,3% dos normalistas já exercem o magistério dos quais 77,6% encontrava-se na faixa etária de 19 anos e mais, como evidencia o quadro seguinte.

Quadro 3 ALUNOS QUE JÁ EXERDEM O MAGISTÉRIO, DISTRIBUÍDOS POR FAIXAS ETÁRIAS

FAIXAS ETÁRIAS	Já exercem o magistério	
	N.º Freq.	%
Até 17 anos	10	7,2
18 anos	30	19,4
19 anos	19	8,5
20 anos e mais	154	60,1
Não informaram a idade	4	1,8
TOTAL	233	100 %

Examinando o Quadro 3 verifica-se que a Escola Normal, concretamente, também, o papel de habilitar, em segundo ciclo, professores já em exercício, contribuindo assim para elevar a qualificação do corpo docente das escolas primárias paranaenses.

Estado Civil

Constatado o fato de o corpo discente das Escolas Normais ser constituído por uma clientela cuja idade predominante situa-se acima de 19 anos, a presença de casados não provoca surpresas. A pequena proporção que 13,5% dos alunos são casados e 66,4% são solteiros. Apesar 0,3% deixaram de informar sobre o estado civil.

Naturalidade

A distribuição dos normalistas da 3ª série, segundo o local de nascimento, apresentou-se assim:

Paraná	65,1 %
São Paulo	16,1 %
Santa Catarina	7,0 %
Minas Gerais	3,6 %
Rio Grande do Sul	2,1 %
Outros Estados	3,2 %
Estrangeiros	0,7 %
Não informaram a naturalidade	0,2 %
TOTAL	100,0 %

Os movimentos migratórios que vêm ocorrendo no Paraná, mais acentuadamente desde 1940, refletem-se na composição da população paranaense e, consequentemente, nas origens das Escolas Normais. Tal fato pode explicar a existência de 33% de normalistas nascidos em outros Estados.

Residência dos pais

Quanto à residência dos pais dos alunos das Escolas Normais obtive-se as informações que seguem:

Pais que residem nas cidades em que os filhos estudam	82,6%
Pais que residem em outra cidade	16,2%
Não informaram a residência dos pais	1,2%

A pesquisa revelou, portanto, que os pais de 82,6% dos normalistas não residem no mesmo local que se localiza a escola freqüentada por seus filhos.

Considerando que dentro dos 147 municípios que possuem escolas de segundo ciclo, 143 contam com Escolas Normais é possível aceitar que o motivo que prende um professor primário não encontra-se em que mora, ou cunha local diferente com seus pais.

Por outro lado, verifica-se que a rede, composta em 1950 de 160 estabelecimentos (dentro os quais, 11) apresentava matrícula maioritária de alunos provavelmente maior facilidade de acesso, dificultando assim a provisão de recursos humanos necessários, principalmente nas escolas pequenas.

Cabe aqui perguntar se haveria condição para os recursos, concedendo ao melhor aproveitamento das escolas normais, visto que 82,6% dos menores número de residentes no próprio município, que estudam e moram em escolas mais distanciadas. Além disso, é tradicionalmente aceito pela cultura brasileira que

as mães residam com os seus pais até o nascimento, o que, presumivelmente, poderia o faturar também em obstáculo ao deslocamento de outras cidades que oferecessem as oportunidades desejadas, uma vez que a clientela das Escolas Normais é praticamente feminina.

Origem Sócio-Econômica

O conhecimento de origem sócio-econômica da clientela é importante para a elaboração de qualquer currículo escolar. O contexto sócio-econômico é sempre o fundo do aluno infantil e interfere no seu processo de desenvolvimento pessoal fazendo com que leve a escola deficiências que poderão ser compensadas por um currículo enriquecido; por outro lado, as condições favoráveis poderão ser mal convenientemente exploradas. Esta adequação do currículo às condições sócio-culturais do aluno se refletirá, provavelmente, num melhor rendimento escolar.

Partindo dessas cogitações procurei coletar informações sobre a origem sócio-econômica da clientela das Escolas Normais do Paraná. Os dados foram classificados segundo a escala anteriormente explicada (pág. 13) e os resultados obtidos são os que seguem:

Classificação	Superior	Média Alta	Média Baixa	Inferior	Não informada
	81,0 %	20,4 %	4,6 %	19,3 %	7,6 %
	28,5 %	63,9 %			

Com a finalidade de acentuar as diferenças evidenciadas nos resultados foram reunidos os ascendentes das classes Socioeconómicas Superior e Média Alta e outro as classes Média Baixa e Inferior. Comparando os valores obtidos, 28,5% para o primeiro e 63,9% para o segundo, resulta a alta percentagem de elementos provenientes das classes com menos recursos, compondo a clientela das Escolas Normais.

Tal fato justifica a preocupação por um planejamento escolar destinado para entrar na essa constelação, levantando a questão: Estará o currículo da Escola Normal ajustado às necessidades dos elementos oriundos das classes socioeconómicas Média Baixa e Inferior, classes essas das quais provém a maioria da sua clientela?

Numa tentativa de estabelecer a relação entre idade e status sócio-económico, isto é, de verificar se os normalistas provindos das classes mais pobres são mais freqüentemente os de mais idade, combinaram-se as duas variáveis: distribuição etária e origem sócio-económica.

Quadro 4 DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA E ORIGEM SÓCIO-ECONÔMICA - PERCENTUAIS

DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA	ORIGEM SÓCIO-ECONÔMICA				TOTAL
	Superior e Média Alta	Média Baixa	Média Inferior	Total	
Até 19 anos	13,6	24,5	2,3	45,4	28,5 %
Com 19 anos e mais	9,9	38,9	5,2	54,0	63,9 %
Não informada	-	0,5	0,1	-	7,6 %
TOTAL	23,3	14,0	0,0	100 %	20,3 %

Constatou-se a presença sempre maior de normalistas originários das classes menos favorecidas, tanto entre os de menor idade quanto entre os pertencentes às classes Superior e Média Alta, neste mesmo grupo etário houve 24,5% das classes Média Baixa e Inferior; esta diferença acentua-se com relação ao grupo etário de 19 anos e mais, sendo de 9,9% e 38,9%, respectivamente.

Pode-se indagar: Os alunos provindos da classe social e econômica menos favorecida entraram tardivamente na escola; ou demoram mais para atingir as séries finais do curso?

Como já foi mencionado anteriormente, o curso para o 3º ano do segundo ciclo é dividido em 37 dos 147 municípios que possuem estabelecimentos educacionais disto ciclo. Ora, quem tem interesses diferentes e condições econômicas suficientes, poderá satisfazê-las fora do município; os que têm possibilidades provisoriamente ficam e utilizam os recursos locais. Sabendo-se que 63,9% dos pais dos pais normalistas residem no município em que se localiza a escola por eles frequentada, assim, a maior acessibilidade dos cursos de formação de professores poderia ser uma das causas da previsão de 63,9% de alunos que permanecem nos municípios onde nasceram a clientela das Escolas Normais. Concomitantemente, a atenção do Curso Normal sobre essa clientela pode ocorrer por influência da extensa redução do curso; em prazo relativamente curto o Curso Normal oferece a profissionalização que, teoricamente, assegura a incorporação mais rápida ao mercado de trabalho.

Atividades desenvolvidas pelo aluno, simultaneamente ao Curso Normal

No sistema escolar vigente, as Escolas Normais do Estado oferecem um turno diário de atividades escolares com duração de 4 horas, quando diurno, e 3 horas para os noturnos. Resta, portanto, bastante tempo livre para o aluno dispensar em outras atividades de acordo com seus interesses e necessidades. Algumas informações sobre o uso que faz desse tempo são importantes para caracterizá-la.

De modo com os elementos cotidiamente para esta pesquisa cheguei a verificar que 36,3% dos pais que não ocupam-se, simultaneamente, com alguma atividade remunerada, dedicavam-se, dentre estas, 22,3% que se dedicam ao magistério.

Verifica-se, também, que o trabalho remunerado é, como seria de esperar, mais freqüente entre os elementos provenientes das classes socioeconómicas Média Baixa e Inferior, atingindo 26,7% do total, como se pode examinar no quadro que segue.

TRABALHO REMUNERADO E ORIGEM SÓCIO-ECONÔMICA

DISTRIBUIÇÃO ETÁRIA	ORIGEM SÓCIO-ECONÔMICA				TOTAL
	Superior e Média Alta	Média Baixa	Média Inferior	Total	
Até 19 anos	2,1	2,7	22,3	0,4	28,5
Com 19 anos e mais	16,6	0,9	36,6	0,6	63,9
Não informada	26,7	-	-	-	-
TOTAL	23,3	14,0	0,0	100 %	20,3 %

Comparando o percentual de alunos que trabalham (36,3%) com dados anteriores analisados sobre idade e origem sócio-económica, em que o menor percentual é da classe Média Baixa e Inferior com 10 e menos anos, verificou-se uma curiosa coincidência entre os dois percentuais. Isto poderia levar a admitir que seriam os mesmos alunos mais pobres e de maior idade, os que trabalham. Entretanto, ao contrário, constatou-se que, apenas 26,7% do total, pertencentes à classe Média Baixa e Inferior e no mesmo tempo trabalham, não eliminando, porém, a relação existente entre ocupação remunerada e origem sócio-económica.

Relativamente a outras atividades desenvolvidas pelos alunos, a pesquisas feitas ainda em outros cursos por mim realizadas, verifica-se que 15,1% da clientela das Escolas Normais dedica seu tempo a mais um curso, distribuído-se assim:

CURSOS FREQUENTADOS CONCOMITANTEMENTE AO NORMAL	
Curso Colegial	2,0
Curso Comercial	2,7
Curso de Línguas	2,4
Curso de Música ou Pintura	2,4
Cursos para interessados para vestibular	2,0
Outros cursos	2,5
Curso Preliminar (cabaleiro, diligencia, etc.)	15,1 %
Cursos por correspondência	0,1
Não cursam o curso	0,4
Mais de um curso	0,4
Outros cursos	1,2

Considerando que estudo de línguas, curso colegial, curso preparatório para vestibular, presumivelmente refletem interesse de prosseguir os estudos em cursos universitários, foram somados os percentuais relativos a esses cursos e obtive-se 6,0%, que, dentro de 15,1% encontrados, representam 40,6% da clientela das Escolas Normais. Outros cursos profissionalizantes encontram-se os de Magistério ou Comercial ou outro profissional, atingindo 3,7%. Correspondendo a percentagem um pouco mais alta ficaram os interessados em estudos que podem ser complementares ou conduzir a especializações de magistério (Línguas, Música ou Pintura), com 4,5%.

A soma do total de alunos que se dedicam simultaneamente a mais de uma atividade perfaz 51,4% (36,3% que trabalham e 15,1% que freqüentam outro curso), estando concomitantemente com sobrecarga de atribuições que podem interferir negativamente, constituindo-se em obstáculo para que a Escola Normal atinja seu objetivo profissionalizante.

Julgue-se, portanto, também, considerar as possíveis consequências das obrigações e o risco de fadiga de professores primários para a hora integral de funcionamento, uma vez que um terço da clientela interessada no curso é relativamente pobre e tem necessidade de trabalho remunerado enquanto estuda.

Tendências Tradicionais

A atual clientela das Escolas Normais representa, potencialmente, o futuro professor primário que se poderá constituir em elemento propulsor do desenvolvimento, através de atitudes e ideias que salva viveriam e despertar nas discentes.

Segundo a literatura sociológica, o desenvolvimento apóia-se, também, em características de personalidade, resultantes de um processo integrador das influências ambientais; importa detectar polas a presença dessas características para se poder inferir sobre o tipo de material humano que se irá oferecer ao mercado do trabalho.

No seu artigo "Personalidade e crescimento económico do Brasil",¹⁰ Bernard Rosen destaca a importância dos fatores psico-sociais para o crescimento económico: a motivação para a realização e os valores para a realização, além das aspirações educacionais-vocacionais.

Segundo o autor, motivação para a realização pode ser entendida como uma necessidade individual de lutar, competir e agir bem em situações que envolvem padrões de excelência. Valores para a realização são princípios carregados de sentido e afetividade que dirigem as orientações motivadas pela realização. Pessoa orientada para a realização possui qualidades como iniciativa, disciplina, crença no valor e na necessidade do trabalho, amor pelo desejo de inovar e assumir riscos; trabalham mais, aprendem mais depressa e procuram situações em que podem obter um sentido da realização pessoal.

De acordo com os valores possuídos, Rosen afirma que a pessoa acreditará que o meio externo pode ser dominado pelo esforço racional e que a necessidade de planejamento cuidadoso, dispõe-se à mobilidade física e a adiar satisfações. Em resumo, salienta três conjuntos de valores: de orientação alivista-passivista, individualista-familiar e presente-futuro.

A tendência passivista poderia ser percebida através de atitudes de resignação, fatalismo, aceitação do status quo, da falta de confiança, acreditando no curso dos acontecimentos. O resultado luta para ajustar-se ao mundo, não para moldá-lo; não tem altitudes positivas nem optimismo nem desejos de desenvolvimento, reagindo através com resignação e apatia.

Procurou-se fazer uma sondagem, ainda que limitada pelas impossibilidades de aplicação dos instrumentos questionários (técnicas projectivas, entrevistas, etc.), a fim de captar a presença de tendências tradicionalistas em alunos, professores e diretores das Escolas Normais.

Para verificar a presença da orientação alivista-passivista, foram propostas três afirmações no questionário, com as quais os respondentes podiam concordar (c), discordar (d) ou ficar em dúvida (?).

A orientação familiar, em contraposição à individual, corresponde à tendência de permanecer junto aos familiares e de desconfiar de estranhos. Duas afirmações foram propostas em relação a esta orientação.

Quando a orientação é para o presente, o indivíduo não valoriza o planejamento, nem acela o sacrifício do momento atual por uma auto-satisfação mais distante; vive o presente, é sensual e consome muito mais do que investe. À base da orientação presente-futuro, duas afirmações foram submetidas à apreciação dos alunos.

Pelo exame do Quadro 6 observa-se que quanto à orientação passivista houve concordância de respostas concordando com a 1^a e 3^a proposições, 62,0% e 36,6% respectivamente. Esses percentuais levam a admitir que a clientela das Escolas Normais tende a se enquadrar nas tendências passivistas. Contudo, a pequena percentagem de concordância à 2^a proposição, 9,7%, evidencia ausência de attitudes fatalistas.

Relativamente à orientação familiar, os percentuais de respostas concordando são de 15% e 17% para as duas proposições feitas. Apesar de bem menores que as anteriores, estes resultados revelam a presença de valores não coerentes com as tendências desenvolvimentistas.

Contrastando com as orientações anteriores, os

percentuais para a orientação presente são quase insignificantes.

Em conclusão pode-se perceber que os alunos das Escolas Normais manifestam-se mais tradicionalistas do que caracterizadas passivistas de personalidade, embora aquelas que parecem estar se libertando da tendência de permanecer junto aos familiares e estão inclinados a valorizar a orientação para o futuro.

Perguntas: Mediante modificações curriculares que alterassem consideravelmente o curto e médio prazo, nas características passivistas e individualistas, a clientela das Escolas Normais nesta pesquisa, de modo a se poder oferecer ao mercado de trabalho recursos humanos possuidores de características da personalidade mais positivamente favoráveis ao desenvolvimento?

Quadro 6 TENDÊNCIAS TRADICIONALISTAS DOS ALUNOS

	CONJUNTOS DE VALORES	Concorda (c)	Discorda (d)	Indiscreto (?)	Não consta	TOTAL
P A S S I V I S T A	— O que uma pessoa mais deve desejar na vida é uma ocupação ou profissão segura, não muito difícil, com remuneração suficiente para viver.	62,0	31,1	6,1	0,8	100,0 %
	— Quando um homem nasce, seu destino já está marcado, não adianta lutar contra ele.	9,7	85,9	3,6	0,8	100,0 %
	— Pessoas sem ambição são as mais felizes, satisfazem-se com o que a vida lhes oferece.	36,6	57,7	5,0	0,7	100,0 %
F A M I L I A R	— Um bom filho procura viver próximo de seus pais, mesmo que isto signifique perder um bom emprego em outra parte do país.	13,0	82,0	4,2	0,8	100,0 %
	— Nada vale na vida o sacrifício de afastar-se dos pais.	17,0	70,4	11,1	1,5	100,0 %
P R E S E N T E	— Não se deve perder tempo fazendo planos para o futuro, pois eles jamais se concretizam.	7,1	90,1	1,9	0,9	100,0 %
	— Deve-se viver apenas o momento presente, sem se preocupar com o dia de amanhã.	6,5	91,2	1,5	0,8	100,0 %

1.2. Opinião do Normalista sobre o Curso que realiza

Razões principais para matricular-se no Curso Normal

De acordo com o objetivo de caracterizar o aluno da Escola Normal, julga-se oportuno conhecer sua opinião acerca do curso que realiza, a partir das razões apresentadas para matricular-se nessa forma de ensino.

Dada a natureza essencialmente profissionalizante da Escola Normal, bem como a importância de se pensar em professores altamente capacitados para a educação fundamental, parece lógico que o interesse dos alunos seja maior. Neste âmbito, aparece uma concentração relativamente alta para o grupo de respostas classificadas como resultantes de influências sociais, com 23,3%. Também, para a segunda e terceira escolhas desses grupos mantém as maiores altas percentagens.

O terceiro grupo de razões a atrair as respostas dos alunos é o que se refere aos objetivos profissionais da carreira.

Em resumo, podemos afirmar que a Escola Normal é priorizada principalmente pela sua função profissionalizante. Entretanto, considerando que a grande maioria dos professores que integram o corpo docente das escolas primárias paranaenses ainda não possui a devida qualificação (70,2% de professores regentes de classe), é interessante o percentual de apenas 56,4% dos alunos que ingressam neste nível de ensino em busca da profissionalização, ainda mais sabendo-se que destes, 22,3% já exercem o magistério primário (pág. 21).

Além da função profissionalizante, várias outras têm sido atribuídas à Escola Normal, tal como ex-

pressaram seus alunos ao apresentarem as razões que os levaram a optar pelo Curso Normal.

Para efeito de análise procurou-se agrupar as razões que mantinham entre si certo relacionamento, formando conjuntos mais abrangentes. Interessa no objetivo profissionalizante do curso, interesse no objetivo propedeutico do curso, influências sociais, facilidades locais ou do próprio curso.

As respostas concentraram-se em 1ª escolha, no grupo correspondente aos interesses profissionais, com 56,4% do total. Em 2ª escolha, aparece uma concentração relativamente alta para o grupo de respostas classificadas como resultantes de influências sociais, com 23,3%. Também, para a segunda e terceira escolhas desses grupos mantêm as maiores altas percentagens.

O terceiro grupo de razões a atrair as respostas dos alunos é o que se refere aos objetivos profissionais da carreira.

Em resumo, podemos afirmar que a Escola Normal é priorizada principalmente pela sua função profissionalizante. Entretanto, considerando que a grande maioria dos professores que integram o corpo docente das escolas primárias paranaenses ainda não possui a devida qualificação (70,2% de professores regentes de classe), é interessante o percentual de apenas 56,4% dos alunos que ingressam neste nível de ensino em busca da profissionalização, ainda mais sabendo-se que destes, 22,3% já exercem o magistério primário (pág. 21).

Satisfação com o curso

Visando verificar se os alunos estão satisfeitos com o Curso Normal, colocou-se uma pergunta no questionário pedindo-lhes que se manifestassem a respeito do curso que fariam se houvesse a possibilidade de mudar. A figura 7 mostra os resultados dos mesmos, representada por: 70% do total, responderam que faria o mesmo curso; 23% fariam outro curso, entre os quais citam o científico ou clássico (19%), o comercial (2,5%) e outros, com insignificante representação. Entre as razões apresentadas como justificativa para preferir por outro curso destaca-se o desejo de melhor preparo para curso superior (4,8%) e falta de vocação para o magistério (3,1%).

Admitindo que deve haver satisfação quando há correspondência entre o que o aluno esperava e o que o curso proporciona, pode-se concluir que a Escola Normal está satisfazendo as expectativas da maior parte de seu cliente. Contudo, há uma conscientização generalizada de que o curso científico é o que prepara melhor e mais adequadamente

para a continuação dos estudos em nível superior, donde a instalação de muitos que tinham em vista esse objetivo.

Preparo que julga ter para o desempenho da função de magistério primário.

O preceito que o estudante julga ter para enfrentar a atividade do magistério reflete as exigências de formação profissional que o curso, mesmo com concretizar, aponta como necessárias ao futuro mestre, bem como a confiança e o entusiasmo com que o professorando dispõe-se a enfrentar sua tarefa nas escolas primárias.

Com a finalidade de conhecer a opinião do normalista quanto à sede sobre o preparo que julga ter colocado entre item e item, foram inseridas respostas opcionais: "nulo ou bem preparado", "mais ou menos preparado" e "insuficientemente preparado", entre as quais o aluno deveria assinalar uma. Em seguida deveria responder à pergunta aberta: "Por quê?", relacionando sua razão com a opção anteriormente assinalada.

Quadro 8 - PREPARO QUE O NORMALISTA JULGA TER PARA O DESEMPENHOS DA FUNÇÃO DE MAGISTÉRIO, EM PERCENTUAIS, E RESPECTIVAS CAUSAS

CAUSAS A QUE O NORMALISTA ATRIBUI SEU PREPARO	Muito bem preparado	Mais ou menos preparado	Insuficientemente preparado	Não consta a resposta	Percentual
EXCEPÇÕES	— Boa qualidade do ensino, ou capacidade do corpo docente	8,6	1,6	-	10,2 %
EXCEPÇÕES	— Já tem prática	1,6	2,4	-	4,0 %
EXCEPÇÕES	— Falta de prática, curso ainda não concluído	0,6	23,4	-	24,0 %
EXCEPÇÕES	— Ensino deficiente	-	0,4	0,4	5,8 %
EXCEPÇÕES	— Auto-confiança, interesse, vocação, gosto pelo trabalho	7,0	3,7	0,1	10,8 %
EXCEPÇÕES	— Falta de interesse, de vocação, de tempo	0,1	4,2	0,7	5,0 %
EXCEPÇÕES	— Nunca se sabe o bastante	0,1	5,5	-	5,6 %
Outras causas	-	0,5	1,7	0,5	2,7 %
Não consta ou impossível classificar	-	11,1	18,5	0,9	31,9 %
TOTAL	-	20,6 %	66,4 %	2,6 %	100,0 %

A época (maio e junho) em que se procurou colher estas informações, não foi a mais oportuna, pois antecipou-se ao período do treinamento prático mais intensivo, normalmente realizado no período letivo. Relevante a possibilidade de existirem distorções consequentes dessa circunstância, encontrou-se somente 29,6% de alunos que se julgam muito bem preparados. A confiança em seu preparo é atribuída a fatores exógenos, entre os quais citam a qualidade de ensino ministrado pela escola ou a capacidade do corpo docente, per-

mitindo 8,6% dos alunos; uma pequena representação, 1,6% julga estar bem preparada devido à prática profissional adquirida, resposta esta dada pelos que já exercem o magistério.

Com percentagem um pouco menor, 7,0%, ilustrando confiança nas próprias possibilidades, afirmam como causa essencial a boa formação. O motivo para magistério, a confiança de seguir vocação, a vontade de aprender e o gosto pela escola com crianças.

Grande parte dos alunos, 66,4% do total, julga-se mais ou menos preparado para o curso que é 23,4% atuamente, principalmente, à falta de prática, falta de convívio social com crianças da escola primária e ao fato de ainda não concluído, faltando o treino intensivo da prática de ensino. 5,4% afirmam que preparam mais ou menos satisfatoriamente as dificuldades do ensino ministrado; 1,9% à necessidade de continúo estudo para o professor primário e 3,7% à falta de interesse e da interesse pelo magistério, além da falta de tempo.

Os poucos alunos que se julgam insuficientemente preparados, 2,6%, mostraram como causa principal o desinteresse pelo magistério.

Além da falta de prática pedagógica realizada no segundo semestre poderia aumentar o total de alunos que se julgam bem preparados para o exercício do magistério, ainda assim, presumivelmente não iria além do 53,0% (39,6% dos que já se consideram bem preparados e 13,4% que se declaram insuficientemente em classes da escola primária). Esta fato denuncia haver inadequação entre as imagens do professor primário possuídas pelos alunos e os recursos utilizados pela Escola Normal para equipá-los profissionalmente, produzindo, assim, a incerteza quanto ao preparo que julgam ter para o exercício do magistério.

Conclui-se do que boa parte dos novos contingentes de professores não levaram, no inicio da vida profissional, confiança suficiente em seu preparo para enfrentar satisfatoriamente as dificuldades próprias da função docente.

Sugestões para tornar o Curso Normal mais eficiente

Ter ou não sugestões para tornar o Curso Normal mais eficiente implica para o aluno, em examinar retrospectivamente o curso que está concluindo, em comparar o que esperava do mesmo ao matricular-se com o que o curso lhe vem proporcionando. Exige, de conseqüência, espírito crítico suficiente para detectar as falhas, para localizar deficiências e apontar soluções. Além disso, compete ao aluno no planejamento do currículo, oferecendo-lhe oportunidade de avaliá-lo e modificá-lo cooperativamente com o corpo docente.

Julgou-se que esse espírito crítico é de grande valia; para o professor primário da atualidade, pois é ele que o auxilia a ajustar-se às novas situações que a vida profissional constantemente lhe propõe e o ajuda a libertar-se da rotina quando esta o envolve.

Para observar o comportamento da clientela das Escolas Normais, tendo em vista sua capacidade crítica, foi proposta a seguinte pergunta:

"Você tem alguma sugestão a dar para tornar o Curso Normal mais eficiente, quanto ao objetivo de formar o professor primário? Qual?"

Encontrou-se, na tabulação das respostas, que apenas 29,6% dos alunos apresentaram sugestões; 65,5% dos respondentes disseram não ter nenhuma sugestão a dar, e 4,9% não responderam ao item. Estes dados podem indicar que o aluno de Curso Normal tem desprazo ou desinteresse em refletir criticamente sobre sua realidade escolar, bem como a aceitação passiva das situações, sem tentar modificá-las construtivamente.

Quadro 9 SUGESTÕES DOS NORMALISTAS PARA DAR MAIOR EFICIÊNCIA AO CURSO NORMAL

SUGESTÕES DADAS PELOS ALUNOS	%
— Curso mais prático, mais relacionamento com a Escola Primária	13,0
— Melhores professores	5,8
— Reformulação do Currículo	2,0
— Respostas várias	9,8
TOTAL	29,6 %

Dentre as respostas obtidas apareceram com as maiores percentagens as que sugeriam um curso mais prático, mais relacionamento com a Escola Primária, escola de demonstração, estagiário mais longo e mais rigoroso, experiente, em diferentes tipos de escola, perfeccionamento, em seguida sugestões referentes ao professor da Escola Normal, defendendo que ele deveria ser melhor e mais especializado na área de estudos ou nas atividades onde atua e oferecer maior oportunidade de diálogo com os alunos, com 5,8%; a reformulação do currículo é sugerida por 2,0% e 8,8% deram respostas várias que se distingue em percentuais insignificantes.

Considerando a importância do espírito crítico para o professor primário, e que menos de um terço dos normalistas da última série do curso apresentaram sugestões, pode-se concordar que até a época em que se realizou a coleta de dados o curso não havia começado a desenvolver, suficientemente, no aluno, a capacidade crítica no sentido de se obter dítese uma colaboração preventiva para tornar a Escola Normal mais eficientemente profissionalizante.

1.1. Expectativas para o próximo ano e aspirações profissionais

Expectativas para o próximo ano

Com a intenção de levantar elementos para prever os novos contingentes de normalistas que se oferecerão ao mercado de trabalho, procurou-se conhecer os planos dos alunos da terceira série para o próximo ano; a partir das algumas generalizações seriam feitas.

Dante da pergunta formulada para coletar as informações sobre as expectativas para o próximo ano obteve-se os resultados que seguem:

Estudar	19 %	75 %
Trabalhar e continuar estudando	56 %	75 %
Trabalhar	19 %	75 %
Dedicar-se à vida do lar	6 %	

Como é fácil de perceber, estudo e trabalho, apresentaram-se simultaneamente como aspiração do futuro que predominou entre os respondentes. Neste ínterim, é de se lembrar que a preferência pelo trabalho no próximo ano não implica necessariamente em interesse das todos pelo magistério; dos 750 alunos que pretendem exercer atividades remuneradas, apenas 33,1% manifestaram-se pelo magistério, os quais somaram 21,8% do total que declararam pretender exercer atividades profissionais; os restantes 76,9% manifestaram interesse pelo magistério, somando 54,9% da amostragem. Deve-se observar que dos 22,3% de alunos que já estão exercendo o magistério (nºg. 21) 0,5% esperam dedicar-se a outro tipo de atividade profissional no próximo ano.

Assim constata-se que apenas 54,9% dos alunos inclinam-se ao exercício do magistério, correspondendo às finalidades dos Cursos Normais; dos restantes, 20,1% desviam-se para outras atividades

profissionais, enquanto que 19% pretendem apenas estudar e 6% dedicar-se à vida do lar.

Quanto à localização onde gostariam de trabalhar, 50,5% do total dos respondentes pretendem ficar no município onde residem, 5% acelararam outro município e 2% citam a Capital do Estado. Se aproximadamente metade dos egredentes das Escolas Normais permanecerá no seu município, ingressar no magistério é provável que não acelere, com facilidade, trabalhar em municípios diferentes daqueles em que residem.

Considerando o fato de que 75% dos alunos desejam continuar estudando, procurou-se conhecer em que cursos concentravam-se as suas preferências. Dentre elas, 42% pretendem ingressar na Faculdade de Filosofia, sendo que 9% citaram especificamente o curso de Pedagogia; dos restantes, 9% manifestaram interesse por cursos como enfermagem e enfermeiros, 8% por cursos de enfermagem e especialização em Institutos de Educação, os cursos de Psicologia, de Línguas, de Educação Física de Belas Artes, de Música ou Flauta, etc.

Observa-se que os interesses concentram-se principalmente nos cursos de Faculdades de Filosofia que, entre outros objetivos, licenciam professores para o magistério. A Faculdade de Filosofia Normal funciona, então, como caminho para aqueles que pretendem ser professores de nível médio. Pergunta-se: Estará o magistério primário se constituir apenas em meio de subsistência para manter os interessados enquanto realizam o curso superior?

Tendo em vista esta problemática procurou-se verificar, dentre os que já exercem o magistério e os que pretendem exercê-lo, qual a porcentagem dos que manifestaram interesse de prosseguir estudando.

Quadro 10 INTERESSE PELO ESTUDO, MANIFESTADO PELOS QUE JÁ EXERCERAM OU PRETENDEM EXERCER O MAGISTÉRIO.

Professores primários em exercício ou candidatos ao magistério	Curso desejado			Não pretendem estudar	TOTAL
	Fac. de Filosofia	Outros cursos	Inst. de Est. Bás.		
Pretendem continuar exercendo o magistério	11,4	3,0	0,6	6,9	21,9 %
Pretendem ingressar no magistério	16,9	9,0	0,5	7,7	33,1 %
TOTAL	27,3 %	12,0 %	1,1 %	14,6 %	54,9 %
	39,3 %			15,6 %	

Observa-se que dentro de 21,8% que pretendem seguir carreiras profissionais, 11,4% querem continuar os estudos em Faculdades de Filosofia, 3% desejam fazer outros cursos, 0,6% desejam outros cursos de Especialização e Aperfeiçoamento em Institutos de Educação e 0,8% não pretendem estudar. Dentro de 33,1% que pretendem ingressar no magistério, 16,9% manifestaram o desejo de fazer o curso em Faculdade de Filosofia, 9,0% outros cursos após o Normal, 0,5% cursos de Especialização e Aperfeiçoamento em Institutos de Educação

e 7,7% não pretendem estudar. Resulta do que uma parte muito menor do que a metade dos que concluem o curso normal pretendem fixar-se no magistério primário, pois dentro de 54,9% de interessados, 39,3% (27,3% + 12%) pretendem continuar os estudos em Faculdades de Filosofia, reinstando assim, para fixar-se na escola primária, apenas 15,6% correspondendo aos 14,6% que não pretendem estudar, mas 1,1% que pretendem fazer cursos de Especialização e Aperfeiçoamento em Institutos de Educação.

Assim, recebia-se que os novos professores primários formados pelas Escolas Normais sejam gradualmente absorvidos pelo ensino médio, transformando-se o magistério primário em atividade transferível para os que buscam o nível médio.

Considerando este fato, e se não houver insatisfação de fatos que venham modificar esta situação, os novos contingentes de mestres para as escolas primárias devem os previstos levando em conta que, com o passar de elementos que periodicamente deixarão o magistério primário, serão abertas novas oportunidades oferecidas nos cursos de nível médio.

ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORANDOS

Professor primário	41,4%
Professor de nível médio	7,3%
Professor de nível superior	3,0%
Professor de Jardim de Infância	1,5%
Professor de Excepcionais	1,1%
Professor de música, pintura, etc.	0,8%
Professor de línguas	0,2%
Profissões literais	17,1%
Outras	4,8%
Comerçário, secretaria, etc.	4,3%
Mais de uma	4,3%
Atividades artísticas	2,3%
Bancário	1,8%
Orientação Educacional, Psicologia	1,4%
Efermagem	1,2%
Meneguim, Casalheiro, etc.	0,9%
Funcionário Público	0,1%
Não consta	6,5%
TOTAL	100,0%

Verifica-se que, dentre os 55,2% que vêm o magistério como profissão ideal, 41,4% desejariam ser professor primário. Comparado este percentual de 41,4% com os 54,5% dos egressandos que queriam exercer ou continuar exercendo o magistério primário, observa-se que há uma sensível diferença entre as aspirações e as expectativas da população aqui considerada: 13,5% dos alunos esperam ser professor sem o desejar, no plano ideal.

Aspirações profissionais

Abordou-se o problema da aspiração profissional através de informações sobre a profissão julgada ideal, obtidas através de amostragem desenhada, pedindo-se que os alunos da classe, mesmo sem possibilidade de vir a exercê-la, desejavam-se verificar a correspondência entre aspirações e expectativas para o magistério primário, aceitando que, quando elas são coincidentes, há condições de profissionalização em níveis mais altos.

Com a tabulação das respostas obteve-se, quanto à aspiração dos professorandos, os seguintes resultados:

1.4. Como o normalista vê a Escola e o Magistério Primário

Problemas da Escola Primária percebidos pelo normalista

Adotando o pressuposto de que a percepção dos problemas da Escola Primária pode ser indicador de profissionalização do normalista, procurou-se verificar como os egressandos da Escola Normal se manifestaram a respeito. Pediu-se aos alu-

nos que apontassem os três principais problemas com os quais se defronta a Escola Primária de sua cidade.

A maioria dos alunos demonstrou perceber pelo menos um problema, sendo que apenas 8,7% do total deixaram de responder. Da mesma forma houve muitos que indicaram um segundo e terceiro problema. Na Escola Normal, 25,8% de se acharam de responder 12,3% e 23,1%, respectivamente, como se observa no Quadro seguinte.

Quadro 11
PROBLEMAS DA ESCOLA PRIMÁRIA
PERCEBIDOS PELOS NORMALISTAS

PROBLEMAS CITADOS	1º prob. apontado	2º prob. apontado	3º prob. apontado
Falta de salas, escadas, prédios. Condições precárias dos prédios.	23,6	19,3	15,6
Professores mal preparados. Falta de atualização dos professores.	19,2	17,5	13,8
Alunos desentros, mal alimentados, sem higiene, família pobre. Falta de assistência social.	14,3	13,1	13,7
Falta de material didático, de bibliotecas.	8,1	10,8	9,0
Falta de ajuda do Estado. Falta de recursos. Municípios pobres.	6,2	3,3	4,7
Falta de professores.	5,7	4,2	2,2
Turnas numerosas.	3,7	3,1	2,2
Falta de professores especializados qualitativamente.	2,3	3,9	1,2
Falta de relacionamento dos pais com a escola. Falta de interesse e irresponsabilidade dos pais.	1,7	2,4	2,2
Escolas mal situadas, dificuldade de acesso.	1,4	1,3	2,2
Instabilidade funcional do professor.	1,2	1,0	0,7
Direção ineficiente. MÁ distribuição dos professores.	1,1	1,1	1,4
Heterogeneidade das classes. Desordem na matrícula.	0,7	1,2	1,5
Salários baixos.	0,7	2,1	1,6
Falta de assistência do professor.	0,5	0,1	0,2
Crianças problema.	0,5	1,3	1,2
Hondrinhos ou períodos incomodantes, períodos de férias mal distribuídos.	0,3	1,2	1,1
Deficiências do currículo e do programa.	0,2	0,8	0,5
(Ausência de respostas ou respostas impossíveis de classificar)	8,7	12,3	25,0
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

Observando o Quadro 11, verifica-se que os alunos não apontaram os problemas mais freqüentemente citados pela literatura pedagógica, tais como: evasão, reaprovação e repetência, problemas étnicos existentes em nosso Estado, como confi-

mam as estatísticas da Fundepar, evidenciando, assim, possível alienamento da Escola Normal em relação à problemática educacional do meio em que deve atuar.

Por outro lado constata-se que as alunas apontam possíveis causas que levavam à exclusão dos professores, os quais referidos destacando, em primeiro lugar, a insuficiência da capacidade de rádio escolar, traduzida em termos de "falta de audiência", associada às "máis complexas do rádio escolar"; estas chapas aparecem com as maiores percentagens na lista: valores correspondentes aos três problemas mais importantes: 23,6%, 19,3% e 15,6%, respectivamente.

Em seguida, a "maior preparação dos professores" e a sua "falta de assimilação das ciências por 19,2%, 17,5% e 13,8% dos alunos, revelando sensibilidade para o problema da dependência entre qualificação do professor e produtividade do sistema escolar.

Ainda apresentando altos percentuais é apontado o problema da problemática dos alunos em termos de saúde, como "doenças", "subunhas", "falta de higiene", "deficiências culturais" e "falta de assistência social", com 14,3%, 13,1% e 13,7% respectivamente.

Observa-se que os problemas apresentados são quase que evidentes por si mesmos e, considerando a forma como foram expressos não revelam conhecimento mais aprofundado da realidade educacional. Percebe-se, todavia, maior percepção da problemática mais como consequência do bom senso do que por efeitos de uma rigorosa profissionalização.

Quadro 12 DIFICULDADES QUE O NORMALISTA APONTA COMO OS MAiores OBSTACULOS PARA INGRESSAR NO MAGISTÉRIO

DIFICULDADES APONTADAS	1.ª dific.	2.ª dific.	3.ª dific.
Falta de vagas	57,2	13,5	7,4
Falta de concurso	17,2	27,4	10,6
Ter de trabalhar em escolas distantes ou de difícil acesso	6,6	19,8	23,7
Falta de proteção política (pistola)	7,6	9,4	8,2
Salários insuficientes	6,7	16,3	15,1
Precárias condições da escola	1,7	5,7	10,1
Oposição do noivo ou pessoa da família	0,9	1,1	2,2
(Outra. Mais de uma resposta. Impossível classificar ou não consta)	2,1	9,8	16,7
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

A "falta de vagas" foi citada por 57,2% em primária encosta e a "falta de concurso" em segunda encosta por 27,4% dos alunos; a soma dos percentuais relativos a essas duas respostas dá 84,6% das citadas por 74,4% do total de respostas em primária escolha e é indicador de sensibilidade aos problemas mais freqüentemente enfrentados pelos que desejam ser professor primário.

A "distância e a dificuldade de acesso" de muitas escolas foi citada com percentagem relativa-

Como o normalista vê o ingresso no magistério

O conhecimento das dificuldades para o ingresso no magistério pode constituir indicador da profissionalização. O professor que se percebe a localizar os indicadores que se anteriormente percebeu na carreira está mais preparado para bora enfrentá-los e, possivelmente, para encontrar melhores soluções que lhe permitam atingir seus objetivos.

Por outro lado, o conhecimento das dificuldades antevistas pelos alunos de Escola Normal para o ingresso ao magistério pode constituir, também, para o professor, uma estratégia de ensino-aprendizagem, a necessidade de atrair sempre maiores contingentes de candidatos ao magistério para fazer face à crescente demanda de população escolarizar.

Os alunos foram solicitados a responder sobre quais as três maiores dificuldades que, no seu entender, o normalista encontra para ingressar no magistério primário.

Como resposta mais freqüente, em primeira escolha, apareceu a dificuldade "falta de vagas" apresentada por 57,2% do total de alunos. Se essa dificuldade é percebida por maioria dos alunos de 3º série do normal é possível que este fato venha a interferir em sua decisão ocupacional, contribuindo para baixar o percentual de candidatos ao magistério.

Muitos professores em potencial desviam-se para outras atividades profissionais diante da falta de oportunidades no seu campo específico.

Paralelamente, a localização racional da rede poderá minimizar o problema do acesso reduzindo as dificuldades presentes pelos que concluem os Cursos Normais.

Disposição para iniciar a carreira na zona rural

Considerando que o Paraná é um Estado essencialmente agrícola, com grandes contingentes de população escolarizável disseminados por extensas zonas rurais, procurou-se conhecer a disposição dos normalistas de a iniciar sua carreira no magistério.

Como já foi citado, excluídos os 22,3% dos que não professaram, apenas 33,1% dos alunos acreditam que é possível iniciar a carreira de magistério primário tanto na zona rural quanto na zona urbana. De 20,4% iria para a zona rural, contrariando o consenso geral de que o menor rendimento e as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, quando distanciadas dos centros urbanizados e por isso mesmo, meno atraentes.

Se, por um lado, lamenta-se o fato de apenas 33,1% dos alunos desejarem se professor primário, constata-se, com satisfação, que a maioria (66,9%) iria para a zona rural, contrariando o consenso geral de que o menor rendimento e as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, quando distanciadas dos centros urbanizados e por isso mesmo, meno atraentes.

Como razão mais freqüentemente apresentada para justificar a disposição de iniciar a carreira de magistério na zona rural, 20,4% de alunos apontam por ordem decrescente, as seguintes: "Indiferença quanto a zona", "O que importa é lecionar", "Para iniciar a carreira", "Por ser a zona mais necessitada" e "outras razões".

Explicando a falta de disposição de 11,4% de alunos para lecionar na zona rural encontram-se "razões pessoais ou motivos familiares", as "máis condícipes da zona rural", os "planos de continuar estudando" e "outros".

Acetilando que a disposição para o magistério primário na zona rural é resultado de uma localização e que os que apresentam essa característica, independentemente de outros condicionamentos, conclui-se que as Escolas Normais estão conseguindo profissionalizar apenas pequena parcela da sua população escolar.

Por outro lado, há 11,4% que aceitam o magistério na medida em que este se ajusta a um estilo e padrão pessoal de vida citadina. Tal resultado, não podendo ser considerado um indicador da formação balizada níveis salariais pagos ao magistério primário, associado à contingência de os alunos das Escolas Normais serem predominantemente do sexo feminino e, certamente, vivem o período de preocupação matrimonial, mas facilmente solucionável na zona urbana.

...

mente alta em terceira escolha, 23,7%, refletindo provável má localização da rede que, associada a problemas de residência no local ou falta de transporte regular, pode se constituir em mais um fator negativo a interferir nas decisões dos possíveis candidatos ao magistério.

Como conclusão, deve-se insistir na imprensa, difusão das medidas administrativas que venham a institucionalizar os concursos e abrir novas vagas, de acordo com a necessidade, para evitar que

Acetilado do não normalista lecionando na Escola Primária

No panorama educacional brasileiro o Paraná se destaca como um dos Estados que apresentam as maiores taxas de profissionais primários não habilitados. Segundo a Tabela 1, em 1969 e 1977, entre os 25.780 professores de qualificados da rede primária havia apenas 29,8% de qualificados, ao nível de Normal Colegial, pelo menos.

Ao grupo responsável por esta parquias pareceu que a posição que as alunas da Escola Normal viessem a tomar ante essa realidade poderia representar mais um indicador de profissionalização. Acelinou-se que a consciência da necessidade de uma formação profissional adequada à natureza da carreira e o compromisso assumido para com a própria profissão o normalista a defender essa mercado de trabalho, para os que apresentassem as qualificações requeridas. Daí o fato de se ter colocado no questionário dos alunos a pergunta: "Acha certo que o professor não normalista leccione na Escola Primária?"

A resposta mais freqüente foi "não", dada por 51% do total de alunos, dentre os quais 62% apontaram como motivo a falta de profissionalização e de preparo adequado; 15% opinaram que "Há muitos professores formados em disponibilidade" e 4% as disperdiaram em outras razões.

Dos restantes, 18% responderam que "sim"; 5,6% se concentraram na resposta "Meu sem curso, o professor com vocação supera suas deficiências", vindo em seguida "Mais vale a prática do que a teoria"; "Há falta de professores formados" e "O formado não se dispõe a enfrentar a zona rural".

Alguns alunos ficaram indecisos, reconhecendo que, se há razões para não concordarem com a atuação do não formado como professor primário, outras há que justificam sua presença no exercício do magistério.

Em resumo, há indícios de certo grau de profissionalização, demonstrado pelos 81% de alunos que rejeitam o não normalista lecionando na Escola Primária. Além de vários motivos que apontam para a profissão expandida, também demonstraram conscientização quanto ao problema do desperdício que representa o potencial de professores formados e não aproveitados.

Todavia, há 15% de alunos que reivindicam não parceria com o Curso Normal como necessário ao exercício do magistério primário, que supervoratizam a vocação e a prática, ou como defesa da própria situação do professor não habilitado (lembre-se que 22,3% dos alunos já lecionam na rede primária) ou porque desejam deixar o caso que frequentam. De qualquer forma, representam indicação de que a profissionalização não se efetiva ao nível esperado.

Dos 419 professores computados neste estudo, apenas 22,4% nascem no próprio município em que residem, enquanto que dezenas, a maior parte afíres, nasceram há mais de 20 anos, de outros municípios do Paraná, encontrando-se 27,6% com tempo de residência no município variando de um período inferior a 5 anos, até mais de 20 anos, de outros Estados do Brasil a maior parte, vinda de São Paulo, com 19,3%, seguidas por os de Santa Catarina com 9,5%, Rio Grande do Sul com 7,9%, e Minas Gerais com 6,5%.

Dos que vieram de outros Estados a maioria permanece no Paraná há mais de dez anos, exceto os procedentes do Rio Grande do Sul que se concentram mais na coluna referente ao período de "até 5 anos".

Como se observa, o corpo docente das Escolas Normais constitui 49,6%, apenas de paranaenses, refletindo-se, no magistério desse ramo de ensino, os efeitos do fenômeno da migração interna que vem caracterizando a população do Estado.

Quadro 16 TENDÊNCIAS TRADICIONALISTAS DOS PROFESSORES, EM PERCENTUAIS

	VALORES	Concorda (c)	Discorda (d)	Indéciso (?)	Não consta	TOTAL
P A S S I V I S T A	— O que uma pessoa mal deve desejar na vida é uma ocupação ou profissão segura, não muito difícil, com remuneração suficiente para viver.	24,1	65,9	7,4	2,6	100,0%
	— Quando um homem nasce seu destino já está marcado, não adianta lutar contra ele.	1,9	94,2	1,2	2,6	100,0%
	— Pessoas sem ambição são as mais felizes, satisfazem-se com o que a vida lhes oferece.	20,8	73,3	3,3	2,6	100,0%
F A M I L I A R	— Um bom filho procura viver próximo de seus pais, mesmo que isto signifique deixar de um bom emprego em outra parte do país.	3,6	90,5	3,3	2,6	100,0%
	— Nada vale na vida o sacrifício de afastar-se dos pais.	4,8	84,2	8,1	2,9	100,0%
P R E S E B R E	— Não se deve perder tempo fazendo planos para o futuro, pois eles nunca se realizam.	2,6	94,0	0,7	2,6	100,0%
	— Deve-se viver apenas o momento presente, sem se preocupar com o dia de amanhã.	3,1	93,3	1,0	2,6	100,0%

Pelo exame do Quadro 16 nota-se que houve uma concentração de respostas afirmativas para a primeira e terceira questão do grupo de valores tradicionalistas: 24,1% do total de professores concordaram com "o que uma pessoa mal deve desejar na vida é uma ocupação ou profissão segura, não muito difícil, com remuneração suficiente para viver" e 20,8% concordaram com "as pessoas sem ambição são as mais felizes, satisfazem-se com o que a vida lhes oferece". Isto evidencia tradição quanto contrariando, portanto, o que seria

Examinando o Quadro 15, pelos totais de suas colunas, verifica-se que apenas 105 professores, ou 25,1% residem no município há menos de cinco anos, a grande maioria, portanto, al reside por tempo variável entre seis e mais de vinte anos, o que é provável indicador de uma satisfação integrada ao meio.

O mapa que segue demonstra os percentuais de professores paraenseiros, por Delegacia, sendo que os mesmos apresentam elevados nas zonas metropolitanas de Curitiba, como Ponta Grossa (70%) e Curitiba (64%) e muito reduzidos no Norte e Nordeste, como seria de esperar, em Nova Londrina (14%), Apucarana (22%) e Maringá (26%).

Tendências tradicionalistas

A base das questões propostas para sondar o tradicionalismo dos professores das Escolas Normais, obstáculo à inovações e ao desenvolvimento, (vide pág. 21) obteve-se o seguinte resultado:



PERCENTUAIS DE PROFESSORES NATURAIS DO PARANÁ, POR DELEGACIA

considerada orientação ativista e, como tal, característica pelo-social predominante ao desenvolvimento.

Também com os Diretores, as tendências tradicionalistas apreendidas pelas questões 19 e 20, estão presentes, sendo que 22% do total de respondentes concordam com as afirmativas revelando, consequentemente, traços de personalidade passiva que não se coadunam com o processo de desenvolvimento, dada a própria natureza dinâmica

que o caracteriza. As porcentagens de respostas concordando com as demais proposições foram insignificantes, tanto para o grupo de professores quanto de diretores.

A observação concluiu que os dados commentam o que é, apesar das tendências tradicionais expressas em tópicos de currículos, dos grupos aqui considerados, não há nenhuma compromissão quanto aos valores relativos à orientação individualizada e, principalmente, premissa de que o que representa, sem dúvida, uma esperança a mais de possíveis engajamentos a novos projetos que o desenvolvimento venha a sugerir como mais convenientes para a educação no Estado.

2.2. Formação e experiência profissional

Curso que completou e matéria que leciona

Considerando que a base cultural de uma nação e as altitudes descendentes do processo de desenvolvimento se implantam já na Escola Primária, ressalta a importância do trabalho a ser desenvolvido pela professora normalista, cuja capacitação profissional, por sua vez, é influenciada diretamente pelos padrões científicos, pedagógicos e

culturais do corpo docente das Escolas Normais.

A qualificação deste corpo docente, portanto, se constitui como mais um critério de avaliação da eficiência das Escolas Normais, indicando-se o progresso que a diplomatura das respectivas escolas proporciona ao magistério pedagógico, procurando-se examinar o que pode ser dito por esse prisma. Se o Curso Superior em História e Geografia tem garantia de maior capacitação profissional, devido às suas próprias e notórias particularidades, quanto ao seu conteúdo, e também quanto ao seu caráter teórico, é de se admitir que o professor deve ter realizado estudos em maior amplitude e profundidade do que se propõe a orientar nas Escolas Normais.

Verifica-se, pelo exame do Quadro que segue, que são poucos os professores que receberam formação específica para lecionar, em 1969, a respectiva disciplina.

Cumpre registrar, todavia, que aparecem 10 professores lecionando em mais de uma área, das quais 41 possuem cursos que os qualificam para a magistério pedagógico. Entre esses, 10 estão também lecionando a matéria específica de sua formação, mas que não foram computados dentro dos respectivos grupos pela impossibilidade de distribuir-lhos convenientemente.

Quadro 17 - CURSO QUE COMPLETOU E MATERIA QUE LECIONA

CURSO QUE COMPLETOU	MATERIAL QUE LECIONA		Mais de uma de Ciências	Mais de uma de Fundamentos da Educação	Teoria e Prática	Mais de uma de Práticas Educacionais	Mais de uma de dos grupos	Não consta	N.º abs.	TOTAL	%
	Português	Matemática									
Pedagogia	2	2	-	-	-	-	-	-	71	17,0	
Filosofia Pura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Letras	14	-	-	-	-	-	-	-	10	2,4	
Geografia - História	-	1	13	-	-	4	3	-	1	15	3,6
Ciências	-	1	-	1	-	1	-	-	1	4	1,0
Matemática	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,2	38,3
Faculdade Filos. sem especificar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Belas Artes	-	-	-	-	-	1	2	-	-	3	0,7
Educação Física	-	-	-	-	-	-	-	-	7	1,7	
Mais de um Superior	-	-	-	-	-	-	-	-	7	1,7	
Teologia / Seminário	-	-	-	1	-	1	1	-	1	5	1,2
Outro Superior não ligado ao Magistério	-	-	-	-	-	3	-	5	1	9	2,1
Normal - 2.º ciclo	-	-	1	2	1	2	-	2	3	11	2,6
Outro de 2.º ciclo	24	11	19	4	3	26	30	8	39	63	226,9
Só de 1.º ciclo	4	1	-	1	-	1	-	-	3	10	2,4
(Não consta)	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	0,2
TOTAL	45	16	33	9	4	69	62	12	17	101	1 419 100,0 %

No primeira coluna, encontra-se para um total de 45 professores de Português, apenas 14, ou seja, 31% que possuem formação específica para lecionar Matemática, ou seja, existem nem um professor com formação específica entre os professores de História e Geografia (3% (13 em 33) possuem o respectivo curso 4, em Ciências apenas 11% (1 em 9).

Em resumo, na área de Cultura Geral encontraram-se 23 professores, em 103, que apresentam formação específica para a matéria que lecionam, correspondendo a 27% do total.

Na área de Formação Profissional, para um total de 143 professores aparecem com curso específico 45% em média, sendo 43% em Fundamentos da Educação (Curso de Pedagogia, Filosofia, Letras, Geografia-História, Ciências, Matemática), 10% em Faculdade de Filosofia (Filosofia sem especificar e matemática de um Superior), 47% em Teoria e Prática (Pedagogia, Filosofia sem especificar) e 10% de um Superior.

Como se pode verificar, na área de Formação Profissional os professores só, teoricamente, têm bairros qualificados do que na de Cultura Geral, muito embora as porcentagens apresentadas deixem muito a desejar, em ambas as áreas. Sabendo-se que a Cultura Geral fornece o suporte para a profissionalização, é de se admitir que as condições básicas fornecidas por aquela, 6 de se admitir que os professores da área de Formação Profissional encontrem sérias dificuldades para a realização de um trabalho altamente categorizado.

Examinando o Quadro 17 constata-se, ainda que a grande maioria do corpo docente responsável pela formação do professor primário possui apenas o Curso Normal, perfazendo 53,9% do total tomado para este estudo.

Apresentando Qualificação Satisfatória, portanto, encontram-se 100 professores, correspondendo a 30% (30 incluídos) os que possuem Curso de Filosofia de Física (Filosofia sem especificar, Letras, Geografia-História, Ciências, Matemática, ou de Faculdade de Filosofia não especificado), Belas Artes, Educação Física, ou ainda, mais de um Superior (supondo que um déles seja da Faculdade de Filosofia).

Como Semi-qualificados foram considerados 246 professores, isto é 58,6% do total, correspondendo aos que têm apenas o Curso Normal de 2º ciclo, Superior não ligado ao magistério, ou Teologia (Seminário).

Sem qualificação encontram-se 2,6% do total, ou seja, 11 professores que possuem tão somente outro curso de 2º ciclo, ou apenas curso da 1º ciclo.

Dante desta realidade, pergunta-se até que ponto a eficiência do trabalho desenvolvido nas Escolas Normais paranaenses está sendo comprometida pela qualificação profissional de seu corpo docente.

Um levantamento paralelo, feito através das propostas de aulas apresentadas pelos diretores de todas as Escolas Normais oficiais do Estado, para o ano de 1969, permitiu examinar o problema da qualificação dos professores no setor público, bem como oportunizar evidenciar a situação por Delegacia.

No Estado do Paraná a qualificação dos professores das escolas oficiais, tomado como referência o nível de escolaridade, é a que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 18 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DE ESCOLAS OFICIAIS

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	NÚMERO	QUALIFICAÇÃO
Pedagogia e Curso Normal	218	
* e outro Médio	26	
Outro Faz. Filosofia e Normal	81	QUALIFICADOS 446 = 55,0 %
* e outro Médio	74	
Superior e Normal	47	
Outro Superior e outro Médio	74	
Normal e outro Médio	91	SEMI-QUALIFICADOS 1.057 = 66,3 %
Normal sómente	202	
Sómente outro Médio	7	
Normal 1.º ciclo	2	SEM QUALIFICAÇÃO 86 = 54,0 %
Canto Orfeônico	2	
Enfermagem	1	
Não consta	5	5 = 0,3 %
TOTAL	1.594	1.594 = 100,0 %

Observa-se que é reduzido o número de Professores que podem ser considerados qualificados na rede oficial de Escolas Normais apenas 446 em 1954, ou seja, 28% do total possuem cursos de Faculdade de Filosofia ou outro Superior associado em Curso Normal, o que, teoricamente, assegura a base pedagógica necessária ao desempenho de suas funções docentes.

A maioria, 1057 professores, correspondendo a 66,3% do total, representa o grupo dos Sem- Qualificados, sendo de destacar que 692 possuem apenas o Curso Normal. Como Sem Qualificação,

aparecem 86 professores, correspondendo a 5,4% do total.

Esta é uma situação bastante crítica contra a qual podem estabelecer os projetos de revitalização desse nível de ensino, se não forem pensadas medidas conjuntas para superar tais limitações.

O quadro seguinte pretende evidenciar as variações, relativamente ao nível da qualificação dos professores, das escolas oficiais, por Delegacia Regional de Ensino.

Quadro 19 QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS OFICIAIS, POR DELEGACIA

Delegacia	SEDE	PROFESSORES		
		Total	Qualificados	%
		N.º abs.	%	
1.º Curitiba		391	200	51,1
2.º Ponta Grossa		141	30	21,2
3.º Francisco Beltrão		43	10	23,3
4.º Cascavel		68	20	24,4
5.º Guarapuava		36	9	25,0
6.º Umuarama		42	19	45,2
7.º Jacarezinho		190	36	18,9
8.º Unamarana		78	9	11,5
9.º Campo Mourão		58	8	13,8
10.º Cornélio Procópio		88	15	17,0
11.º Londrina		123	35	28,5
12.º Apucarana		65	11	16,9
13.º Maringá		124	20	15,1
14.º Paranavaí		143	24	16,8
T O T A L		1540	446	28,0

Pode-se perceber que a maioria das Delegacias apresenta baixas percentuais de professores com certificado de qualificação profissional, tomando o nível da escolaridade como critério. Apenas a Delegacia de Curitiba conta com pouco mais de

50% de professores qualificados, seguindo-se a de Umuarama com 45,2%; Iódia as demais ficam abaixo de 30%, o que parece verdadeiramente alarmante, face às responsabilidades próprias das Escolas Normais.

Qualificação dos Diretores

A qualificação dos Diretores é de importância vital para um bom desempenho de suas atividades nas escolas Normais. Da mesma maneira que os horizontes culturais do Diretor, da sua fundamentação para estabelecer normas científicas de trabalho, da sua capacidade administrativa, está aliada a características pessoais de liderança, vai depender, em grande parte, a formação do normatista e, consequentemente, das gerações que se sucederem.

A capacitação profissional dos Diretores, teoricamente dependente da especificidade da sua formação, é a que se apresenta no Quadro que segue.

Quadro 20 CURSO QUE OS DIRETORES COMPLETARAM

CURSO REALIZADO	N.º abs.	%
Pedagogia	3	7,3
Outro de Fac. de Filosofia	5	12,2
Mais de um Superior	3	7,3
Outro Superior e Normal	1	2,4
Curso Normal ou Ed. Fam.	28	68,4
Curso de 2º ciclo (não Nor.)	1	2,4
T O T A L		41 100,0 %

Verifica-se que apenas 29,2% dos Diretores possuem o nível superior, o que é considerável, mas, se analisarmos dar base para a formação específica, essa porcentagem, alarmantemente baixa, chega a ser menor do que a apresentada pelos professores: 38,3% (nº 36) o que permite concluir que os Diretoiros têm em seus conceitos um maior grau de reflexão em relação ao seu docente de sua escola, dando, possivelmente, origem a situações conflitantes e ao aparecimento de mecanismos de defesa traduzidos por oposição ou resistência às mudanças e às inovações sugeridas pelos professores.

Freqüência a outro curso

Considerando o fato de que a maioria dos professores das Escolas Normais não possui formação específica no nível superior, procurou-se verificar quais deles estariam freqüentando outros cursos, bem como se estes cursos guardavam relação, de alguma forma, com a matéria que lecionam.

Para um total de 419 professores, ou seja, 36% revelaram estar fazendo outro curso, dos quais 52% relacionados diretamente com a formação de magistério, principalmente com Pedagogia (30 em 33), Letras (14 em 19), Geografia e História (10 em 13) e Ciências (4 em 7); dos restantes, 23% não têm nenhuma relação e 25% não informaram.

No nível superior, realizam cursos 101 professores, preponderantemente em Faculdades de Filosofia, totalizando 95, em Escola de Educação Superior, 52% relacionados diretamente com a formação de magistério, 10% com Pedagogia.

Dos diretores pode concluir que a porcentagem de professores considerados Qualificados, 39,3% (nº 36) tende a aumentar em breve período de tempo, principalmente em Pedagogia; Letras, Geografia, História e Ciências, se novos contingentes sem a devida qualificação não forem admitidos nos quadros do magistério.

Entre os Diretores encontram-se 16 ou seja, 39%, fazendo outro curso, dos quais 13 em Faculdades de Filosofia, o que leva a esperar para breve, uma porcentagem mais alta dos Diretores qualificados.

Cursos de Especialização

O consenso geral que os cursos regulares nem sempre propiciam a necessária habilitação para o exercício do magistério Normal; assim, ressalta a expectativa de que Cursos de Especialização devem suprir o complemento das lacunas de formação existentes, oportunizando uma profissionalização mais compatível com as exigências da época atual.

Apesar de não muito diversificadas, freqüentemente surgem oportunidades para o professor pa-

raense realizar cursos de especialização, as quais ele responde na medida de suas possibilidades e, principalmente, da matemática interna.

O grupo de professores da Escola Normal formado para esse estudo, 35% dos quais possuem curso de especialização, sendo que 26,2% diretamente relacionados com a matéria que lecionam (principalmente Práticas Educativas, História e Geografia); 17,1% com a matéria de Formação Profissional; 5,7% indiretamente relacionados e 1% possuem cursos não relacionados com a matéria que lecionam.

Essas percentagens parecem bastante elevadas dentro do conceito estrito de especialização dos cursos promovidos pela S.E.C. (Administração Escolar, Supervisão, Educação do Excepcionais, Educação de Adolescentes e Jovens, Educação a Distância), a qualificação mínima de Formação Profissional, 5,7%, indiretamente relacionados e 1% possuem cursos sugeridos pelos professores.

Além, essa suposição se confirma em relação aos diretores, ao se constatar que dentro os 36% que informaram possuir Especialização (39%), se referem ao Curso de Administração (13%), os restantes, 17% frequentam Curso de Administração (Escolar ou Pública) e 8% de Orientação Educacional.

Autocritica quanto à própria formação

A pergunta "Considera sua formação adequada às suas atuais funções", colocada no questionário de professores e diretores visava detectar sua capacidade de autocritica, como indicadora da aptidão para o desempenho. E evidencia que quando se considera uma pessoa que não possui formação específica para o desempenho de determinadas funções pode considerar-se inadequadamente formada e deve admiti-lo conscientemente.

Segundo alguns autores, quanto mais evoluída uma sociedade, maiores são os requerimentos de padronização de excelência, de execução do trabalho profissional. Essa expectativa, os poderes públicos, visam aprimorar a própria competência individual, desejando uma necessidade de auto-aprefeitamento contínuo e a capacidade crítica para localizar as inconsistências da própria formação.

Pelas respostas dadas pelos professores pode-se concluir que a consciência das próprias limitações ainda não é muito rigorosa, visto que sómente 16% dos 419 professores respondentes consideram possuir formação adequada para o desempenho de suas atuais funções, quando a realidade estatística revela a presença de apenas 38,3% de professores qualificados (vide pág. 36).

As razões apresentadas como explicativas pelos 59 professores que reconhecem não possuir formação adequada às suas atuais funções, são as que se observam no Quadro 21.

Quadro 21 RAZÃO PORQUE NÃO CONSIDERA SUA FORMAÇÃO ADEQUADA

RAZÃO EXPLICATIVA	TOTAL	
	N.º abs.	%
— Não recebe formação específica.	16	27,8
— Não tira oportunidade de freqüentar escola de formação pedagógica.	12	20,7
— Inadequação dos programas do curso realizado.	3	5,5
— Orientação deficiente dos professores do curso.	1	1,7
(Outra razão)	5	8,6
(Mais de uma)	19	33,3
T O T A L		58 100,0 %

Como se pode verificar, 32,8% dos professores consentem "mais de uma razão" como explicativa da sua formação inicializada; 27,6% revelam não ter recebido "formação específica" e 20,7% "não têm experiência de frequente escola de formação pedagógica". Essas porcentagens, correspondendo a respostas mais freqüentes das pessoas, mostram que a maior parte da experiência do processo de formação das novas Faculdades de Filosofia na qualificação do magistério. É de notar, contudo, que 10,3% dos professores atribuem à "inadequação dos programas do curso realizado" e à "orientação desfavorável dos professores" sua falta de formação magistério. Não obstante o número reduzido de professores aqui computados, é preciso lembrar que a simples presença das Faculdades de Filosofia não representa solução, se o nível de seus cursos e o preparo dos professores que nelas atuarem não estiverem à altura dos objetivos a que se propõem.

Com o grupo de Diretores, a porcentagem que consideram sua formação adequada é bastante alta, atingindo 71% do total revelando que, também aqui, há benevolência no auto-julgamento, ou seja, na capacidade de autocrítica, ou seja, de expor suas próprias fraquezas ou, ainda, perfeitas (apenas 29,2% possuem o Curso Superior e 17% o de Administração).

Experiência de magistério primário

Expressa em lei a necessidade de experiência do Magistério Primário aos que se propõem lecionar matérias de formação profissional⁹, procurou-se verificar qual a situação dos professores das Escolas Normais quanto a essa exigência legal.

Quadro 22 EXPERIÊNCIA DE MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

ÁREA EM QUE LECIONA NO CURSO NORMAL	TOTAL	Lecciona em Escola Primária	Lecciona em Escola Secundária e tem experiência na área administrativa	Especialista	Não consta	Não tem experiência	
						Nº abs.	%
Cultura Geral	107	34	42	1	7	23	21,5%
Formação Profissional	143	49	65	1	5	23	16,1%
Práticas Educativas	67	20	29	-	1	17	26,5%
Lecciona matérias de dois grupos ou mais (Não consta)	101	36	46	1	4	14	14,8%
TOTAL	419	139	183	3	17	77	18,4%

Generalizando os resultados deste estudo para todo o Estado do Paraná, pode-se afirmar que apenas 18,4% do total de professores das Escolas Normais tem, nem nunca teve, experiência de magistério primário.

O que não se pode compreender, nem admittir, é o fato de se encontrarem lecionando matérias de Formação Profissional 16,1% de professores sem nenhuma experiência de magistério primário.

Ao se fazer esse tipo de consideração não se pode afirmar que basta ser Professor Primário para assegurar maior eficiência no trabalho docente nas Escolas Normais; o que se deve é de um curso superior específico, o professor de Educação Física, que é a única possibilidade de Escola Normal ideal seria, provavelmente, a que se encontra distanciada da Escola Primária, aquela que tem mais pressa na prática tudo o que defende em teoria e que pudesse demonstrar realmente a eficácia dos procedimentos recomendados.

Entre os Diretores também se constata que a maioria tem ou já teve experiência de Escola Primária, em funções docentes e ou administrativas

Acredita-se que a Escola Normal ganharia mais dimensões e estaria ela própria se reformada e continuamente, na medida em que a Teoria e a classe comprometida com a demonstração prática do trabalho na Escola Primária e com a busca de soluções mais adequadas para os problemas existentes na área de sua influência.

O fato de a maioria dos professores de Escolas Normais terem experiência, também, na Escola Primária (139 em 419 = 32,8%) e na Escola Secundária ou desempenhado função técnica ou administrativa (183 em 419 = 43,7%), não significa, necessariamente, que se esteja próximo daquela situação maioritária dos professores da Escola Normal, que é a formação correspondente a esse nível. Isto pode concluir que tais funções os estimularam a reflexões para uma reflexão sobre a prática que desenvolvem.

Entre os Diretores também se constata que a maioria tem ou já teve experiência de Escola Primária, em funções docentes e ou administrativas

perfezionando 83% do total. É de se estranhar, também, que apesar de 12% de Diretores que nunca tiveram experiência de primário, sendo válida a indagação sobre os reflexos negativos que tal distanciamento pode ocasionar sobre as funções professionalizantes das escolas que dirigem.

Tempo de experiência de Magistério Normal

A experiência de magistério do professor é um ponderável fator de produtividade do sistema de ensino, principalmente quando associada à formação adequada.

Lourenço Filho, em seu artigo "Aperfeiçoamento do Magistério",¹⁰ afirma que o professor torna-se eficiente após cinco anos de experiência e começa a declinar após vinte anos de trabalho.

Com a intenção de examinar, dentro desta assertiva, a situação do corpo docente das Escolas Normais do Paraná, para que possíveis inferências sobre a qualidade do ensino ministrado nessas ramificações da educação sejam feitas, elaborou-se o Quadro que segue:

Quadro 23 TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM ESCOLA NORMAL

TEMPO DE EXPERIÊNCIA	Professores	
	Nº abs.	%
De 1 a 2 anos	129	30,8
de 3 a 5 anos	125	29,8
de 6 a 10 anos	74	17,7
de 11 a 15 anos	53	12,6
de 16 a 20 anos	18	4,3
mais de 20 anos	12	2,9
(Não consta)	8	1,9
TOTAL	419	100,0%

Observando o quadro 23 verifica-se que 30,8% dos professores isolaram há menos de 2 anos, 29,8% de 3 a 5 anos; a soma destes dois primeiros grupos daria 60,6%, o segundo Lourenço Filho, ainda não teriam experiência suficiente para aprimorar o melhor padrão de eficiência, devido as potencialidades pessoais ainda não suficientemente atualizadas.

De 6 a 20 anos de experiência encontram-se 34,6% dos professores. Estes estariam em melhores condições de produtividade se, simultaneamente, fossem condições de produtividade se, simultaneamente, possuíssem formação adequada.

Com mais de 20 anos de tempo de experiência encontram-se 2,9%, conseguindo a declinar, portanto, quanto ao nível de eficiência profissional, de acordo com o citado autor.

Tempo de experiência como Diretores

De acordo com o Estatuto do Magistério aprovado pela Lei nº 5.871 de 6 de novembro de 1960, Cap. I, Art. 12, os cargos de direção das Escolas

Públicas "são providos pelo Chefe do Poder Executivo, mediante nomeação ou livre designação, conforme o caso", ou seja, o Diretor do Departamento de Educação e Cultura, dentre pessoas que possuem os requisitos para investidura no Magistério Público, bem como possuem experiência administrativa e competências notórias.¹¹

O Art. 14 do mesmo Capítulo estabelece que "o provimento do cargo de direção é feito pelo prazo certo de três (3) anos". O Parágrafo Único desse Artigo prevê a possibilidade de recondução por uma vez consecutiva ao exercício do cargo de direção.

Se, por um lado, alguns educadores argumentam em favor da continuidade administrativa para assegurar a estabilidade administrativa e, por outro, de um trabalho mais eficiente, médio e longo prazo, por outro, o rodízio de Diretores parece propício à renovação de idéias e à implementação de um processo de atualização constante, desde que respeitado o período mínimo expresso nos textos legais e observada a exigência de formação específica.

Os Diretores das Escolas Normais do Paraná, incluídos os da Pública e Particular, que compõem a amostra destinada a esta pesquisa, têm tempo variável de experiência na função administrativa de suas escolas, conforme Quadro 24.

Quadro 24 TEMPO DE DIREÇÃO EM ESCOLA NORMAL

PERÍODO DE TEMPO	Nº abs.	%
Menos de 1 ano	6	14,4
de 1 a 5 anos	21	51,1
de 6 a 10 anos	8	20,0
de 11 a 15 anos	3	7,3
de 16 a 20 anos	1	2,4
Mais de 20 anos	1	2,4
(Não consta)	1	2,4
TOTAL	41	100,0%

Observa-se que 14,4% dos Diretores estão desempenhando funções administrativas há menos de 1 ano, sendo de supor que sua designação para as Escolas Públicas tenha já resultado da aplicação da lei em vigor; com tempo de 1 a 5 anos, encontram-se 51,1% de Diretores, dentro do prazo certo de três anos, de acordo com o estatuto do cargo, enquanto que 20,0% exercem o cargo de direção há mais de 10 anos.

E de se estranhar, contudo, a presença de 14,4% de Diretores que vem desempenhando suas funções por períodos que variam de 6 até mais de 20 anos (ainda que possam poderem exercer muihas das Escolas Particulares), pois dificilmente se encontram pessoas capazes de resistir ao processo de rotativismo comum às situações de prolongada imutabilidade.

⁹ Resolução nº 49 do C.E.E., Art. 1º, item "b", estabelece a necessidade de comprovação de experiência de três anos, no mínimo, em regência de classe de ensino primário.

¹⁰ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - Vol. XXXIII - nº 70 - 1960.

2.3. Situação funcional e profissional

Situação funcional

Dos professores que compõem o corpo docente das Escolas Normais do Estado do Paraná, apenas 20,1% são titulares. Dos restantes, 56,8% são Suplementares, 20,2% são Contratados, os Ensinantes Particular, 1,4% são Religiosos e 1,4% desejam de informar sobre a própria situação.

A explicação que parece caber como justificativa para essa instabilidade funcional da maioria dos professores de Escolas Normais é a rápida expansão da rede desse ramo de ensino, conjugada com o esgotamento dos concursos e com a limitação das vagas para as respectivas catedrais.

A pequena porcentagem de titulares e, consequentemente, grande número de suplementares, para o sistema público, representa condição própria a ser explorada para as mudanças e reorganizações que foram consideradas necessárias, pelo próprio sistema não autorizado 6, possivelmente, mais suscetível de ser motivado para o processo auto-aprefeitamento.

Há que lembrar, todavia, que em estudo paralelo realizado à base das propostas de aulas para as escolas oficiais, no ano em curso, aparecem 50% dos professores que acumulam cargos ou funções em cursos níveis ou ramos de ensino, principalmente no primário, o que torna bastante relativa sua situação de instabilidade no Curso Normal.

Dispersão em outras atividades

É do consenso geral que, quanto mais exclusiva a dedicação profissional, maior a possibilidade de aprofundamento e especialização.

No Universo tomado para êste estudo, tendo

em vista o objetivo de possíveis inferências sobre os recursos humanos para o desenvolvimento, Pôs-curso se verificar em que proporção os professores se concentram em atividades afins que possam representar oportunidade de maior aprofundamento.

De um total de 410 professores que constituem a amostra desta pesquisa, apenas 3,8% descrevem suas atividades não ligadas ao magistério e à educação em geral, só com aulas de disciplinas liberais, fundamentalmente. Das restantes, 6,2% dedicam-se a outras funções técnicas ou administrativas, dedicando-a 10% do total.

Lecionando em outro Curso Normal encontram-se 4,5% dos professores, em nível de mestrado 33,0%, em curso superior 2,5%, em curso primário 16,5%; em mais de um 4,5%, em cursos de aperfeiçoamento 0,7% e em "outros" 0,4%, totalizando 63,3%.

Só, portanto, 73,3% dos professores que se dedicam, simultaneamente, a outras atividades liga-das ou não ao magistério (10% + 63,3%).

Planos profissionais para os próximos anos

A necessidade pessoal de realização, carência da personalidade humana em sociedade desenvolvidas, traduz-se pelo prazer de compreender e dominar uma situação, de atingir alto padrão de eficiência profissional, pela confiança em si para influir no curso dos acontecimentos e pelo desejo de inovar que levam, necessariamente, à busca de aperfeiçoamento contínuo.

O quadro que segue procura evidenciar esse desejo de aperfeiçoamento no corpo docente das Escolas Normais do Paraná manifestado através de intenção de realizar cursos.

Quadro 25. CURSO QUE PRETENDE REALIZAR

CURSO QUE PRETENDE	TOTAL	
	N.º abs.	%
Faculdade de Filosofia	48	11,5
Superior em outras Faculdades	5	1,2
Aperfeiçoamento em Português	25	5,9
Aperfeiçoamento em Matemática e Estatística	8	1,9
Aperfeiçoamento em Geografia e História	25	5,9
Aperfeiçoamento em Teoria e Prática	43	10,3
Aperfeiçoamento em Fundamentos de Educação	42	10,0
Aperfeiçoamento em Práticas Educativas	18	4,3
Aperfeiçoamento em Ciências	7	1,7
Curso de Pós-graduação	39	9,3
Outro - Línguas, Musicoterapia, Orientação Educativa	29	6,9
Mais de um	72	17,2
Não pretende - não consta	58	13,8
TOTAL	419	100,0%

* - Suplementar é o professor designado para ministrar aulas em caráter eventual.

Pelo exame do Quadro 25 verifica-se que há 19,7% de professores interessados em realizar cursos superior, 40% que pretendem cursos de aperfeiçoamento, principalmente em Teoria e Prática e Fundamentos de Educação; 9,3% que manifestam maior interesse por cursos de pós-graduação; 17,2% que desejam realizar cursos de nível médio; 6,2% que pretendem "outros" entre os quais citam Línguas, Musicoterapia, Orientação Educativa, Secretariado, Educação Familiar, etc. Finalmente, aparece o grupo dos que não pretendem fazer cursos ou que fazem com que seja difícil responder a 13,8% do total e com o qual o desejoso de aperfeiçoamento conta contar para a implantação de um trabalho inovador; representam, possivelmente, o grupo dos acomodados.

O percentual de professores interessados na busca da formação complementar ou aperfeiçoamento, em futuro próximo, é realmente uma promessa de que o nível da profissionalização do magistério normal poderá evoluir a médio prazo, se as oportunidades se apresentarem concomitantes à motivação interna que parece existir.

Deve-se acrescentar ainda que, como planos profissionais para os próximos anos, 12,3% dos professores pretendem submeter-se a concurso para o ensino superior, nível médio ou superior, o que, igualmente, estará condicionado ao fato de o mesmo mais aprofundado de cujos reflexos as funções profissionalizantes da Escola Normal irão se beneficiar.

Como pretensão às funções técnicas e administrativas, apenas três elementos (0,7%) manifestaram a respeito, o que parece evidenciar que as mesmas estão fora das configurações normais das profissões docentes, por conseguinte, da tarefa de preparo específico, ou por admitir que o treinamento se faz ainda, frequentemente, à base de intuições políticas.

3. O CURRÍCULO E A FUNÇÃO PROFISSIONALIZANTE DA ESCOLA NORMAL

3.1. A educação formal e os recursos humanos

A política do desenvolvimento coloca o formando da educação como um objetivo que responde ao seu próprio conceito, ou mesmo tempo que considera a expansão qualitativa da educação formal como um instrumento para influir o estudo de um capital humano. Sob esse enfoque, a educação atual se atribuem funções mais amplas que as tradicionais, principalmente considerando-a como meio básico para a formação e desenvolvimento dos recursos humanos.

No segundo ciclo do ensino médio, o ramo do Ensino Normal tem, por finalidade, segundo o Sistema Estadual de Ensino, a formação de professores e outros especialistas destinados ao ensino médio e pré-universitário. Escola Normal e Escola Primária formam o complexo do ensino primário, dentro do sistema escolar geral, sendo as primeiras as agências formadoras de pessoal para os cargos das escolas elementares e essas os locais de trabalho para esse profissional.

Pelas forças manifestas na legislação, nota-se o caráter precípua da agência de formação técnica-profissional, atribuído às Escolas Normais. Cabe aqui o conceito de profissionalização que Lauro de Oliveira Lima apresenta em "Treinamento do professor primário" quando afirma que "a Escola Normal é 'centro' de profissionalização deve-se entender (com relação ao futuro docente) a aquisição de capacidade para comportar-se corretamente em todos as situações características da função docente." Salienta o autor que o curso de formação de professores deve ser essencialmente profissional, para isso constando:

- a) aquisição de vasta área de informações;
- b) aquisição de proficiência em determinados tipos de habilidades;
- c) aquisição de certas atitudes favoráveis ao exercício do magistério.

Considera o Curricular como a totalidade das experiências do normalista na escola, dirigidas para os fins da educação. Supõe-se que deve-se adaptar à natureza das mudanças previstas e necessárias a uma sociedade voltada para o desenvolvimento. Sendo o Curricular a força impulsora do trabalho do educando, através de

atividades, experiências, materiais, métodos de ensino e outros recursos empregados, o seu efeito parece ser de menor intensidade no que diz respeito à profissionalização da Escola Normal. De fato, muda-se a sua mudança e o aperfeiçoamento continua a depender quando se pretende fazer da educação instrumento para melhor capacitação dos recursos humanos.

3.2. Objetivos da Escola Normal

O segundo ciclo do curso médio é formativo, é profissionalizante e desenvolve a capacidade de para realizar estudos de estágio mais avançado.

Procurou-se verificar, na Escola Normal para nascense, a importância atribuída a esses três aspectos, através da opinião dos seus diretores, professores e alunos, solicitando-se-lhes que indicassem, em ordem de importância, os três principais objetivos da Escola Normal.

As respostas dos professores foram avaliadas ponderando-se com os valores arbitrários 3, 1 e 2, segundo a maior importância atribuída. Os objetivos julgados mais importantes foram:

- 1º — Formar o professor primário;
- 2º — Promover o aprimoramento do ensino primário;
- 3º — Oferecer à escola primária os professores de que ela necessita.

Interessante notar que estes resultados totais foram plenamente coincidentes no conjunto das escolas públicas e no das escolas particulares.

Usando-se outra forma de avaliação para as respostas dos diretores, obteve-se resultado semelhante, aparecendo como principal objetivo da Escola Normal o aprimoramento do ensino primário, seguido da formação do professor e do aprimoramento, à escola primária, dos professores necessários.

Os resultados apresentados na Capital e interior, também revelam que a formação do professor primário aparece como principal objetivo da Escola Normal, seguindo-se os outros dois objetivos surgidos no total geral.

Somando-se mão da ponderação como medida de avaliação, o Quadro 26 mostra as percentagens obtidas, indicando as três escolhas feitas pelos professores.

Quadro 26. OBJETIVOS DA ESCOLA NORMAL, INDICADOS PELOS PROFESSORES

OBJETIVOS	Percentuais		
	1.ª escolha	2.ª escolha	3.ª escolha
— Oferecer oportunidade educacional de 2.º ciclo.	2,0	1,0	3,0
— Dar cultura geral suficiente à mulher.	1,5	3,0	7,5
— Formar a mulher para ser boa esposa e mãe.	1,0	5,0	8,0
— Dar o diploma para o exercício de uma profissão.	1,0	1,0	4,5
— Formar o professor primário.	48,0	15,0	12,0
— Promover o aprimoramento do ensino primário.	23,0	40,0	14,0
— Oferecer à escola primária os professores de que ela necessita.	20,0	26,0	34,0
— Propiciar formação básica para cursos superiores.	0,5	3,0	10,0
(Sem resposta)	4,0	6,0	7,0
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%

O objetivo de profissionalização

Em vista dos resultados, em que os objetivos ligados à profissionalização tiveram, como primeira escolha, 91% de indicações, parece evidente que a função profissionalizante da Escola Normal é percebida e apontada como preciosa. A formação do professor primário, que é atribuição nos textos legais, é perfeitamente corroborada pelos professores e diretores. As suas relações com o primário são plenamente aceitas, no sentido de que cabe à Escola Normal a melhoria do ensino e do aprimoramento, à escola primária, dos professores necessários.

A essa propósito, cabe a apresentação do Quadro 27, revelando a opinião de professores e alunos face à participação da Escola Normal na responsabilidade de encontrar soluções para os problemas da Escola Primária e tentar resolvê-los. Apesar de 34% dos professores e 34% dos alunos terem respondido negativamente, indica-se que 47% dos que responderam afirmativamente, justificaram-na pela própria natureza da Escola Normal que é responsável pela Primária. O resultado de 34% de alunos que não aceitam a integração entre esses dois tipos de escola poderia ser explicado pela presença de professores e diretores na maternidade, para os quais maiores responsabilidades em relação à Escola Primária não são desejadas.

Quadro 27. INTEGRAÇÃO DA ESCOLA NORMAL COM A ESCOLA PRIMÁRIA

	PROFESSORES					ALUNOS				
	Participação da Escola Normal na resolução dos problemas da Escola Primária	Ent. Mat.	Total	Ent. Mat.	Total	Publ.	Part.	N.º abs.	%	
NAO	Não deveria participar.	10	2	12	3	289	47	330	34	
	Sim, para integração ao meio e contacto com a realidade.	58	21	79	19					
	Sim, para melhorar a Escola Primária.	13	4	17	4					
SIM	Sim, para cooperação e entrosamento.	18	8	26	6	491	149	640	64	
	Sim, para natureza da E. Normal.	153	43	193	47					
	Sim, (por mais de uma ou várias razões).	44	16	60	14					
	(Sem informar)	18	13	30	7	18	8	24	2	
TOTAL		314	105	419	100,0%	706	204	1.000	100,0%	

A consecução dos objetivos

Vive-se que a formação do professor primário é feita apontados, mescicamente, como o principal objetivo da Escola Normal. Estão em várias unidades escolares atingido esse objetivo?

Interrogados os diretores, opinaram que

— Sim, plenamente	37%
— Sim, razoavelmente	55%
— Sim, precariamente	5%
— (Sem resposta)	2%
TOTAL	100%

O Quadro 28 apresenta as respostas dos profissionais a essa indagação.

Quadro 28 DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL QUANTO À CONSECUÇÃO DO PRINCIPAL OBJETIVO, N.º OPINIÃO DOS PROFESSORES

A ESCOLA ESTÁ ATINGINDO SEU PRINCIPAL OBJETIVO?	CAPITAL			INTERIOR			TOTAL GERAL			
	Pública		Total	Pública		Particular	Total	N.º	%	
	N.º abs.	% abs.	N.º abs.	N.º abs.	% abs.	N.º abs.	% abs.	N.º abs.	%	
— SIM, plenamente.	23	5,5	13	3,1	36	8,6	104	24,8	41	9,7
— SIM, razoavelmente.	32	7,6	11	2,6	43	10,3	137	32,7	28	6,7
— SIM, precariamente.	-	-	-	-	-	-	13	3,1	4	1,0
— NÃO.	-	-	1	0,2	1	0,2	1	0,2	2	0,5
(Sem resposta)	1	0,2	-	-	1	0,2	3	0,7	5	1,2
TOTAL	56	13,3	25	5,9	81	19,3	258	61,5	80	19,1
							338	81,0	419	100,0

No total, 50% dos professores deram a resposta "SIM, razoavelmente". Verifica-se que a metade dos professores, tanto do Capital como do Interior, julga que suas respectivas escolas estão alcançando o objetivo proposto, de um modo razoável.

Levando-se em conta a entidade mantenedora, nota-se que os professores das escolas particulares são, em maior percentagem, a resposta "SIM", plenamente. No Capital e no Interior, sentido de opinião é que a maioria dos alunos professor primário está sendo atingido de um modo pleno. Entretanto, a análise das expectativas para o próximo ano não confirma esta visão otimista, visto que apenas 54,9% dos alunos pretendem ser professores. E o que poderia não estar perfeitamente coincidindo com a constatação de formação implicando em interlaçadas, atitudes e ideias possuídas pelos educandos. Já nas escolas públicas, houve maior freqüência de respostas opinando por um débil atingimento do principal objetivo.

O que a Escola Normal está conseguindo realmente? Poder-se-ia tentar responder, verificando o nível da profissionalização atingida pelos alunos, percebido através do interesse profissional. Poder-se-ia, em outros Estados brasileiros e no estrangeiro, pelo magistério primário. Desmentindo-se os alunos que já são professores. Praticamente permaneces no magistério (21,5%), viseu que dos remanescentes, no Paraná, apenas 33,1% desejam lecionar. Outra metade das Escolas Normais não se pode esperar, tradicionalmente, se entende que o padrão doméstico como mais compatível com a realidade. Faz já a atribuir à mulher um duplo esquema profissional, o doméstico e o do trabalho remunerado.

Por outro lado, muitos dos problemas crônicos

da Escola Primária são atribuídos, em parte, à deficiência do seu professorado, momento quando, aliás, o holofote apontaria para 70% dos professores praticando o exercício no Paraná, não possuindo habilitação. Seriam oportunos estudos que acompanhassem o professor normalista em sua atuação docente para inferir, ressalvadas as peculiaridades dos comportamentos individuais, os resultados realmente alcançados pelo Ensino Normal.

Outras perguntas oportunas seriam: A função formadora do Curso Normal, de desenvolvimento da personalidade e fornecimento de cultura geral, adaptadora do homem ao seu meio e à sua época, foi sido bem realizada?

Estarão os concluintes das Escolas Normais aptos para prosseguirem estudos superiores? A parceria pelas dificuldades encontradas pelos estudantes para dar o preparo especializado exigido pelos cursos superiores, a escola normal não se importa com estas necessidades? Ora, haja visto a avaliação critica quanto o ensino médio e o superior. Diz Lourenço Filho que o problema crucial da educação de nosso tempo está na reorganização das escolas do 2º grau. A Escola Normal tem, evidentemente, dificuldades em realizar, ao mesmo tempo, as três tarefas. Entretanto, por sua natureza, se considerar profissionalizante sobrepondo-se às demais, como bem o percebem os que nela diretamente atuam.

A formação do professor primário é o principal objetivo da Escola Normal, e segundo 50% dos professores e 55% dos diretores, está sendo razoavelmente atingida. Considerando-se, por outro lado, o objeto de formação ou seja, o aluno normalista, perguntou-se aos concluintes das escolas normais estudadas sobre o preparo que eles próprios podem possuir para o desempenho das funções do magistério primário. Pretendendo-se, assim, através de auto-avaliação dos alunos de 3ª série, inferir sobre a intensidade com que a consecução do obje-

tivo-profissionalizante está sendo atingida; ao mesmo tempo, uma avaliação do currículo poderia ser feita em termos de finalidades e resultados conseguidos.

O Quadro seguinte revela as respostas dos mil alunos informantes.

Quadro 29 GRAU DE PREPARO QUE JULGA TER PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

OPINIÃO DO NORMALISTA CONCLUINTE	Percentagem
Muito bem preparado.	33
Mais ou menos preparado.	65
Insuficientemente preparado. (Sem informar)	3
TOTAL	100 %

Confrontando-se os 66% que representam os educandos que se avaliam como muito bem ou medianamente preparados para atuarem como professores primários, nota-se uma discrepância em relação a percentagem de 65% e 55% afirmadas por diretores e professores, respectivamente. Por outro lado, 30% dos alunos julgam estar bem ou medianamente preparados, respectivamente. Em contrapartida aos 37% e 45% dos grupos de ciência e direção que opinam estar a escola atingindo plenamente seu principal objetivo. Nota-se, portanto, que o corpo discente revelou-se menos cônscio, quanto às suas próprias possibilidades futuras, do que os educadores responsáveis por sua formação.

3.3. Deficiências e dificuldades encontradas

Alemb permitir a diretores e professores expressarem sobre as opiniões da Escola Normal e, de conseguiu, os questionários utilizados na pesquisa solucionaram os informantes manteram-se sobre possíveis deficiências em áreas curriculares, deficiências do Curso Normal, deficiências existentes nas Escolas. Os diretores informaram ainda sobre Serviços e Instituições complementares de seus respectivos estabelecimentos.

Deficiências em áreas do currículo e suas causas

O quadro 30 revela as opiniões de diretores e professores sobre deficiências nas áreas curriculares.

Quadro 30 ÁREAS CONSIDERADAS DEFICIENTES, EM PERCENTUAIS

ÁREAS	Diretores	Professores
Cultura Geral	49	45
Formação Profissional	10	24
Práticas Educativas	12	9
(mais de uma)	10	4
(nenhuma das)	5	12
(sem informação)	5	6
TOTAL	100 %	100 %

As respostas dadas pelos 41 diretores e 419 professores, revelam que apenas 5% e 12%, respectivamente, são de opinião que não há deficiências nas três áreas curriculares. A área de cultura geral foi percebida como sendo a mais deficiente, por quase metade dos informantes.

Quadro 31 CAUSAS DE DEFICIÊNCIA NAS ÁREAS, NA OPINIÃO DOS PROFESSORES

CAUSAS A QUE ATRIBUI A DEFICIÊNCIA	Cultura Geral	Formação Profissional	Práticas Educativas	(mais de uma)	(nenhuma das)	(sem informação)	TOTAL GERAL
Baixo nível dos alunos.	-	-	-	-	-	-	15
Curriculum elementar, limitado, de pouca profundidade.	52	9	-	-	-	-	61
Prática insuficiente, Falta de Escola de Aplicação.	37	11	2	-	-	-	11
Pequeno número de aulas, tempo reduzido.	-	27	3	6	-	-	36
Formação insuficiente dos professores.	14	7	4	-	-	-	25
Falta de material e do ambiente.	4	5	1	-	-	-	5
Respostas vrias.	4	1	2	-	-	-	7
(Sem Informar)	10	9	5	-	-	-	24
TOTAL (em n.º abs. de informantes)	69	29	22	9	52	25	400

Sobre a importância da área de cultura para a clientela da Escola Normal, é oportuno lembrar que Good (Dicionário de Educação) no Documento Básico da IV Conferência Nacional de Educação, "Natureza do segundo ciclo do ensino médio": "A cultura geral é o tipo de educação pelo qual se desenvolvem habilidades, atitudes, conhecimentos e comportamentos não necessariamente preparatórios para carreiras profissionais". O Documento dando seu próprio desenvolvimento matemático e desenvolvimento da língua portuguesa. Proseguindo, acrescentou o caráter criativo da boa cultura, quer moderna, capacitada para o desempenho de uma série de atividades e propriedades de plasticidade mental capaz de fazê-lo cidadão atuante, com tempo e no seu ambiente". O Documento reitera a importância de orientação dada aos estudos e cultura geral, não dominados por abstrações teóricas e alienantes, mas enfocados no sentido básico de capacitar o educando a enfrentar, com discernimento e propriedade, situações da vida real.

Deste modo, mais fundamental que a presença das disciplinas de cultura geral no currículo, é a orientação dada aos seus estudos. Sem um caráter funcional e dinâmico, tão necessário à cultura geral moderna, provavelmente essa cultura permaneceria estagnada. O Curso Normal, por sua preocupação profissionalizante, pode estar correspondendo às exigências impostas a um curso que, por sua natureza e clientela, também tem finalidade eminentemente formativa, e pode prestar dar ao seu aluno a cultura geral adequada ao mundo de hoje.

Parce, portanto, haver um consenso comum entre os educadores do Ensino Normal, quando se fala de que há insuficiências nessas áreas de ensino. Contudo, 49% dos professores não apontaram estabelecidas a relação causal-effectiva do problema, pois deparam-se em responder ao item que pedia as causas da deficiência apontada. Dentre os que fizeram, as respostas mais freqüentes encontram-se no Quadro seguinte.

A deficiência na área de cultura geral é atribuída, com maior freqüência, ao "baixo nível dos alunos", ao "currículo elementar, limitado, de pouca profundidade", ao "caráter de formação pré-união" e à "insuficiência das deficiências apontadas", principalmente, à "prática insuficiente e falta de Escola de Aplicação" e também a "pouca profundidade ou o currículo limitado".

Em percentual, percebe-se que praticamente a metade dos professores não informou e que 15% e 12% dos informantes apontaram causas ligadas, respectivamente, a deficiências do próprio aluno e do currículo, respostas essas que apareceram concomitantemente na Capital e no Interior. Entretanto, um número maior de professores do Interior do que da Capital absteve-se de citar as causas das deficiências nas três áreas.

Deficiências do Curso Normal e falóres responsáveis

A sondagem de previstas deficiências do Curso Normal, junto a seus diretores e diretores, foi feita através de um item em forma de questão estruturada, em que se solicitava assinalar os falóres aos quais podiam ser atribuídas as deficiências do Normal. Sem distinguir as áreas, esse item, como se percebeu, procurou levantar, de um modo geral, as deficiências ou falóres que os informantes perceberam. Entre os Diretores não houve nenhuma abstenção de resposta a esse item, tendo os mesmos apontado, em média, 3 falóres responsáveis pelas deficiências do Curso Normal, quando podiam não assinalar nenhum, ou quantos quisessem.

O conjunto dos 139 falóres assinalados, apresenta o quadro 32.

Quadro 32 DEFICIÊNCIAS DO CURSO NORMAL APONTADAS PELOS DIRETORES

Deficiências apontadas	N.º abs.	%
Programas e Currículos.	32	23
MATERIAL DIDÁCTICO E AMBIENTE FÍSICO.	28	20
Professores.	26	19
Alunos.	19	14
Duração do Curso.	17	12
Escola de Aplicação.	17	12
TOTAL	139	100 %

Assim, os programas e currículos muito tecnicos e insatisfatórios, os conteúdos fracos e insuficientes, somam quase um quarto dos falóres assinalados como responsáveis pelas maiores deficiências do Curso Normal.

Também, as respostas dadas ao item sobre profissões apontaram, com maior freqüência, esses mesmos fatores, embora algumas se aleguassem insuficiente material didático, ambiente físico inadequado, insuficiente formação dos professores, métodos didáticos expositivos (verbais), teoria desvinculada da prática, imaturidade e desinteresse dos alunos, curso pouco extenso e falta de Escola de

Aplicação. Em média, cada professor respondente (total 419) assinalou 2,6 falóres (total 1.307).

Dificuldades existentes nas Escolas Normais

Sob a denominação de "dificuldades existentes", podem ser consideradas as fatigas negativas que vão desde o ambiente físico até o elemento humano. Considerando-se o currículo como a totalidade das experiências proporcionadas ao educando, sobretudo as insuficiências da escola, e considerando a influência exercida no processo educativo, entre o aprendiz e o seu ambiente, podemos concluir que o crescimento educacional completo só pode ser alcançado num ambiente físico adequado, juntamente com o melhor clima intelectual, social e emocional.

Perguntou-se aos Diretores quais as maiores dificuldades existentes em sua escola, as quais culparia serem superadas para elevar, ainda mais, sua eficiência. Foram obtidos os resultados seguintes:

a) Dificuldades de ordem material, com 55,5% total das indicações feitas. Em ordem decrescente, foram indicadas as dificuldades relativas a:

- falta de espaço e ambiente apropriado para a realização das aulas, laboratório, escritório de sala-ambiente, biblioteca, etc. Enfim, prédio inadequado ou sem suficiências acomodadoras;
- falta de prédio próprio;
- insuficiência de material didático;
- deficiência de biblioteca e fontes de pesquisa e informação;
- insuficiência de verbas;
- má condições materiais de trabalho, em geral.

b) Dificuldades de ordem técnico-pedagógica, com 21%. Dentro as indicações desse grupo, a falta de Escola de Aplicação figura em primeiro lugar, entre as indicações feitas. As demais referem-se ao não oferecimento de cursos de orientação, de mudança do currículo e de maior encratamento com o primário.

c) Dificuldades relativas a pessoal, com 16,5% das indicações. A falta de professores especializados aparece em primeiro lugar, seguido-a de a orientadores educacionais, assistentes técnicos e coordenadores pedagógicos. Ainda é apontada a falta de auxiliares administrativos e funcionários, em geral. A falta de estabilidade do professor é citada, bem como a carenica de salários relativos, nas escolas confessionais.

d) Dificuldades relativas a alunos, pais e comunidade, com 4% das indicações. São apontadas a imaturidade e falta de tempo do aluno e a falta de compreensão da pais e comunidade, quanto à vocação dos filhos.

No conjunto, as duas dificuldades citadas com maior freqüência pelos diretores foram:

- 1º - Falta de espaço, adequação e melhoria do prédio, com 22%;

29 — Falta de Escola de Aplicação, com 17%

Sem tabulação, mas merecendo registro aparece o depoimento de uma diretora do interior do Estado: "para ser mais clara, nossa Escola possui cor doente e carente. Quanto ao mal, falta-nos tudo".

Observe-se que, à pergunta feita no questionário dos diretores: "Funcionam outros cursos, no mesmo prédio da Escola Normal?", 92% dos informantes responderam afirmativamente, o que pode confirmar a dificuldade apontada quanto à adequação. Sem deixar de levar em consideração a necessidade do aproveitamento de prédios e instalações, no sentido de garantir o espaço ocioso, uma verificação cuidadosa parece importante, a fim de saber em que condições materiais funcionaram as Escolas Normais, tendo em vista sua eficiência e o atingimento dos objetivos formulados e aceitos.

Serviços e Instituições complementares

Na organização do Currículo em que as experiências de aprendizagem são selecionadas, quando

é programada a adequação entre os meios e fins, os Serviços e Instituições complementares são utilizados em excesso dos recursos que a pedagogia demanda, revela serem indispensáveis. O ministro poderia esperar seria a sua existência, visto que tem condições mais favoráveis ao desenvolvimento curricular. Outra indagação seria como realmente funcionam, quando se considera que os resultados que um currículo obtém no processo formativo das Instituições entendidas e vividos. A Orientação Educacional, por exemplo, não parece ter resultado, em alguns Estabelecimentos, sua devida consolidação fato decorrente talvez do desconhecimento de sua natureza ou de limitações do próprio meio. Da mesma forma, as funções de Assistente Técnico e de Coordenador Pedagógico revelaria descrepâncias quanto às suas atribuições e não recendo o respectivo tratamento estatístico.

A seguir apresentam-se as informações�adas por 40 diretores, quanto a existência, e suas escolas, de Serviços e Instituições complementares.

Quadro 33 SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES COMPLEMENTARES

SERVIÇOS E INSTITUIÇÕES EXISTENTES NA ESCOLA	SEM INFORMAR		NÃO		SIM	
	N.º abs.	%	N.º abs.	%	N.º abs.	%
Orientação ou Coordenação Pedagógicas	1	19	20	50		
Assistência Técnica	1	11	28	70		
Serviço de Orientação Educativa	4	28	8	20		
Biblioteca	1	-	39	100		
Escola de Arte	16	20	4	10		
Laboratório	14	16	10	25		
Oficinas de Artes Industriais	17	22	1	3		
Museu Pedagógico	13	17	10	25		
Escola de Aplicação Anexa	4	18	18	45		

Verifica-se que 45% das Escolas Normais possuem uma Unidade de Aplicação anexa. Considerando que um fator importante da Escola Normal, dado o papel relevante que desempenha na formação e preparo profissional do normalista, é o quanto para a experimentação pedagógica, a sua falta é lamentável, contrariando mesmo a orientação já formalizada, contudo, quanto a orientação é uma profunda capacitação profissional.

É notável declarar existir em 95% das escolas, a Oficina de Artes, em 10% e Oficina de Artes Industriais em 3%. Deve-se dizer, dêsses, recordando quanto a locais especiais a recursos disponíveis, para que os professores possam exercer suas atividades, o que deve concorrer, certamente, para que os objetivos educacionais não sejam atingidos da maneira desejada. Em tais condições, torna-se essencial integrar efetivamente do número de articulações significativas a de outras disciplinas, de modo a se capacitarem para influenciar na renovação das viés didáticos.

Da mesma forma, a pequena percentagem dos serviços de Orientação Educativa existentes nas escolas demonstra o lamentável atraso no tempo, em relação aos que os textos legais exigem, o que

vem mais uma vez demonstrar que "algumas das brasileiras são compridas, mas não cumpridas". Há alguns anos, em vários encontros nacionais e internacionais, especialistas em assuntos de educação salientaram a importância da Orientação Educacional no ensino de nível médio, e recomendaram que fosse realizada a implementação de seu serviço. Que a realidade exige que seja feita a revisão e inseribilidade em relação às novas posições, que a educação dos dias de hoje está a exigir, há muito o pequeno número de escolas com Serviço de Orientação, organizado para dar atendimento aos educandos nessas importantes áreas.

Acresce, ainda, que 54,4% dos professores de 57% dos alunos das Escolas Normais afirmam a vocação a principal qualidade do professor, quando revelando assim a importância atribuída ao bom ajustamento entre o "ser" e o "fazer", esquadrinhando, assim, a realidade da prática de ensino de Orientação. Sua orientação para as atividades profissionais é realizada no 29º ciclo de ensino médio, com mais razão se justificaria a presença na Escola Normal. Por sua natureza, é fundamental que pelas exigências feitas à personalidade do professor, não se compreende a imprensa pressionar que da Orientação Educacional e profissional nesse ramo de ensino.

É interessante constatar que, para influenciar na renovação dos viés primário,

3.4. O planejamento do currículo

Como o planejamento da escola é percebido pelos professores

Sendo essencial o planejamento para que a Escola Normal possa racionalizar suas atividades a fim de atingir os objetivos a que se propõe, procurou-se verificar até que ponto sua existência é percebida pelo corpo docente, bem como quais os fatores que lhe são intervenientes.

Constatou-se que a maior percentagem de professores percebe o planejamento da escola como consequência dos "resultados do trabalho do ano anterior", com 26% do total de respostas ao concernido — este fator foi o mais freqüentemente apontado pelos professores de todas as disciplinas.

Seguam-se, em ordem decrescente, 20% de professores que reconhecem, "mais de um fator" a determinar o planejamento, 16% que dizem ser "as metas estabelecidas pela direção" ou "determinações administrativas", 15% que apontam "o interesse profissional pelo seu docente" e 12% que respondem "não ter conhecimento" haja ainda, 10% de professores que admitem os "interesses pessoais do corpo docente", ou que dão "outro razão" e, finalmente, aparecem 8% que não informaram.

Dada a dispersão do opinião entre os instantâneos, pode-se levantar a hipótese de que há razões suficientes de fatores a interferir na determinação do planejamento das diversas escolas, ou o fator preponderante não é perceptível aos professores, de um modo geral, como chegam a expressar os 12% que revelam não ter conhecimento.

Cumpre reconhecer contudo que, se 26% dos professores apontam o "resultado do ano anterior" como fator, mal determinante do planejamento e se a avaliação for feita com rigor metodológico, poder-se-á supor que está havendo uma tendência para que o trabalho escolar venha a se realizar em bases mais científicas.

A formulação dos objetivos das diferentes áreas

A teoria do currículo dá grande importância ao estabelecimento de OBJETIVOS, resultantes da filosofia que orienta a vida dentro de uma cultura que reflete a concepção do homem acerca da sociedade. Ou se pretende a formulação de áreas passivas que se devem submeter à ordem estabelecida, ou se tem em vista a formação de um homem consciente, participante, ativo e criador, capaz de impulsivar e revitalizar a própria estrutura social, de acordo com o verdadeiro espírito democrático.

Uma das críticas mais acerbas que se faz à escola brasileira de nível médio, em geral, é a desvinculação entre os objetivos e o trabalho de desenvolvimento pelo professor; este se preocupa mais com conteúdos programáticos a vencer no ano

letivo e com atividades discentes, transformados em fins em si mesmos, sem considerar os devidamente na sua relação instrumental com os objetivos visados. Assim, frequentemente chega-se a seguir programas e a desenvolver numerosas atividades que, embora realizadas em função das quais elas se justificam, igualmente não se avalia sem relacioná-las, de modo consciente, ao que se tinha em vista atingir com o trabalho didático desenvolvido.

A necessidade de definir os objetivos claros e operacionalmente operável para selecionar as experiências e atividades que deverão ser vivenciadas pelos alunos, bem como os métodos de orientação da aprendizagem e os procedimentos de verificação correspondentes.

Considerando a educação como um processo que deve conduzir a mudanças no comportamento, alcançando modificações na maneira de pensar, sentir e agir do educando, a seleção de objetivos e sua formulação precisam ser feitas cuidadosamente. Os objetivos devem ser formulados no PDCO de modo que se expresse em termos de evidências observáveis, isto é, que o aluno deve ser capaz de fazer, habilidades que devem adquirir e modo como irá utilizá-las. Deve-se evitar a apresentação de objetivos em termos descrevendo apenas, a menor que se estende da forma ser identificada a aprendizagem no comportamento do aluno.

Segundo Benjamin S. Bloom os objetivos educacionais podem ser compreendidos em três domínios, relacionados entre si: COGNITIVO, AFETIVO e PSICO-MOTOR, sendo que para o domínio afetivo foram estabelecidas categorias de complexidade crescente. O domínio cognitivo inclui objetivos relacionados com o pensamento, informação e solução de problemas de crescente graduação de dificuldades.

Os objetivos do domínio afetivo referem-se a situações, valores, interesses e escalarizações partindo, também, do simples para o complexo.

No domínio psico-motor os objetivos abrangem as habilidades motoras e suas implicações psicológicas.

Nesta pesquisa procurou-se averiguar, junto aos professores do Curso Normal, qual a forma preferencialmente adotada por eles para expressar os objetivos visados em sua disciplina, ou seja, termos de evidências observáveis ou apenas na forma descritiva, os quais foram, posteriormente, classificados nos três domínios.

A pergunta, tal como foi formulada, exigiu a definição de objetivos específicos em termos de mudança de comportamento do aluno, que parecia ter caído estranhamente para algumas respondentes, não familiarizadas com esta terminologia, e difíceis de serem respondidas, apesar de uma minoria de 21% das respostas apresentarem, em termos de evidências observáveis, 1,2% no domínio cognitivo, 0,2% no afetivo e 0,4% no psico-motor, como se constata no quadro que segue:

Quadro 34 TÉRMINOS EM QUE OS OBJETIVOS FORAM FORMULADOS

ÁREA	Cultura Geral	Formação Profissional	Práticas Educativas	Mais de uma Área	TOTAL	
					N.º obs.	%
DOMÍNIO						
COGNITIVO						
1. Desritivo	130	121	25	113	389	40,6
2. Evidência Observável	8	4	1	1	14	1,5
						42,1%
AFETIVO						
1. Desritivo	122	143	67	103	435	45,4
2. Evidência Observável	-	1	1	-	2	0,2
						45,6%
PSICO-MOTOR						
1. Desritivo	6	-	22	4	32	3,3
2. Evidência Observável	1	-	2	1	4	0,4
						3,7%
NOS 3 DOMÍNIOS						
1. Desritivo	13	14	14	8	49	5,1
Não consta, ou impossível classificar	7	10	10	6	33	3,5
TOTAL	287	293	142	236	958	100,0 %

Se a habilidade em expressar objetivos em termos de mudança de comportamento evidencia, em grande parte, a qualidade didática do professor, tem-se a admitir que o corpo docente das Escolas Normais paraenseiras ainda está distante de alcançar esse nível de mestria. No entanto, os professores conseguiram formulá-los nos termos pedidos e "sem uma percepção clara e bem articulada do que o aluno deve ser capaz de fazer no final de determinada experiência, o professor opera no escuro e perde a possibilidade da situação de aprendizagem", como dizem os autores do já citado "Livre Didático" da COLTEC.

Examinando o Quadro 34, pelos seus totais verifica-se que foram apresentados 958 objetivos, sendo 293 que permitem que se comprove a atingimento dessa perspectiva. As maiores concentrações se fazem em termo dos objetivos afetivos (45,6%) e cognitivos (42,1%), em percentuais muito aproximados. Pode-se concluir que, não havendo predominância de um desses domínios, a formação do

futuro professor é buscada mais ou menos harmonicamente, exceto no domínio psico-motor em que nem os objetivos das Práticas Educativas ai se concentram, pois para 142 objetivos apresentados nela, área, apenas 24 (22 + 2) visam especificamente psico-motricidade.

Considerando o caráter profissionalizante das Escolas Normais, em que a preparação técnico-científica é de importância fundamental, pergunta-se a significação do percentual tão elevado para os objetivos do domínio afetivo e o seu predomínio na série de 236 objetivos sobre os 142 apresentados, primeiros do sociedade profissionalizantes, onde o magistério ainda é visto como ideal, como sacerdócio elevado de sentimentais e maternalistas.

A predominância de objetivos do domínio afetivo, concorda com sua expressão em termos de criticos não representa, para o professor, um compromisso de atingi-los, donde a dificuldade de afixação e, consequentemente de validação do referido.

3.5 Atividades e Métodos Pedagógicos

Atividades e experiências discentes

A clareza e especificidade dos objetivos educacionais facilitam a seleção das atividades e experiências que os alunos precisam vivenciar para que a aprendizagem se efetive.

Lauro de Oliveira Lima¹⁰ valoriza as vivências que os alunos deverão ter, particularmente antes de constituir em preparação, comentário, crítica ou interpretação de alguma situação vivida, pelas alunas na própria realidade social ou cultural. Chega, inclusive, a prever que, ao final da formação didática atual, em vez de preparar teoricamente os alunos para depois submetê-los ao treinamento direto, deve-se lançá-los dando o incio frente à problemática profissional, fazendo-os enfrentar situações reais, com tentativas de interpretação empírica para depila, na classe, junto ao professor, resolvendo a experiência à luz dos princípios científicos. Delembre que é da dificuldade da execução, do rendimento

insatisfatório que o homem pade para a reflexão (decolonização) e racionalização (formulação técnica da conduta).

Em resumo, será adotar o seguinte processo de conhecimento do séctico, pelo analítico, para o sintético.

Acetlando a imprescindibilidade de atividades e experiências bem selecionadas para assegurar o atingimento dos objetivos visados pelas diferentes áreas de estudo da Educação, os professores e professores que registraram os tipos de vivência que os alunos deveriam experimentar em sua disciplina. Por dificuldades de se situar ante o enumeração da programação ou pelo fato de os professores estarem mais habituados a registrar os resultados em termos descriptivos (não em termos de evidências observáveis no comportamento do aluno), ou ainda, por limitações decorrentes da maneira como foi proposta a questão, verificou-se que aos professores não foi fácil responder adequadamente.

O quadro que segue permite examinar as respostas dadas pelos professores.

Quadro 35 ATIVIDADES OU EXPERIÊNCIAS POR ÁREA DE ESTUDO

ÁREAS	Cultura Geral	Formação Profissional	Práticas Educat.	Mais de uma Área	Não consta	TOTAL		
						N.º obs.	%	
Vivência que os alunos devem experimentar								
Trabalhos práticos - Exercícios, Aplicações práticas	43	40	12	37	-	122	18,0	
Aula Prática - Atividades c/ as crianças - Auxílio ao professor - Recreio dirigido.	15	65	18	24	-	124	16,9	
Observação direta - Excursões, visitas.	16	50	7	20	-	93	13,6	
Participaçãoativa - Debates - Diálogos.	24	19	9	12	-	64	8,7	
Trabalhos na comunidade - Entrevistas - Contato humano - Socialização.	17	28	4	14	-	63	8,6	
Trabalho de grupo - Estudo em grupo.	12	19	5	11	-	47	6,4	
Leritura e interpretação de obras, jornais, revistas.	22	5	-	5	-	32	4,3	
Resolução de problemas práticos - Experimentação.	6	1	-	7	-	14	1,9	
Atividades psico-motoras, habilidades manuais, concepção de material didático.	3	1	4	5	-	13	1,8	
Clubes - vivências recreativas - apresentação de fantoches - cinema-hora.	4	-	7	1	-	12	1,6	
Comparação - Análise - Interpretação das respostas infantis.	2	5	-	4	-	11	1,5	
Viabilização de situações emocionais, afetivas, compreensão,	1	2	3	2	-	8	1,1	
Apreciação estética.	2	-	5	1	-	8	1,1	
Conhecimento - Demonstração de conteúdos.	1	3	-	4	-	8	1,1	
Conhecimento da problemática educacional local - Contato com a Realidade.	1	5	-	-	-	6	0,8	
Auto-avaliação do trabalho.	-	2	-	-	-	-	2	0,3
Não constata	23	26	23	23	1	98	13,3	
TOTAL	195	272	97	170	1	735	100,0 %	

12 - "Treinamento do professor primário" - Lauro de Oliveira Lima.

Examinando o Quadro 35 verifica-se que houve grande dispersão de respostas, sendo que a maioria da percentagem alcançada (16%) refere-se a "Trabalhos práticos, exercícios ou aplicações práticas", seguida de "Aulas práticas, atividades diretas", seguido de "aulas teóricas ou recitação dirigida" (16,3%) e "Observação direta, excursões e visitas", (12,6%), principalmente pelos professores que lecionam na área de Formação Profissional e em mais de uma área.

A "Participação ativa, os debates e diálogos", aparentem com relativa frequência em Práticas Educativas e Cultura Geral, sendo que nestas últimas áreas ainda merecem registro as vivências decorrentes da Leitura e Interpretação de obras, jornais e revistas".

Assim como os objetivos foram formulados de modo muito genérico, sem especificação em termos de mudanças comportamentais esperadas, as vivências a serem desenvolvidas pelos alunos nem sempre foram claramente expressas para permitir a compreensão de seu alcance. Por exemplo, "Trabalhos na comunidade" pode dar margem a múltiplas interpretações, desde uma simples coleta de informação em órgãos da administração pública,

até a liderança de um movimento comunitário que leve a solução de um problema, como seja, a recuperação de um prédio escolar, ou a valorização de um novo padrão de higiene pelos pais dos alunos. Da mesma forma, a expressão "Trabalho prático", apesar de bastante desgastada e comprometida com o significado da compilação bibliográfica, pode se referir a pesquisa científica do alto rigor metodológico. Igualmente, constata-se que não se dispõe de elementos suficientemente esclarecedores para determinar os tipos de vivências propostas para os professores das Escolas Normais, que visam o crescimento pessoal do aluno em delegacias de maior complexidade, como a auto-síntese e julgamento no domínio científico, organização e interiorização de valores no domínio ativo, como seria desejável.

Em complementação a este aspecto de estudo do currículo, procurou-se apresentar aos 90 professores de Teoria e Prática, incluídos na amostra, uma relação de atividades ou experiências e pediu-se-lhes que assinalassem com as palavras "muita", "pouca" ou "nenhuma", conforme a freqüência com que as oportunizavam aos seus alunos.

Quadro 36 OPORTUNIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, EM PERCENTUAIS, SEGUNDO OS PROFESSORES DE TEORIA E PRÁTICA

Atividades ou experiências oportunizadas aos alunos, na opinião dos professores.	Multa	Pouca	Nenhuma	Não consta	TOTAL
— Confeccionar material didático.	89	13	—	1	100 %
— Consulta à biblioteca.	77	18	4	1	100 %
— Discutir sobre as dificuldades dos alunos.	61	33	5	1	100 %
— Examinar os programas do Curso Primário.	59	31	9	1	100 %
— Organizar festas e excursões escolares.	54	28	15	2	100 %
— Discutir sobre problemas de educação paranaense.	52	46	1	1	100 %
— Dar aulas na Escola Primária.	49	47	3	1	100 %
— Aplicar na prática o que estuda em teoria.	39	57	3	1	100 %
— Observar aulas no Curso Primário.	39	52	8	1	100 %
— Discutir temas ou obras em seminário.	32	46	21	1	100 %
— Realizar pesquisas na comunidade.	31	57	11	1	100 %
— Aplicar técnicas para desenvolver a criatividade dos alunos da escola primária.	26	61	12	1	100 %
— Organizar "Unidades de Experiência".	23	54	20	3	100 %
— Organizar planos de curso.	18	50	30	2	100 %
— Orientar a observação dos alunos e levá-los a realizar experiências.	13	55	31	1	100 %
— Realizar visitas de estudo a escolas que funcionam em condições precárias.	10	50	38	2	100 %
— Observar a aplicação de métodos modernos.	22	55	21	2	100 %
— Organizar provas para o Curso Primário.	8	41	50	1	100 %

Examinando o Quadro 36 ressalta logo o excesso de oportunidades propiciadas para a "confeção de material didático", em que 86% dos professores assinalaram como multa frequentemente

oferecidas, segundo-se, em ordem decrescente, "consulta à biblioteca", com 77%, "discussão e outras atividades das aulas das Escolas Normais", com 61%, "exame dos programas primários", com

59%, "organização de festas e excursões escolares", com 54% e "discussão sobre problemas parâmetros da educação", com 52%.

A oportunidade de "dar aulas no Curso Primário" é assimilada como muito frequentemente propiciada por apenas 49% dos professores de Teoria e Prática, o que parece evidenciar uma dimensão a mais no processo de formação do magistério para a Escola Elementar.

Verifica-se, ainda, que somente 22% dos professores assinalaram como oportunidade muito frequentemente propiciada o de "observar a aplicação de métodos modernos", indispensável para a chamada aprendizagem por imprecação e que exigia a existência de recursos ou estrutura. Demonstrou-se uma necessidade, cada vez mais reafirmada, para a profissionalização eficiente. Também merece destaque a freqüência reduzida de professores que assinalaram com "muita" a oportunidade de "aplicar na prática o que se ensina".

Quadro 37 OPORTUNIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, EM PERCENTUAIS, SEGUNDO OS ALUNOS

Oportunidades de vivência de práticas pedagógicas, segundo opinião dos alunos das Escolas Normais	Multa	Pouca	Nenhuma	Não consta	TOTAL
— Confeccionar material didático.	76	22	1	1	100 %
— Consulta à biblioteca.	72	23	4	1	100 %
— Aplicar na prática o que estuda em teoria.	59	37	3	1	100 %
— Observar aulas no Curso Primário.	58	39	2	1	100 %
— Discutir sobre as dificuldades dos alunos.	48	39	14	1	100 %
— Discutir sobre problemas de educação paranaense.	43	41	15	1	100 %
— Observar o recreio do Curso Primário.	37	40	22	1	100 %
— Observar a aplicação de métodos modernos.	37	46	16	1	100 %
— Examinar os programas do Curso Primário.	33	44	22	1	100 %
— Dar aulas na Escola Primária.	30	68	1	1	100 %
— Organizar planos de curso.	30	28	41	1	100 %
— Realizar trabalhos de pesquisa na comunidade.	28	50	21	1	100 %
— Discutir temas ou obras, em seminário.	23	32	44	1	100 %
— Aplicar técnicas para desenvolver a criatividade dos alunos da escola primária.	23	45	34	1	100 %
— Organizar "Unidades de Experiência".	19	40	39	2	100 %
— Orientar e observar os alunos e levá-los a realizar experiências.	18	44	37	1	100 %
— Realizar visitas de estudo a escolas que funcionam em condições precárias.	14	41	44	1	100 %
— Organizar festas e excursões escolares.	10	49	40	1	100 %
— Organizar provas para o Curso Primário.	9	22	65	1	100 %

Contrariando um pouco a posição dos professores, há 50% de alunos que julgam ter muita oportunidade de "aplicar na prática o que estudam em teoria" (contra 38% dos professores), bem como de "observar aulas no curso primário", (55% do corpo docente). Deve-se lembrar contudo, de

tudo em teoria", apenas 30%, o que vem confirmar o caráter teórico dos Cursos Normais. Da mesma forma a oportunidade de "aplicar técnicas para desenvolver a criatividade dos alunos", é assimilada como muito frequente por apenas 26% dos professores, o que é de se lamentar, considerando a importância dessa característica para o desenvolvimento da tecnologia e da ciência, indispensáveis aos países que desejam evoluir.

E de se lamentar, ainda, que só 23% dos professores ofereçam muita oportunidade aos alunos para organizar "Unidades de Experiência", podendo a experiência pedagógica atual enfatizar o ensino Integrador de disciplinas como uma condição de aprendizagem eficiente.

A mesma questão apresentada aos alunos confirma a confecção de material didático como a oportunidade mais freqüentemente oferecida, com 76% de respostas, seguida de "consulta à biblioteca" com 72%, como se observa no quadro seguinte.

total de alunos matriculados na Escola Normal, em 1970, sendo que 50% deles lecionando no nível primário e aproximadamente 45% não desejando exercer no magistério, para os quais, possivelmente, a aplicação prática e a observação das aulas pode parecer muito frequentemente proposta, considerando os interesses e necessidades passadas.

A discussão sobre "dificuldades dos alunos" e "problemas de educação paranaense" apresentada como muito frequente por 40% e 45% dos entrevistados, respectivamente, revela certa coerência com a que foi prioritariamente assinalado pelos professores, apesar dos percentuais serem mais baixos.

Examinando o quadro pela coluna "nenhuma oportunidade" destaca-se imediatamente o percentual 60% concernente à "organização da prova para o exame primário". Sabendo-se que as provas ainda representam procedimentos usuais nas escolas de todos os níveis para avaliação da aprendizagem, bem como das dificuldades para a sua elaboração, pergunta-se se a discussão relativa a que tal constatação (convergida pela opinião de 50% dos professores de Teoria e Prática), poderia ter sobre a produtividade do sistema de ensino primário.

Correlacionamento das atividades

O planejamento integrado é uma exigência da moderna pedagogia, não é de modo mais admirável, considerando as atividades estanques, principalmente quando as disciplinas são interdependentes, como é o caso das que compõem o currículo das Escolas Normais. Daí a razão de se ter colocado no questionário dos professores uma pergunta relativamente ao planejamento correlacionado e os motivos de tal correlação.

Observe-se, como resposta, o seguinte: 21% dos professores levaram desenvolver planos de trabalho independente, sem nenhuma correlação com os demais e que, somados aos 7% que declararam de responder, totalizam 28%.

Dos 72% que afirmam correlacionar, a maioria, representada por 45% do total, o faz por reincidência ou dependência de conteúdos", principalmente em Geografia, História, Práticas Educativas e Fundamentos de Educação. 5% responderam que a correlação é uma "apreensão Escolar", sendo que os restantes 15% apresentaram razões que se dispersam entre "dificuldades entre professores", "outras razões" e "mais de uma razão".

Lamenta-se o fato de não se dispor de informações complementares sobre as condições em que a correlação é feita para se poder concluir sobre sua maior ou menor validade, mas considerando que de seu 72% dos professores declararam planos de trabalho integradamente já 6 tendências pedagógicas e que promete rentabilidade em seu auxílio.

Métodos adotados

"Todo professor possui uma teoria própria de aprendizagem e nela acredita, mesmo que não a tenha verbalizado".¹³ Se ensina de certa maneira, é porque acredita que o aluno aprende da maneira correspondente. O professor que dá aulas expositivas, que fala, que expõe, que passa para o aluno, repete, acredita que a mente é um respiador, que a aprendizagem se faz de fora para dentro, que importa propiciar ao aluno o maior número de imaginações, donde o verbalismo da escola ilivresca.

Outros defendem uma posição dentro da Teoria da Disciplina Formal, segundo a qual a aprendizagem resulta do exercício das funções mentais, matemáticas, como a Matemática e o Latim, passar a ter valor para desenvolver o raciocínio, o exemplo é propiciado para desenvolver as faculdades

Além dessas há, ainda, uma terceira posição que considera o aluno como ser passivo — o apercepcionismo, segundo o qual cada novo conteúdo deve se associar com a massa apercebida das experiências anteriores. Seu grande defensor foi Herbart, que só passado, com os famosos "passos formais" que ainda hoje são praticados em muitas escolas.

A psicologia dinâmica vem modificar o panorama de toda didática anterior ao evidenciar que a aprendizagem é um PROCESSO ATIVO, que o educando é sujeito-agente da própria aprendizagem, que o conhecimento tem que ser elaborado pelo próprio indivíduo que aprende.

Para Piaget e sua Teoria Operatória da Aprendizagem, tópico enfase é colocada no "fazer", no "operar", no "pensar" (o pensamento é obra de operações ativas e vivas). O método PSCD-GENÉTICO consequente dessa Teoria deve:

a) Propor uma situação problema (se a situação não é problema a aprendizagem só faz acomodação, isto é, sem aprendizagem);

b) Cuidar para que esta situação provoque a atividade no indivíduo, na direção desejada;

c) Dar um período de tarefa para que o aluno realize a análise, mas com sugestão de direção que se realize em situação socializada, para que o próprio grupo vigile os erros e a crítica;

d) Ajudar o aluno a sintetizar e ordenar (e quematizar) sua atividade.

Nesta pesquisa procurou-se verificar qual posição metodológica dos professores das Escolas Normais na direção dos trabalhos de suas classes.

Quadro 33 MÉTODO ADOTADO PELOS PROFESSORES

MÉTODOS PREFERENTEMENTE ADOTADOS PARA ORIENTAR AS ATIVIDADES DISCENTES

	Nº abs.	TOTAL
	%	
— Expositivo, Interrogativo, Indutivo-Dedutivo, Analítico, Técnico, Diálogo, Painel, etc.	213	38,5
— Trabalho de grupo, Círculo de Estudos, Debates, Seminário, Dinâmica de Grupo,	127	15,8
— Pesquisa, Investigação, Experimentação.	130	14,9
— Estudo dirigido, Fichas, Trabalho individualizado.	65	11,2
— Métodos ativos: Alunos dão suss: planejam e executam.	47	8,8
— Vários — Depende da Unidade, da turma; Edótico.	45	8,5
— Observação livre ou dirigida e/ou Aplicação posterior.	27	3,4
— Método de Problemas, Psicogenético.	19	2,4
— Desportivo, Educação Física Generalizada, Método Francês.	9	1,1
— Orientação do trabalho criador.	8	1,1
— Globalizado.	6	0,8
— Unidades Didáticas.	5	0,6
— Análise de Textos.	2	0,3
— Outros: Prático, Moderno, Comparativo, Dossier.	28	3,5
Não consta	53	6,6
TOTAL	554	100,0 %

Pelo exame do Quadro 33 constata-se que mais da quarta parte dos professores, 26,5% orientam a aprendizagem de seus alunos através de métodos e processos que não se baseiam nas teorias das suas áreas. Vale-se como exemplo, o estudo com competência, a experiência, o interrogatório, do processos descriptivo-indutivos, etc. sem colocar em evidência a atividade do aluno, conseguientemente, classificam-se entre aqueles que contribuem para tornar mercilidas as críticas feitas ao verbalismo escolar.

Um aluno orientado por tais processos rotineiramente se acomodaria a elas e val se construir, ele próprio, em elemento rotinizado para futura vida profissional. Daí a gravidade dos comentários feitos pelo corpo docente das Escolas Normais, salientada pelos fatos multiplicadores que vão ocorrer no sistema de ensino em geral, principalmente quando se tem vista uma melhor preparação dos recursos humanos para o desenvolvimento.

Atendimentos às diferenças individuais

Com a evolução da Psicologia Diferencial, o atendimento às diferenças individuais vem sendo cada vez mais valorizado e reclamado pelas atualas correntes pedagógicas. Algumas extremistas chegam a afirmar que a educação é ou individual, ou não existe.

Sem adotar posições radicais assesta-se o pressuposto de que o aluno da Escola Normal, durante o processo de profissionalização, precisa ser atendido de acordo com suas características individuais.

duais para poder apresentar rendimentos condizentes com suas possibilidades e superar algumas limitações.

Com a intenção de aprender o currículo da Escola Normal por mais éstima prima, abrem-se aos professores uma pergunta aberta, sobre as possibilidades de atender às diferenças individuais, dentro de sua área de disciplina, bem como a maneira de a realizarem, no caso de resposta afirmativa. Os resultados são os que se apresentam no Quadro N.º 33.

Observa-se que apenas 7% dos professores dizem não haver oportunidade para o atendimento às diferenças individuais. De fato, conseguientemente, 93% afirmam possivel, principalmente através da "orientação individual", concentrando 30% do total das respostas dadas; "polo tipo de trabalho", com 11% e "adaptando exercícios", com 7%.

É de se entrinchar, contudo, que 33% dos professores não temem especificamente como proporcionar o atendimento às diferenças individuais de seus alunos, o que leva a supor que o mesmo não se faz de modo muito sistemático. Além disso, a previsão de que os professores expressarem o atendimento de um modo geral muito evasivo, parece confirmar essa suposição.

Assim, chega-se a concluir que, apesar de 93% dos professores terem afirmado que atendem seus alunos considerando as diferenças individuais, deve-se tomar cautela quanto a sua generalização, pois não se dispõe de informações suficientemente claras e objetivas para aiquidar de seu alcance.

13 - "Didática e Psicologia" - A direção da aprendizagem - Angel Diego Marques
Revista "Pequena e Plenamente" n.º 9 - Junho de 1965 - C.R.P.E. - S.P.

Quadro 39 ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

COMO O PROFESSOR DÁ ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS	N.º abs.	TOTAL	
		N.º %	%
- Pela orientação individual.	127	20	
- Pelo tipo de trabalho.	44	11	
- Adaptando exercícios.	31	7	
- Na verificação.	13	1	
- Pela natureza da própria matéria.	9	2	
- Através de atividades extra-classe.	9	2	
- Pela diversidade de métodos.	3	1	
- Mais de uma forma de atendimento.	17	4	
- (Outra especificação da forma).	137	32	
- (Não há oportunidade).	20	1	
TOTAL	410	100 %	

3.6. A avaliação

Procedimentos de avaliação

A avaliação, lógica e naturalmente, é uma dependência do processo de educação sistemática. Se há uma intenção de orientar o educando para a aquisição de novas formas de conduta, ou mesmo de diferentes direcionamentos, e se tais objetivos são colocados em termos de competências observáveis, ao final de determinado período de tempo pode-se verificar o que foi possível obter, comparando com o que se pretendia.

Sendo feito com rigor metodológico, a avaliação permite concluir sobre a validade dos procedimentos utilizados na orientação da aprendizagem, como também elementos para se fazer a reformulação dos próprios objetivos visados.

Segundo a Portaria nº 2307, que dispõe sobre a avaliação do rendimento escolar nos estabelecimentos estaduais de Ensino Normal, deve ser valorizados os seguintes elementos:

19 — Aproveitamento intelectual que constará de uma prova escrita, a critério do professor, com nota de zero a dez;

20 — O segundo elemento será constituído por: a) Trabalhos Práticos, incluindo-se as pesquisas realizadas em classe ou extra-classe, respostas a livros, iniciativa do aluno, entre outras maneira, para qual é destinado; b) Aulas, entendendo-se assim a apresentação de ensino ou de conteúdo ao estabelecimento de ensino, se conduz dentro de apresentação pessoal (uniforme e higiene pessoal)

e pontualidade no cumprimento das obrigações ecolares, com nota de zero a dois.

A avaliação, segundo esta Portaria, deverá ser bimestral e a nota será a média aritmética atribuída aos elementos citados.

Ao que parece, esta é uma posição bastante limitada e limitadora quando se pensa em uma formação Normal profissionalizante do alto nível.

Acetando que há categorias distintas e complexidade crescente nos três domínios em que se avaliam os objetivos educacionais (cognitivo, atelivo e psicomotor), dificuldades apontadas pelos procedimentos de avaliação sugeridos não se justifica a ausência do indicador da tópica uma temática já comprovadamente validada em países mais desenvolvidos, quale sejam, os Conselhos de Classe, os Regimes de Crédito, o Auto-avaliado e o Acompanhamento, entre outros.

Nesta pesquisa, no sobre o Ensino Normal no Paraná colocou-se, no que concerne ao que respondem os professores, uma pergunta aberta sobre os procedimentos de avaliação utilizados em sua disciplina. Os resultados são os que se apresentam no Quadro 39, sendo de destacar que a maioria do quadro, 39, se destaca que a maioria das respostas se concentra nos procedimentos sugeridos pela Portaria nº 2307.

Isto revela o poder de orientação dos administrados das órgãos administrativos centrais, bem como a mobilização passiva da maioria dos professores que a elas se acomodam. Por outro lado, é notável que a maioria das respostas se concentra no estabelecimento de ensino, sejam elas, disciplina e acompanhadas da chancela oficial.

Quadro 40 PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELO PROFESSORES	N.º abs.	TOTAL	
		N.º %	%
- Provas objetivas.	206	17,8	
- Provas subjetivas, exercícios escritos, questionários.	238	18,7	
- Trabalhos práticos, pesquisa individual ou de grupo, estudo dirigido.	245	21,6	
- Arguição, verificação oral, relato de observação, debate, discussão, exposição, canto.	155	13,4	
- Resolução de situações problema.	6	0,5	
- Aulas Práticas.	78	6,7	
- Painel, seminário, simpósio.	22	1,9	
- Participação ou observação nas aulas, nos trabalhos em grupo, interdisciplina, estíngua, etc.	55	4,7	
- Fichas/resumo de leitura, interpretação, esquemas, análise literária de romances, etc., crítica.	13	1,1	
- Auto-avaliação, entrevistas, depoimento pessoal.	22	1,9	
- Apreciação da criatividade.	5	0,4	
- Jogos didáticos, dança, coral, torneios, dramatizações.	6	0,5	
- Confeção de material didático.	14	1,2	
- Vários, aproveitamento de todas as oportunidades.	14	1,2	
- Outros: dossier, regime de créditos, comparação, sondagens, atividades extra-classe.	18	1,6	
Não consta a informação	32	2,9	
TOTAL	1.150	100,0%	

Examinando o Quadro 40, observa-se que, dentre os procedimentos para avaliação da aprendizagem, mais citados pelos professores, destacam-se os tradicionais "trabalhos práticos", com 24,5% do total, seguidos de "Provas subjetivas", com 19,7%, "Provas objetivas", com 17,8% e "Arguição, verificação oral", com 13,4%, totalizando 70,5%.

Em "Outros" procedimentos de avaliação aparecem "dossier, regime de créditos etc.", com 1,6% que, somados aos 1,9% correspondentes a "auto-avaliação, entrevista e depoimento pessoal" e 0,5% da "resolução de problemas", perfazem 4% do total, dentro de uma linha mais renovadora, portanto, capaz de evidenciar possíveis mudanças de comportamento objetivadas pelos planos de trabalho.

A aprovação no Curso Normal: suas causas

Considerando que o Curso Normal apresenta taxas de aprovação bem maiores elevadas do que o Científico (em Curitiba, ano de 1966: Aprovação do Curso Normal, 94%; do Curso Científico, 69%); pergunta-se a que causas professores e diretores atribuem tal fato.

Como resposta obtém-se: "os conteúdos gramaticais não são muito acessíveis" e "o Curso Normal é mais fácil" de 64,4% dos professores e 56% dos diretores; em seguida aparecem 5,2% de pro-

fessores e 10% de diretores que acham que "os alunos são mais estolidos" ou "mais inteligentes"; em seguida, respondem "os professores são mais tolerantes" ou "critérios de avaliação menos rigorosos", que foram dadas por 4,8% dos professores e 5,2% dos diretores; em terceiro lugar, responde que, ainda, "outras causas" ou "que é um 'tudo' para 21% dos professores e 16% dos diretores, incluídas as segundas fases do Curso Normal: recebe mais atenção, é mais responsável, o conteúdo programático é mais interessante para a mulher, há maior interesse vocacional, atende à pressão e às necessidades da mulher. Os resultados 4,5% de professores e 15% de diretores não responderam a questão.

A partir destes dados pode-se concluir que o Curso Normal é percebido por seu corpo docente e diretores como sendo mais fácil e de condições mais acessíveis do que o Científico, além de todos os professores se recomendar como mais tolerantes e menos rigorosos na avaliação do rendimento escolar.

Duas ordens de consequências provavelmente poderiam resultar desta posição: a suficiente qualificação do elemento humano, levando para o exercício do magistério primário, o que é muito grave, e a tória de atração que o Curso Normal poderá exercer sobre aqueles elementos com pouca disponibilidade intelectual, para estudos mais avançados. Em decorrência, todo um programa de formação de recursos humanos para o desenvolvimento poderá ficar encampadamente comprometido.

3.7 "Teoria e Prática da Escola Primária"

Justificativa para a Prática

A cadeira de Teoria e Prática tem sido, geralmente, a principal encarregada da profissionalização dos alunos das Escolas Normais, que a responsabilidade "de trazer o professor primário" deve se estender a todas as disciplinas pela integração do seu atendimento às necessidades de formação pelos objetivos do Curso Normal. Considerando a "Teoria e Prática da Escola Primária" deve ser o elo cinzelador do currículo da Escola Normal, tanto mais quanto se pensa no Ensino

Normal vivendo em íntima relação com o sistema escolar primário. O contato permanente com a realidade é condição precípua para maior riqueza teórico-prática do normalista, levando-o a passar, continuamente, do plano teórico para o prático, e vice-versa.

No processo formativo do aluno da Escola Normal, o sentido e significado da atividade didática podem ser acentuados, sem dúvida, pela Prática, favorecendo a sua maturidade pedagógica. O quadro a seguir revela como os professores de "Teoria e Prática" vêem a Prática, considerando suas respostas à pergunta "Qual, no seu ponto de vista, a principal razão para o aluno-mestre fazer Prática na Escola Primária?"

Quadro 41 JUSTIFICATIVA PARA A PRÁTICA

RAZÃO PARA O ALUNO REALIZAR A PRÁTICA	N.º abs.	%
- Demonstrar capacidade de aplicar as técnicas aprendidas.	6	7
- Colaborar na solução dos problemas de áreas específicas da escola primária.	2	2
- Favorecer a maturidade pedagógica dos alunos.	24	27
- Dar oportunidade para enfrentar a realidade escolar.	30	33
- Cumprir as exigências do programa.	-	-
- Analisar o rendimento escolar do aluno-mestre.	-	-
(mais de uma)	26	29
(sem informar)	2	2
TOTAL	90	100 %

Verifica-se que 33% dos professores da disciplina justificam a Prática pela necessidade de dar oportunidade para enfrentar a realidade escolar, 27% têm nela a situação que favorece a maturidade pedagógica dos alunos. Essas duas razões foram, por conseguinte, apontadas por 60% dos informantes. Já a colocação da Prática como elemento avaliador do rendimento escolar do aluno-mestre não foi scita pelos informantes.

Planejamento e Realização da Prática

O planejamento da Prática é feito pelo responsável professor de Teoria e Prática. Juntamente com a sua resposta dada à interrogação anterior, "E feito pelo professor de Teoria e Prática" foi respondida por 50% dos 90 professores. Informaram a informação de 15%, encorajando 16% dizem que o planejamento é realizado pelo professor, ou através do seu ou aluno, conjuntamente com a professora da classe primária onde a Prática se realiza.

Quadro 42 TRABALHO REALIZADO EM CONJUNTO COM O ENSINO PRIMÁRIO

OPORTUNIDADE DE TRABALHO CONJUNTO COM AS PROFESSORAS PRIMÁRIAS	CAPITAL			INTERIOR			TOTAL		
	N.º abs.	%	N.º abs.	%	N.º abs.	%	N.º abs.	%	N.º abs.
Sim, há oportunidade.	10	45,5	23	33,8	33	36,3	66	33,3	90
Não há oportunidade.	12	54,5	40	56,8	62	63,8	114	66,7	186
(sem resposta)	-	-	5	7,4	5	5,6	-	-	-
TOTAL	22	100,0 %	68	100,0 %	90	100,0 %			

A presença e atuação de uma Coordenação é validada por 50% dos informantes, o que indica que por que poucas escolas trabalham sob essa modalidade. Também o planejamento executado com razão, entrosando tanto o aluno, como professores e assistentes de Teoria e Prática, bem como a própria professora da escola primária citado por apenas 7% dos interrogados.

Poder-se-ia indagar se os professores de Teoria e Prática da Escola Primária estão suficientemente ligados a outras áreas de ensino, visto o seu cunho relacionado com as outras disciplinas das classes elementares. É o que os dados acima sugerem visto que mais da metade, ou seja 65% dos professores (50% + 15%) planejam elas próprias as atividades, ou com os alunos-mestres.

Procurando sondar a oportunidade para o trabalho realizado em conjunto com as professoras de ensino primário, o questionário apresentava um item a respeito. Eis os resultados:

Entre ambos seria possível no momento em que as

práticas realizadas na Escola Primária parecem confirmar a insuficiente integração com o Ensino Primário, a não quanto ao planejamento como à realização da Prática. Sobre a questão, 68,5% dos respondentes afirmam não ter oportunidade para realizar um trabalho conjuntamente com a professora das classes primárias, escolas, nota-se uma ligeira superioridade nos 58,8% para a resposta negativa dada pelos professores do Interior, sobre os 54,5% da Capital.

As duas principais causas impossibilitando maior entretenimento com o Primário, apontadas por 22% dos respondentes, são: a) falta de tempo e

horários não coincidentes; b) difícil entendimento com o professor primário. E de 30% o percentual dos que se absteram de responder sobre as razões do não entretenimento com o Primário.

Continuando-se nessa linha de indagações, levanta-se a hipótese de que as técnicas adotadas nas escolas onde é feita a Prática não são consideradas as mais desejáveis pelos professores da disciplina do Curso Normal. A julgar pelos resultados do Quadro 43 há bastante insatisfação a respeito, segundo 57% dos 90% dos informantes que afirmam não correspondem as técnicas utilizadas aos seus pontos de vista.

Quadro 43 OPINIÕES SÓBRE AS TÉCNICAS ADOTADAS NAS ESCOLAS ONDE É FEITA A PRÁTICA

OPINIÃO SÓBRE AS TÉCNICAS ADOTADAS	N.º abs.	%
- Geralmente não correspondem aos meus pontos de vista.	37	41
- Geralmente afinham,	28	31
(sem possibilidade de conhecê-la)	18	20
(outra, ou sem informar).	7	8
TOTAL	90	100 %

Parce bastante significativa a afirmação de 20% dos professores de Teoria e Prática que dizem não ter possibilidade de conhecer as técnicas de ensino adotadas nas escolas onde a Prática é realizada. O treinamento do normalista, na parte teórica, processa-se, usualmente, através do observador, participação, crítica e repetição. A observação é realizada, seja no campo, seja no interior e no exterior, no caso de Laranja ou Oliveira Lima. O estágio deve ser visto como uma etapa de direção e integração passada. Será que esses 20% de professores de Teoria e Prática não entraram nas salas de classe do primário para conhecer, eles entram, ou que o ali acontece, a fim de tornar seu ensino mais autêntico e funcional?

Controlando-se a entidade mantenedora verifica-se que, no ensino público, a pequena afinidade entre professores do Normal e do Primário (31 em 67 = 43%) é superior à revelada na escola particular (6 em 18 = 33%).

Concluindo a análise, nota-se que só de 31% dos professores de Teoria e Prática realizam com as Práticas pedagógicas das escolas onde é feita a Prática. Seria essa pouca afinidade causa ou consequência do divórcio entre os dois níveis de ensino?

E evidente que uma maia perfeita integração entre ambas seria possível no momento em que as escolas postas à disposição da Prática funcionassem como laboratórios pedagógicos, em que a prática e experimentação fossem contínuas, que os casos perpassasse da Escola Normal à Primária, privilegiando e imparando ambas. Não só a unidade

pedagógica, como a administrativa poderiam colaborar para uma planificação conjunta. Uma escola primária como laboratório de realização e controle do aprendizado e avaliação do normalista, paralelamente ao seu treinamento comunitário dentro da realidade pedagógica escolar, poderiam ser bons soluções para assegurar melhores padrões de profissionalização.

Entretanto a Prática, segundo 53% dos informantes, é realizada em escolas comuns de localidade, o que pode estar resultando numa melhor integração entre ambas. A sua realização em Escolas de Aplicação é citada por 16% de informantes e, os da rede (loco communis e popularis), por 17%. Notou-se também que o problema se agudiza em Cuiabá, devido à decorrência do elevado número de alunos de algumas Escolas Normais, e visto que não possuem estabelecimentos locais mais apropriados para a Prática.

Dada a insistência com que a Escola de Administração tem sido reclamada por professores e discentes foi oportuno examinar as respostas fornecidas pelos responsáveis pela Prática a partir de "Quem representa a Escola de Aplicação?". Para a avaliação das 22 respostas usaram-se 2 critérios: 1º - consideram-se apenas a 19 (86,4%), isto é, a respostas que consideram que a sua escola representa a Escola de Aplicação, e sobre o total de 90 (correspondendo ao número de informantes) foram calculadas as porcentagens de cada item; 2º - como a maioria das três escolas compõem-se o mesmo total de professores, calculou-se, em seguida, as respectivas percentagens sobre 270 (90 professores x 3 escolas).

Quadro 44 COMO O PROFESSOR DE TEORIA E PRÁTICA VÊ A ESCOLA DE APLICAÇÃO - EM PERCENTUAIS

COMO A ESCOLA DE APLICAÇÃO É VISTA PELOS PROFESSORES DE TEORIA E PRÁTICA	1.ª escolha	TOTAL de escolhas
É a instituição:		
— que deverá ganhar novas dimensões sob influência da Escola Normal.	33 22	55 % 44 %
— que oferece o melhor modelo pedagógico para o aluno-mestre.	13 5	18 % 19 %
— onde os alunos são auto.	17 3	20 % 27 %
— que deve aceitar o ônus da inexperience do aluno-mestre.	7	10 %
— que oferece a temática para o programa de Teoria e Prática.		
— que é atendida nas suas necessidades mais imediatas pela Esc. Normal.		
(sem resposta)	7	7 %
TOTAL	100 %	100 %

Como se depreende do Quadro 44, para 33% dos professores de Teoria e Prática a Escola de Aplicação representa a instituição que deverá ganhar novas dimensões sob influência da Escola Normal e para 22% é a instituição que oferece o melhor modelo pedagógico para o aluno-mestre, com 18% sentindo-se como uma Unidade de Demonstração; esses dois grupos de respondentes, perfazem 55% do total. Computando-se o número total de escolhas que os dão likea receberam, verifica-se que a percentagem do 44% é mais baixa que a de 55%. De qualquer maneira, está bastante ressalvada a importância da separação entre o Curso Normal e Escola de Aplicação, bem como se nota a expectativa quanto à excedência das práticas pedagógicas da última.

O aspecto puramente formal da Escola de Aplicação foi percebido por 13% dos informantes, para os quais ela representa "a instituição onde se estudou direto", enquanto que 17% apontam, como sua função mais importante, o oferecimento da temática para o programa de Teoria e Prática. Entretanto, em outro item, tendo os professores sido interrogados sobre o fator preponderante na realização dos conteúdos programáticos, respondeu a dezenas de professores que a separação entre a Escola primária onde é feita a Prática foi citada apenas por 5,6%, o que revela certa discrepância entre as duas respostas.

Considerando o total de escolhas feitas (3 vizas), 90 professores = 270 escolhas em 27% das instituições que atendem nas suas necessidades de formação de temas programáticos (13%), b) a 100, por outra sondagem, a não existência de separação escolar primária e o primordialismo entre Teoria e Prática. Por outro lado, a Escola de Aplicação vista (100%) como sendo atendida nas suas necessidades pelo Curso Normal, necessitaria atendimento percebido pelos informantes.

Quem é o professor de Prática? Estaria havendo separação entre a Teoria e a Prática? Consta-

lou-se que 11% dos professores responsáveis zem-se apenas pela orientação da Teoria, que 75 fazem só o atendimento da Prática (isto acontecendo na Capital) e que 82% orientam a Teoria e atendem também à Prática. A julgar pelos dados a grande maioria dos professores não dissocia um dos aspectos, o que aliás não seria conveniente sob pena de prejuízo da unidade didática.

A presença do professor primário, juntamente com o professor de Teoria e Prática, assistindo à realização da Prática de Ensino, é declarada por 77% dos informantes, o que indica a convicção de que a Prática sempre é assistida pelo professor de Teoria e Prática, acompanhado sempre do professor primário é feita apenas por 20% dos respondentes do interior (18 em 68), e nenhum da Capital.

Generalizando, a assistência à Prática é feita por várias pessoas, com maior ou menor frequência, entre elas: Professor, Coordenadora, Assistente Técnico, Diretora, etc. O grande número de "Sem respostas possíveis" pode ser resultado da disponibilidade das questões. Sobre a participação do professor da classe primária na avaliação da Prática do aluno-mestre, a sondagem feita trouxe os resultados que seguem:

NÃO participa	21 %	
SIM, "	72 %	100 %
(sem resposta)	7 %	
A maneira como essa participação se dá é a seguinte, segundo os 72 % de informantes que deram resposta SIM:		
- preenchendo um questionário de avaliação	38 %	
- atribuíndo nota e regência	17 %	
- observando ou orientando	2 %	
- dando opinião ou parecer	5 %	
(sem resposta)	10 %	

Dificuldades encontradas pelo professor de Teoria e Prática

A existência de dificuldades pode impedir a realização de uma satisfeita Prática de Ensino. A conscientização dessas restrições, por parte dos professores, é o primeiro passo para a sua superação, quando acompanhada de medidas pedagógicas e administrativas adequadas. No sentido de verificar a opinião dos professores de Teoria e Prática a respeito, indagou-se sobre as principais dificuldades encontradas, através de questão aberta. O grupo enumerou um total de 144 dificuldades, o que dá, em média, 2,4 dificuldades citadas por professor. Analisando-as as respostas, foi possível resumir em três grupos: 19 dificuldades relativas

a Escola Primária, onde a Prática se processa; 27 — dificuldades relativas à Alunas que realizam a Prática; 31 — dificuldades devidas à própria Prática.

Ao fazer-se o cálculo de cada uma das respostas dadas, verificou-se que as duas dificuldades relatadas com maior freqüência foram: 1) — a falta de escolas para Prática, com 24% sobre o total de dificuldades citadas; 2) — a falta de tempo das alunas, com 17%.

As respostas fornecidas aparecem no Quadro 45, em ordem decrescente de freqüência, dentro de cada agrupamento.

Quadro 45 DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES DE TEORIA E PRÁTICA

DIFICULDADES ENCONTRADAS		Percentagem
Relativa à Escola Primária	— falta de escolas para Prática. — falta de colaboração da Professora Primária. — falta de Escola de Demonstração. — más condições da Escola Primária.	41,0
Relativa às alunas normalistas	— falta de tempo. — falta de interesse, de vocação, ou dificuldades pessoais. — deficiência de formação cultural ou pedagógica.	23,5
Relativa à Prática	— falta de salas apropriadas e de material didático. — elevado número de alunas para a Prática. — curto período de Prática.	15,0
	(outras)	8,5
	TOTAL	100,0 %

Nota-se, pelos dados do Quadro 45, que a falta de escolas para a realização da Prática, assim como as de Demonstração, acrescida às dificuldades relativas ao tempo, devido ao elevado número de alunas para a Prática, são as predominantes condições destas, aparecendo como fortes barreiras negativas na execução da Prática de ensino. As dificuldades relativas às alunas expressam a falta de tempo, de interesse ou vocação e deficiente formação cultural ou pedagógica.

O Estágio Dirigido

O estágio possui cunho eminentemente prático e sendo um período de aplicação, integração e direção de todas as informações, habilidades e atitudes que vinham se desenvolvendo no nor-

malista. De um modo geral, dura de 10 a 12 dias a uma semana, tempo em que o aluno-pratiquante tem a direção de uma classe primária. Experiências de retomada no Ensino Normal têm ampliado esse período, assim como a própria duração do Curso. Passaram a ser consideradas como uma fase obrigatória e importante na formação do futuro professor primário, pelo seu caráter prático e de treinamento, o estágio assume papel relevante no processo de preparação do técnico-pedagógico o qual, pela natureza de sua atividade, precisa aprender na ação.

A fim de detectar possíveis reminiscências a um estágio prolongado, mais consensual com a comunidade, foram interrogados professores, diretores e professores de Escolas Normais quanto à sua duração ideal, em classes primárias, sob responsabilidade do aluno.

Quadro 46 DURAÇÃO IDEAL DO ESTÁGIO

INFORMANTES	Directores		Professores		Alunos	
	N.º abs.	%	N.º abs.	%	N.º abs.	%
DURAÇÃO DO ESTÁGIO						
- de um a três dias.	-	-	3	1	123	12
- de uma semana.	2	5	30	7	454	45
- de um mês.	8	19	54	20	205	21
- de um semestre.	22	54	239	57	153	16
- outra.	9	22	48	12	56	6
- (sem informar).	-	-	15	3	4	-
TOTAL	41	100 %	419	100 %	1.000	100 %

Enquanto que 64% dos directores e 67% dos professores afirmam ser um semestre a duração ideal do Estágio, 57% dos alunos mestres dão a duração ideal de um a sete dias. Apenas 16% dos normalistas optaram por um semestre. A duração de um mês, como sendo ideal foi dada por 19% dos directores, 20% dos professores e 21% dos alunos. Parece evidente, de imediato, que mais da metade

dos alunos preferem uma curta duração do Estágio ao contrário de seus mestres, que optam pelo aumento desse período para um semestre.

A justificativa para a duração do Estágio é dada apenas por 58% dos professores e 75% dos alunos.

Quadro 47 JUSTIFICATIVA DA DURAÇÃO DO ESTÁGIO

MOTIVOS	Professores		Alunos	
	N.º abs.	%	N.º abs.	%
- É o tempo suficiente.	14	3	244	24
- Dá maior segurança, responsabilidade ou prática.	133	32	205	21
- Permite melhor avaliação do aluno.	49	12	156	16
- Permite melhor conhecimento da realidade e adaptação.	22	5	-	-
- (outros motivos)	25	6	145	14
- (sem informação)	170	42	250	25
TOTAL	419	100 %	1.000	100 %

Notou-se que a maior percentagem, tanto de professores quanto de alunos, é dada pelos não respondentes. A cerca de 32% dos professores justificam a duração do Estágio pela maior segurança, responsabilidade ou prática. Esta resposta essa dada por 21% dos alunos. Já 24% dos que justificam a duração do Estágio como sendo o tempo suficiente lembrando o Quadro 46, que 57% dos alunos dão a duração ideal como sendo a de um a três dias, ou seja, uma semana (45%) e o que parece ser coerente com a resposta "O e suficiente". Novamente, percebe-se que a maioria dos respondentes, por parte dos alunos, para uma duração poder-se-ia lembrar da hipótese de que os alunos tivessem os resultados para desenvolver os vangagens da hipótese de que a sua formação. Há certamente um indicador pela alta percentagem das questões que não conseguiram exercer o magistério e Prática é perfeitamente dispensável. Como terceira hipótese pode-se supor que dificuldades de ordenamento encontraram-se entre concorrentes para o recrutamento das Escolas Normais pertencentes a classe socio-económica Média Baixa e Inferior, respecti-

vamente, o que poderia provocar a necessidade de uma formação mais rápida, para imediata possibilidade de ganho financeiro.

Quanto à época em que o Estágio deve ser realizado, 41% dos directores e 43% dos professores optaram por sua realização durante os atuais 3 anos do curso. "Após o curso de 3 anos" foi a resposta de 54% dos directores e 51% dos professores, sendo que, respectivamente, 6 e 2% aventaram outras possibilidades, além das duas elencadas. Pode-se concluir que, apesar de mais da metade do corpo docente e administrativo (directores) mostra-se favorável a um curso normal desenvolvido em mais tempo, acréscido, ao seu final, do Estágio dirigido.

3.8 Análise quantitativa do Currículo

A partir do ano letivo de 1966 passaram a vigorar as estruturas curriculares previstas pela Resolução nº 26 do Conselho Estadual do Ensino que estabelece as bases curriculares do Ensino Médio para as escolas do Sistema Estadual de Ensino. O Título II, capítulo III, relaciona as disciplinas obrigatórias e optativas, bem como as pri-

meiras Educativas que integram o ensino da Escola Normal de grau colegial.

Na presente pesquisa, realizada em 1969, foram examinados os currículos das escolas sorteadas na amostra, verificando-se as disciplinas que os compõem, bem como sua carga horária. O currículo das escolas de formação do magistério abrange áreas de cultura geral e de formação técnica, pedagógica, ampliadas pelas práticas educacionais. Consequentemente, as informações obtidas foram agrupadas nessas três áreas: Cultura Geral, Formação Profissional e Práticas Educativas.

Para a análise pretendida, tomou-se a carga horária, por disciplina e área, considerando-se as três séries. A seguir obteve-se um total global, representando o conjunto dos currículos examinados, o qual pode evidenciar, ressalvadas as valências particulares, o currículo da Escola Normal do Paraná.

Assim, observou-se haver equilíbrio numérico entre as 3 áreas, pois encontrou-se 40% do tempo do currículo dispendido na área de Cultura Geral, 40% na área de Formação Profissional e 20% nas Práticas Educativas. Essas proporções foram obtidas somando-se as horas-aula semanais de cada disciplina, nas três séries, encontradas no total de currículos analisados, sendo reservadas 1.116 horas-aula (40,3%) às disciplinas da Cultura Geral, 1.102 horas-aula (39,8%) da Formação Profissional e 502 (19,9%) às Práticas Educativas.

O Quadro 48 revela a proporção de tempo reservada a algumas matérias, no decorrer do curso.

Quadro 48 PERCENTAGEM DO TEMPO DISPEN- DIDO EM ALGUMAS DISCIPLINAS

Disciplinas do Curso Normal	%
- Teoria e Prática da Escola Primária.	23,0
- Fundamentos da Educação.	17,0
- Português.	14,0
- Matemática.	8,5
- Educação Física.	7,0
- Ciências.	6,8
- História.	4,9
- Geografia.	3,5
- Ensino Religioso.	3,2
- Educação Artística.	2,8
- (outros).	9,3
TOTAL	100,0 %

Verifica-se que, dentro dos cursos, é reservada quase a Teoria e Prática da Escola Primária, que é uma das disciplinas com maior peso no currículo, destinadas às Calçadas Sociais, Físicas e Práticas. Na área de Formação Profissional, maior peso da matéria de Português é reservado à Teoria e Prática, sendo que 43% é dispendido em Fundamentos da Educação, e suas discussões optativas complementares. A "Educação Física" obteve significativa proporção, ocupando 7% do tempo, muito superando a Educação Artística e à Educação Religiosa. As outras Práticas obtiveram percentuais mínimos; "Educação Moral e Cívica" com 4,0%; "Religião, ou Cultura Religiosa, ou Educação Religiosa" com 16,0%; "Auditivo-visual de Serviço Social, ou Prática de trabalho Intelectual, ou Trabalho Social ou Coral e Auditivo-visual, ou Estudo do Meio" com 3,0%.

tivamente inexpressiva. Todas as demais matérias, constantes dos currículos examinados, perfazem 9,3%.

A relação que segue mostra a composição das disciplinas, revelando todas as disciplinas ou suas percentagens, concorrentemente, apresentando ação ao tempo que lhes é reservado.

a) Área de Cultura Geral

- Português ou Língua Portuguesa e Literatura Luso-Brasileira	30%
- Matemática, ou Matemática e Estatística, ou Estatística, ou Estatística Aplicada	21%
- História	12%
- Geografia	9%
- Ciências	17%
- Estudos Sociais, ou Estudos Brasileiros, ou Organização Social e Política do Brasil	6%

b) Área de Formação Profissional

- Teoria e Prática da Escola Primária, ou Metodologia	57%
- Fundamentos da Educação, ou Fundamentos psicológicos da Educação, ou Fundamentos sociológicos da educação	30%
- Psicologia, ou Psicologia Educacional, ou Sociologia, ou Socio- logia Educacional, ou Higiene e Puéricultura, ou Pedagogia, ou Administração Escolar, ou História da Educação e História e Filosofia da Educação, ou Filosofia	13%

c) Práticas Educativas

- Artes na Educação, ou Educação Artística, ou Artes Plásticas e Aplicadas, ou Artes Aplicadas, ou Artes Plásticas, ou Artes Femininas, ou Educação para o Lar, ou Desenho, ou Desenho Pedagógico, ou Música ou Música e Canto, ou Canto Orfeônico	39,5%
- Educação Física	37,5%
- Educação Moral e Cívica	4,0%
- Religião, ou Cultura Religiosa, ou Educação Religiosa	16,0%
- Auditivo-visual de Serviço Social, ou Prática de trabalho Intelectual, ou Trabalho Social, ou Coral e Auditivo-visual, ou Estudo do Meio	3,0%

Observa-se que na área de Cultura Geral o tempo dedicado à Teoria e Prática da Escola Primária é de 21%, o restante da carga horária é destinado às Matemáticas, com 14%. Na área de Formação Profissional, maior peso da matéria de Português é reservado à Teoria e Prática, sendo que 43% é dispendido em Fundamentos da Educação, e suas discussões optativas complementares. A "Educação Física" obteve significativa proporção, ocupando 7% do tempo, muito superando a Educação Artística e à Educação Religiosa. As outras Práticas obtiveram percentuais mínimos; "Educação Moral e Cívica" com 4,0%; "Religião, ou Cultura Religiosa, ou Educação Religiosa" com 16,0%; "Auditivo-visual de Serviço Social, ou Prática de trabalho Intelectual, ou Trabalho Social, ou Coral e Auditivo-visual, ou Estudo do Meio" com 3,0%.

Comparando-se a relação acima com a recomendação do C. E. E., nota-se que não houve variação nos currículos das escolas da amostra, em segundas Práticas Educacionais, Técnicas Agrícolas, Recreação e Jogos, Física, Técnicas Comerciais, Higiene, Enfermagem e Biostatística. Pensando-se que o professor atuando num currículo primário aderente às necessidades regionais, parece que as Escolas Normais não têm aproveitado bem as ricas possibilidades curriculares que se oferecem no sentido de melhor formar seu professor. Mesmo outras práticas, altamente educativas, têm merecido pouca atenção, como Recursos Audio-visuais e Estudo do Mato.

A carga horária dos cursos tem a duração média de 24,3 horas semanais, o que revela que os estabelecimentos têm se fixado no número mínimo exigido, que é de vinte e quatro horas semanais. Segundo Lúcia Marques Pinheiro, a duração mínima é reduzida, acrescentando que a duração do Curso Normal do grau Cologial ter sido fixado em 3 anos, salvo alguns poucos cursos experimentais.

3.3. Qualidade do professor primário

As funções atribuídas ao professor primário e a situação e necessidades do ensino elementar são pontos básicos na elaboração do plano curricular do Curso Normal, principalmente quando se destaca a função profissionalizante da Escola Normal:

Entre os vários campos da atividade humana, aquelas que procuram atender, ajustar e promover o desenvolvimento dos planos físico, espiritual, Intelectual, social, etc., são de grande importância. A educação é sua área precisa, pois do ponto de vista individual procura-se o desenvolvimento máximo do educando, em todos os aspectos. Assim, considerada a educação, fica ressaltada a importância das relações entre pessoas, entre educando e educador. O professor primário, pela influência que exerce sobre seus alunos, e pelas qualidades de sua personalidade, pode possuir características, habilitações ou adquiridas, decisivas para o desempenho de suas funções docentes. A Escola Normal, no seu objetivo de formar o professor primário, deve preocupar-se em transmitir-lhe, além de habilidades, interesses e ideais desejáveis e desenvolver aptidões. Logo, as qualidades necessárias a um futuro bom desempenho docente na escola elementar devem ser consideradas na elaboração do Plano Curricular do Curso Normal.

Dentro dessa idéia, foi julgada conveniente a sondagem sobre as qualidades consideradas mais

necessárias a um professor primário. Para tanto, recorreu-se aos informantes que indicassem as três principais, conforme a ordem de importância atribuída. Na avaliação, a qualidade mais importante recebeu escote 1º, a segunda escote 2º, e a terceira escote 3º. Na sequência, escote 4º, escote 5º, e a 6º. Considerou-se assiminalada a escote 7º, escote 8º e escote 9º. Considerou-se que a média aritmética ponderada de cada uma. Adotou-se esse procedimento para poder sentir o peso de cada qualidade, em relação ao conjunto das qualidades expressas.

Observe-se, pelo procedimento acima descrito, a enumeração das seguintes qualidades necessárias ao professor primário, segundo a opinião dos alunos:

- 1º — Vocação
- 2º — Carinho e tolerância no trato com as crianças
- 3º — Conhecimento de psicologia infantil.
- 4º — Conhecimento dos professores e também dos diretores incidiram sobre as seguintes qualidades:
- 1º — Vocação
- 2º — Bom conhecimento de recursos e técnicas pedagógicas
- 3º — Conhecimento de psicologia infantil.

Nota-se a perfeita coincidência entre os três grupos de informantes, quanto à importância atribuída à vocação, fato o que constitui elemento de imprecindibilidade dos estudos psicológicos e, em particular, da Psicologia Infantil, pois "a Pedagogia moderna exige que os educadores compreendam os seus alunos" ¹⁶, bem como lembrar a valiosa contribuição da Psicologia à didática, pelo "compreendimento dos processos de desenvolvimentos do homem, tanto em base científica, quanto sobretudo para a qual é distinta a psico-médica (que constitui a Didática) provê os meios para que sejam atingidos os fins educacionais".

Em 2º lugar, entre os alunos, figura a necessidade do professor primário ser carinhoso e boirante para com as crianças. Já os professores e diretores revelam, como sendo a segunda qualidade importante do Professor Primário, o conhecimento de recursos e técnicas pedagógicas, evidenciando a preocupação de formação profissional-pedagógica.

O Quadro 49 mostra as três escolhas, feitas pelos professores e alunos, confirmando, em parte os resultados obtidos pelo procedimento anterior

Quadro 49 DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS QUALIDADES DO PROFESSOR PRIMÁRIO, SEGUNDO ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO NORMAL

QUALIDADES NECESSÁRIAS AO PROFESSOR PRIMÁRIO	Alunos			Professores		
	1ª escolha	2ª escolha	3ª escolha	1ª escolha	2ª escolha	3ª escolha
Bom procedimento, dentro e fora da escola.	12,3	7,8	9,2	6,7	3,3	3,8
Criatividade para propor adequadas situações de aprendizagem.	3,0	4,6	7,2	7,4	11,7	16,7
Carinho e tolerância no trato com as crianças.	11,7	21,3	14,4	4,3	8,1	10,0
Selassificatórias condições físicas.	0,5	1,8	1,7	-	1,2	3,3
Bom conhecimento de recursos e técnicas pedagógicas.	5,2	15,2	15,1	8,6	20,0	19,8
Ba aparência.	0,3	0,8	1,1	-	0,2	0,2
Bom relacionamento humano.	0,4	2,4	2,0	2,4	2,6	5,0
Energia para impôr autoridade na classe.	0,1	2,0	2,8	-	0,5	1,4
Conhecimento de psicologia infantil.	6,1	26,0	17,1	6,7	22,0	15,2
Pontualidade e assiduidade.	0,2	1,9	2,7	-	1,7	2,4
Vocação.	57,0	8,0	12,7	54,4	4,1	5,5
Segurança nos conhecimentos que irá ensinar.	1,8	6,6	11,8	5,0	12,1	9,8
(outros).	-	0,2	0,2	0,2	-	0,5
(impossível classificar)	0,8	0,7	0,6	-	-	-
(sem resposta)	0,6	0,7	0,8	4,3	5,5	6,0
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Observa-se que mais da metade de alunos e professores apontou, em sua primeira escolha, a vocação como a mais necessária condição do professor primário. Esse resultado revela quão importante é a expressão vocacional no vocabulário do educador, ainda que, para o psicólogo, o termo possa se revelar no contexto equivocas e fluidas.

Mesmo no seu significado de uso comum, acelena a vocação como fator que, ao lado da aptidão, condição, o é para a vida profissional. É uma aptidão para determinado objetivo subjetivo, uma inclinação persistente para determinadas tarefas ou atividades, costuma ser relacionada com as tendências afetivas do elemento ativo, ou seja, representada por uma vocação para o objeto ou atividade e representada com imagens claras e vividas, que se inserem na dimensão do futuro na forma de um desejo.

Os educadores têm, acertadamente sentido que a vocação é elemento decisivo no magistério, que

é preciso gastar do que se faz a que, para gastar, é preciso sentir-se inclinado para determinada atividade. Por outro lado, o educador precisa orientar o jovem, isto é, ajudá-lo a encontrar a própria vocação. Para tanto não basta o conhecimento vulgar, mas faz-se necessário ainda que, o conhecimento científico do desenvolvimento do jovem, da transformação dos seus interesses e das suas tendências, bem como o conhecimento da realidade social de que o jovem participa.

Em conclusão, se a vocação é a qualidade mais importante do professor primário, a Escola Normal educa e prepara seus jovens para uma profissão, impõe-se a necessidade de urgência da Orientação Vocacional nos cursos de formação do magistério. Da mesma forma, torna-se necessária a revisão dos critérios de seleção dos seus alunos, com maior garantia da presença daqueles que, com maiores possibilidades de viver a vida, sejam capazes do desenvolvimento brasileiro.

16 — "Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários" - Lúcia Marques Pinheiro, Revista Brasileira de Pesquisas Pedagógicas, n.º 103.
17 — "Contribuição da Psicologia Gênica e uma Didática Evolutiva" - Amélia Domingues de Castro, In Revista de Pedagogia 1966 - Ano XII.

4. ADEQUAÇÃO ENTRE O CONTINENTE DE NORMALISTAS FORMADOS E A DEMANDA DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Da mais alta importância e significado para este estudo considerou-se a necessidade de conhecer a adequação entre o contingente de normalistas formados e a demanda de professores primários no Estado.

Para se chegar a conclusões sobre essa adequação procurou-se coletar e organizar os seguintes dados disponíveis:

4.1. Situação atual da qualificação dos professores regentes e auxiliares do ensino da Escola Primária.

4.2. Estoque de disponibilidades representado, teóricamente, pelos normalistas formados nos últimos cinco anos e pelos estagiários candidatos ao atual Concurso de Magistério Primário.

4.3. Adequação entre oferta e demanda de professores primários.

O conhecimento da rede de ensino e o número de normistas que desejam ingressar no magistério e a demanda de professores primários nas diversas Delegacias Regionais de Ensino, é condição prévia para o planejamento de criação de novas Escolas Normais, de acordo com as necessidades. As Escolas Normais, de acordo com a legislação, têm concorrido para que interessados em ingressar bem como motivos não confessados levem a multiplicar as instituições desse ramo de ensino em localidades onde o processo de formados já começo a avançar em processo social, inversamente, encontram-se Escolas Normais localizadas em municípios que não possuem círculos em numero suficiente para justificar sua existência e que, portanto, as vízes, excede ao de alunos. (Em 1963 havia 91 Escolas Normais com até 60 alunos) a escola foi criada, para corresponder a real demanda por escolarização, mas, de acordo com as necessidades de professores primários da região ou, simplesmente, para atender reivindicações educacionais da população que interpreta sua presença como sinal de progresso e de prestígio.

4.4. Situação atual de qualificação dos professores regentes e auxiliares do ensino da Escola Primária.

É nítida a preocupação do Governo Federal, no "Plano Estratégico de Desenvolvimento", quanto ao crescimento do Ensino Normal segundo a tendência histórica recendente que, a curto prazo, pode verificar-se o desemprego dessa massa ou de ega do do programa prever a reestruturação e expansão do Ensino Normal restrinindo-ha necessidades localizadas.

Em alguns Estados do Brasil e, principalmente nas capitais, há grande número de professores primários excedendo a real demanda. No Estado de

São Paulo, segundo Luiz Pereira, na já citada obra "O Professor Primário Metropolitano", a "situação do mercado de trabalho é notória". Para constatar o fato, basta comparar os totais de vagas oferecidas anualmente em concurso e o de professores que a elas se candidatam. Deve-se lembrar também que São Paulo é um dos poucos Estados brasileiros que não enfrenta o problema do chamado professor leigo ou não habilitado, mesmo na zona rural.

No Paraná, a presença de aproximadamente 70% de professores não habilitados, muitos dos quais tem o Curso Primário completo, em algumas Escolas Primárias, é atestado vivo de que a Escola Normal não está formando pessoal, em número suficiente, para atender a demanda ou que são insuficientes os mecanismos do recrutamento, bem como a política de utilização dessa mão-de-obra; além disso, o Curso Normal está sendo usado por uma clientela pouco interessada em profissões que demandam, ainda, uma certa distância da localização, ou seja, concentração em muitas cidades, onde há excesso de profissionais para as vagas existentes. Finalmente, deve-se acrescentar que os normalistas formados não se dispõem a lecionar em lugares distanciados do local em que residem, o que contribui para agravar o problema da carência de professores para o magistério primário.

O Quadro 50 procura evidenciar a qualificação dos professores primários paranaenses regentes e auxiliares (que exercem a docência), por Delegacia de Ensino, no ano de 1968, segundo dados da FUNDEPAR, por não se dispor, no momento, da distribuição percentual por Delegacia, conservou-se a de 1967.

No total, constata-se que apenas 29,8% de professores das Escolas Primárias Paranaenses possuem formação nas Escolas Normais, tanto pelo menos, a grande maioria possui o Curso Primário, componendo 46,3% do total, sendo de alarmar a presença de 40% de professores regentes que nem sequer completaram esse nível de ensino. Os restantes 19,9% possuem o Curso Ginásial ou Colegial. De se supor que pouca variação tenha ocorrido, posteriormente, pois nenhum interferente coube para alterar essa situação.

Considerando a situação por Delegacia verifica-se que os percentuais mais altos referentes a professores qualificados correspondem às da Curitiba, Jacarezinho e Londrina, com 53,1%, 47,2% e 47,0%, respectivamente. As Delegacias que apresentam situação mais crítica são as de Francisco Beltrão, Cascavel, Umuarama, com 45,8% e 8,7%, respectivamente, de professores qualificados, sendo esta a primeira a ainda não agravar o maior percentual do regentes sem curso Primário concluído (15,3%).

Esta constatação é um desafio, que se coloca em termos de uma adequação numérica às necessidades locais, ou seja, quanto de recuperamento do profissional já efetivo no magistério, como, ainda, a oferecer estimativas capazes de tornar atraente a profissão para os novos elementos que as Escolas Normais vêm formando e que se desviam para outros setores ocupacionais.

Quadro 50 QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS - REGENTES E AUXILIARES

DELEGACIA	TOTAL	Qualificados, Normais		2º ciclo do Norm.	1º ciclo	Primitivo	Concluído	Nº conc.
		Nº abs.	%					
Curitiba	6604	3507	53,1	1.2	18,1	24,9	2,7	
Ponta Grossa	2979	1107	37,2	0,3	17,5	28,4	5,6	
Francisco Beltrão	2219	100	4,5	0,2	13,1	66,9	1,3	
Cascavel	1978	158	8,0	1,1	21,3	63,4	4,2	
Guarapuava	1398	219	15,7	0,6	16,5	60,3	6,9	
União da Vitória	792	199	23,1	0,3	24,8	45,2	4,6	
Jacarezinho	2207	1042	47,2	0,2	17,4	31,7	3,5	
Umuarama	2334	234	10,0	0,8	20,0	62,0	1,2	
Campo Mourão	2313	202	8,7	0,8	13,2	72,8	4,7	
Centro Próprio	1315	373	28,3	0,8	28,0	42,1	0,8	
Londrina	2483	1167	47,0	0,6	18,2	33,7	0,5	
Apucarana	1630	373	22,9	0,7	19,5	49,2	7,7	
Maringá	2110	566	26,8	1,6	20,5	44,4	0,7	
Paranával	1999	412	20,6	2,4	21,1	54,2	0,7	
TOTAL	33261	9659	29,8	0,9	19,0	46,3	4,0	

4.2. Estoque de disponibilidades representado, teóricamente, pelos normalistas formados nos últimos cinco anos.

Apesar de se admitir a possibilidade de muitos professores que lecionam nas escolas primárias paranaenses procederem de outros Estados, julga-se, como é uma primeira aproximação, calcular o estoque de disponibilidades atuais à base do total de normalistas formados nos últimos cinco anos, nas Escolas Normais do Paraná.

Com a intenção de utilizar este dado para avaliar, posteriormente, a adequação entre a oferta e a demanda de professores primários por Delegacia Regional, o que se faz, as informações que separam são complementadas de acordo com a respectiva situação das Escolas Normais do Paraná, do total do Estado. Mais, também, o controle das condições de curso por ano e entidade mandadaria para demonstrar o crescimento do número de normalistas formados, bem como a participação do poder público na responsabilidade desta formação.

Quadro 51 NORMALISTAS FORMADOS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS, POR DELEGACIA

DELEGACIA REGIONAL (SEDE)	ANO					Porcentagem de crescimento 1964 a 1968	Porcentagem de perda 1964 a 1968
	1964	1965	1966	1967	1968		
Curitiba	619	871	1009	777	1357	47,13	50,5%
Ponta Grossa	302	308	322	308	454	407	100 %
União da Vitória	57	63	81	92	114	134	144 % ^a
Francisco Beltrão	-	25	21	27	61	167	96 %
Cascavel	27	28	49	40	53	222	218 %
Guarapuava	25	29	36	38	104	816	40 %
Jacarezinho	238	244	254	231	335	1399	226 %
Londrina	96	114	190	183	221	816	124 %
Centro Próprio	249	274	439	402	559	1063	204 %
Apucarana	72	110	165	157	219	729	128 %
Maringá	87	103	182	242	207	713	100 %
Paranával	78	98	153	193	231	427	118 %
Campo Mourão	23	37	31	49	57	423	203 %
Umuarama	53	36	91	63	160		
TOTAL	1028	2346	3103	3084^b	4129	14290	114 %

^a Calculado a base de quatro anos de funcionários.

^b Dividido a base de 3,4 anos de funcionamento.

Verifica-se, pelo exame do Quadro 51, que o número de normalistas formados vem crescendo notavelmente nos últimos cinco anos, chegando a apresentar um incremento de 114% entre os 4.129 em 1968 e os 9.014 em 1969. No entanto, é interessante observar que, apesar da elevada taxa de crescimento, a maioria dos candidatos é oriunda da Delegacia de Curitiba, que, em números absolutos, é a Delegacia do Paraná a que maior crescimento apresenta: de 619 formados em 1964 passa para 1.307 em 1968, sendo de destaque a participação da Capital, com 1.035 destes total.

Ao final de um período de cinco anos constata-se que o Estado conseguiu formar 14.500 novos professores primários, expressivo percentual de recursos humanos para suprir imediatamente as necessidades do mundo de trabalho específico e, paralelamente, fôssem tomadas medidas eficazes para aproveitar esses elementos, principalmente através da realização periódica de concurso para ingresso no magistério.

Contudo, para a variável "Entidade Manteredora" observa-se uma ligeira queda a aumentar o percentual de formados pelas Escolas Normais Particulares.

Quadro 52 NORMALISTAS FORMADOS, DE 1964 A 1968, POR ENTIDADE MANTEREDORA

ANO	Entidade Manteredora		TOTAL	
	Nº abs.	%	Nº abs.	%
1964	1600	83	328	17
1965	1827	82	419	18
1966	2335	75	768	25
1967	2419	78	665	22
1968	3204	78	905	22
Total	11505	78	3865	22
			14500	100%

Examinando o Quadro 55 verifica-se que 22% dos formados nos últimos cinco anos são provenientes de Escolas Particulares e que é este percentual, há cinco anos, atingiu apenas 17%, evidenciando, portanto, indicativo tendência de progressiva permanência das entidades particulares na formação dos professores primários do Estado. O poder público que, em 1964 formava 63% dos normalistas, passou a em 1968 formava 63% dos normalistas.

No total, verifica-se que cabe ao Estado a parcela maior de responsabilidade na preparação dos professores que a Escola Pública necessita - 78% dos egressados dos Cursos Normais assim classificados oficiais, percentual esse que pode ser considerado em pouco mais alto devido a participação do Estado na manutenção das Escolas Particulares através de Convênios, Subvenções e Bônus de Estudo.

Uma outra abordagem, para calcular as disponibilidades atuais, foi realizada através do cômputo em sua fase de estágio, nas diferentes Delegacias Regionais de Ensino, no ano de 1969.

O total de 6.250 estagiários, representando 43% dos normalistas formados nos últimos 5 anos, vem

confirmar que a Escola Normal está sendo buscada por outras entidades que lhe têm sido atribuídas, além da profissionalização, pola grande parte de quem expressou não se interessar pela oportunidade acadêmica, através de concurso, para o ingresso no magistério primário.

Quadro 53 ESTAGIÁRIOS POR DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO, ANO DE 1969

DELEGACIAS REGIONAIS DE ENSINO	Total de Estagiários
1.º - Curitiba	1422
2.º - Ponta Grossa	790
3.º - Francisco Beltrão	97
4.º - Cascavel	179
5.º - Guarapuava	111
6.º - União da Vitória	153
7.º - Jaranilhão	701
8.º - Umuarama	267
9.º - Campo Mourão	157
10.º - Cornélio Procópio	400
11.º - Londrina	904
12.º - Apucarana	339
13.º - Maringá	366
14.º - Paraná	356
TOTAL	6250

O Quadro 53 demonstra a distribuição dos estagiários pelas Delegacias Regionais de Ensino, podendo-se notar que o maior número de candidatos (1.422) inscreveu-se pela Delegacia de Curitiba que, por sua vez, apresenta o maior percentual de provas de outros candidatos que permitem o emprego de fórmulas mais precisas, tais como: estimativa de ordem decrescente, as de Londrina (904 estagiários), Ponta Grossa (790) e Jaranilhão (701), sendo que estas duas últimas também apresentam os maiores percentuais de professores primários qualificados, 47,0% e 47,2%, respectivamente.

Em contraposição, aquelas Delegacias que apresentam percentuais mais baixos de professores qualificados só, também, que geralmente registram menor número de estagiários, como: Francia Beltrão, Guarapuava, Cascavel e Campo Mourão.

Percebe-se, igualmente, comparando êstes totais com o do Quadro 51, que há certa proporção entre o número de normalistas formados pelas Delegacias e o de estagiários, o que fazem evidenciar a necessidade de adequar as oportunidades de formação às necessidades regionais.

Observa-se, também, que se o total de candidatos aderentes ao Concurso do Magistério for aprovado, e se a incorporar rapidamente nessa força de trabalho, o percentual de professores qualificados poderá subir significativamente, de 29,8% para mais de 40%, alterando, em decorrência disso, a posição despectiva que o Paraná ocupa no panorama educacional brasileiro.

4.3. Adequação entre oferta e demanda de Professores Primários

O plano inicial para análise destes itens previa a inclusão de dados demográficos sobre população escolarizável, bem como projeções para os próximos anos. A comparação dos referidos dados com os de população escolarizada deu os seguintes resultados. A partir do poder-se-lhe calcular a provável evolução da demanda escolar por efeito dos fatores: crescimento populacional e matrícula universal, elementos básicos para se poder fazer previsão do número de professores primários correspondentes às necessidades.

Entretanto, devido à discrepâncias observadas entre os poucos estudos demográficos existentes e a dificuldade de levar em conta as peculiaridades do processo de crescimento da população do Estado, chegouse à conclusão de que seria impossível utilizá-las de forma a não distorcer a realidade. Assim, optou-se pela simplificação do processo, só apoiado em dados mais reais e consequentemente mais fidedignos: a evolução da matrícula escolar, nos últimos três anos, constitui-se no ponto de partida para a análise destes itens.

Deve-se, contudo, insistir no caráter provisório destas considerações, válidas para evidenciar se no momento o Estado está formando normalistas em número suficiente para atender a demanda de professores primários, entretanto quando as disposições de outros dados que permitem o emprego de fórmulas mais precisas, tais como: estimativa de ordem decrescente, as de Londrina (904 estagiários), Ponta Grossa (790) e Jaranilhão (701), chegar a previsões mais precisas e que levem em conta, além das estimativas de população a escolarizar, a normalização do fluxo escolar, para adoção de medidas corretivas no sistema, de acordo com o projeto do Plano Estadual de Educação.

Quadro 54 EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DO CURSO PRIMÁRIO - 1966 A 1969

ANO	Matrícula Efetiva	Acréscimos anuais	
		N.º abs.	%
1966	73176	68548	94,5%
1967	80024	79355	9,9%
1968	87958		

Fonte: FUNDEPAR.

Admitindo a evolução da matrícula no Curso Primário, verifica-se a tendência observada nos últimos três anos, que é de prever para 1969, aproximadamente mais de 91 mil alunos para incorporação no sistema, 104 mil para o ano de 1970 e 118 mil para o ano de 1971.

A partir destes dados, e como uma primeiríssima aproximação tentou-se, a grosso modo, calcular o número de novos professores necessários para atender a demanda de escolarização primária no Estado do Paraná.

Considerando razoável a média de 30 anos por professor e um acréscimo de 30% para funções complementares, tanto na natureza pedagógica quanto administrativa, e calculou-se, assim, o total de professores que, no momento, constituem-se como aquele que seria necessário natural consequente de apresentação ou abandono da profissão. Igualmente não foi incluído o contingente de normalistas que se destinam aos Cursos Supletivos, Regimentos de Alfabetização de adultos e Educação de Excepção.

Ano de 1969 = 3.943 professores novos

Ano de 1970 = 4.505 professores novos

Ano de 1971 = 5.112 professores novos

Sabendo-se que aproximadamente 45% dos normalistas não pretendem ingressar no magistério e comparando os totais de novos professores necessários com os que vêm sendo formados nos últimos anos (Quadro 51), tem-se uma ideia da insuficiência do sistema para responder satisfatoriamente a demanda e ao seu objetivo principal, qual seja o de preparar os professores de que a Escola Primária necessita.

Atém disso, segundo dados da FUNDEPAR, a rede escolar primária vem atendendo apenas 75,3% da faixa de 7 a 10 anos e 48,5% de 11 a 14 anos, de modo que a inadequação entre o número de normalistas e a demanda de professores primários seria muito grande no momento em que se tomassem medidas sérias para tornar efetiva a MATRÍCULA UNIVERSAL, meta aspirada como condição inicial para acelerar o processo de desenvolvimento.

PARTE III*

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES

I. De acordo com o objetivo de caracterizar a clientela das Escolas Normais para Inferior sobre o tipo de professor primário que se oferece no mercado de trabalho como recurso humano para o desenvolvimento, chegou-se a concluir que a clientela normalista não representa o potencial humano quantitativo e qualitativamente adequado aos requerimentos de uma sociedade que deseja acelerar o processo de seu desenvolvimento. A análise dos dados evidenciou que:

- a) Excluindo 22,3% da clientela que busca a Escola Normal para adquirir a necessária habilitação para exercer profissões que já exerce, há apenas mais 33,1% que manifestam interesses em se tornar professor, perfazendo 55,4% do total. Aliás, as próprias razões apresentadas pelos alunos, como justificativa pela escolha do Curso Normal, confirmam que apenas 56,2% o procuram visando o preparo específico para a profissão.

Sabendo que a qualificação do corpo docente das Escolas Normais é um fator de desenvolvimento calamitoso, pois aproximadamente 70% dos professores não possuem habilitação necessária, tem-se o impacto do desperdício de recursos de um sistema educacional montado para atender tão poucos que devem se incorporar nessa força de trabalho.

- b) O desejo de exercer o magistério primário, expresso pelos 55,4% acima mencionados, representa por 33,3% desses, pretende continuar estudando, com vistas a possíveis engajamentos profissionais em níveis superiores de magistério, ou atividades dos outros setores ocupacionais.

c) Encontrou-se 20,9% de normalistas dispostos a iniciar sua carreira nas zonas rurais o que não significa necessidades quantitativas dessa zona tão carenciada de elementos devidamente habilitados. Esse percentual, entretanto, é significativo ao se comparar com o total dos novos candidatos ao exercício do magistério (33,1%).

- d) Os maiores obstáculos percebidos pelos normalistas para o ingresso ao magistério são: falta de vagas e falta de concurso, o que provavelmente representa fator ponderável no momento da decisão ocupacional, desviando para outros campos de atividade essa mão-de-obra de que tanto a Escola Primária necessita.

e) Constatada a presença de 65% de normalistas pertencentes ao sexo feminino, é de se supor que esta característica concorra para uma menor receptividade às mudanças exigidas pelo desenvolvimento.

f) Reforçando as considerações do item anterior observou-se que a maioria dos alunos, representada por 76%, está satisfeita com o curso, evidência de aceitação passiva da situação tal

como ela se apresenta. Além disso, poucos il- veram sugestões a dar para melhoria do curso, revelando ausência de disposição ou de hábito de crítica construtiva, essencial à participação responsável nas sociedades em desenvolvimento.

g) Tendências tradicionalistas, em termos de passivismo ante situações que exigem competição e iniciativa, foram surpreendidas em 62% dos alunos, representando, presumivelmente, incongruência com as exigências do processo desenvolvimentista.

h) A maioria dos normalistas parece não perceber os grandes problemas da Escola Primária paranaense (evasão, reprovação e repetição) evidenciando possivelmente alienação e desinteresse quanto devem atuar. Consequentemente pode-se duvidar de sua preparação profissional para enfrentá-la.

i) O nível sócio-econômico predominantemente baixo dos alunos (63,9% pertencem às classes Média Baixa e Inferior) é uma circunstância que ajuda a esclarecer a origem da deficiência da área de cultura geral, indicada pela maioria dos respondentes. No entanto, o treinamento não se percebe muita preocupação de enriquecimento curricular para compensar as condições socio-culturais de sua clientela.

2. Quanto ao objetivo que se tinha em vista de fazer uma caracterização dos Professores e Diretores da Escola Normal, a análise dos dados conduz ao seguinte:

O corpo docente das Escolas Normais paranaenses, tomado globalmente, bem como os responsáveis por sua administração não apresentam atualmente, os requisitos indispensáveis para o desenvolvimento de um trabalho profissionalizante ao nível nô, e, consequentemente, não se constituem em recursos humanos adequados para a constituição das educação para o desenvolvimento.

Dentre os elementos que serviram de base para se chegar a essa conclusão destacam-se os seguintes:

a) Insuficiência de preparação científico-pedagógica da maioria dos professores das Escolas Normais, sendo que apenas 30,3% possuem formação de nível universitário, em Faculdades de Filosofia. Ressalvada a imprecisão de que se refere ao nível universitário, nota-se que a deficiência maior situa-se na área de Cultura Geral onde apenas 27% dos docentes apresentam formação específica para a matéria que lhe lecionam comprometendo, assim, o currículo sobre o qual se deverá fundamentar a preparação pedagógica do futuro professor primário.

b) A presença de apenas 30% de Diretores com Curso Superior de Faculdade de Filosofia, sendo que 69% possuem formação de nível superior, a insuficiência de 17% que realizaram cursos de Administração, revela a precariedade de formação dos responsáveis por direção das Escolas Normais, com provável consequência negativa sobre a qualidade do ensino administrado. Além disto, deve-se admitir algumas dificuldades decorrentes da contingência de

dor estar em inferioridades das condições a maioria dos professores que dela deverão receber orientação pedagógica.

c) Ausência de autocrítica rigorosa para reconhecer as limitações da própria formação, revelada pelo fato de que apenas 14% dos professores e 29% dos diretores admitem não possuir preparo adequado ao exercício da sua atuação funcional. A ausência de autocrítica é fraca e vacilante, não se constituiu a Escola Normal em fonte inspiradora e renovadora do ensino elementar. Consequentemente, o objetivo oficialmente atribuído às Escolas Normais — formar os professores de que a Escola Primária necessita, não está sendo satisfatoriamente alcançado.

d) Reduzido tempo de experiência de magistério, pois 60,6% dos professores não atingiram o mínimo de 5 anos de exercício na função, período de tempo necessário para oportunizar a atualização das diferentes potencialidades capazes de assegurar maior eficiência profissional.

e) Predominância absoluta de professores do sexo feminino, com 89% do total, sendo que a maioria é casados, acumulando, portanto, uma grande responsabilidade social. O professorado é, contudo, 73,3% dedicadas, ainda, a outra atividade profissional, ligada ou não ao magistério, donde se pode deduzir algumas dificuldades, para buscarmos o auto-apreloamento continuo.

f) Passivamente, como componente das tendências tradicionalistas, foi surpreendido em 20% dos professores e 22% dos diretores, revelando que um quinto da população estudada está carente de motivos para realização que orientam o homem para a busca do controle dos acontecimentos.

Admite-se, todavia, que há condições para um prognóstico mais favorável a médio prazo, já que a grande maioria dos elementos que compõem o corpo docente é relativamente jovem (47,5% tem entre 30 e 39 anos e 33,9% menos de 40 anos), freqüentando aulas de pós-graduação, maioritariamente de Filosofia, 35% dos professores possuem curso de Especialização e 66,2% têm como plano, para os próximos anos, realizar cursos de aperfeiçoamento, nos quais se colocam as oportunidades oferecidas pela Secretaria de Educação e Cultura. A própria instabilidade profissional é maioritária, mas é de se esperar que a maioria dos professores que são apenas suplementares é variável que poderá ser melhor manipulada, dando-se seu aperfeiçoamento pessoal e possível engajamento aos movimentos renovadores.

3. Terceiro em vista o objetivo de analisar o Curriculo das Escolas Normais, para inferir sobre os padrões pedagógicos vigentes como meio de profissionalização, partindo de questões referenciais aos critérios válidos para a época atual, chegou-se ao seguinte:

Faltam à Escola Normal do Paraná uma claração e um dinamismo capazes de lhe proporcionar o suporte necessário ao desempenho eficiente da sua função profissionalizante, agravado pelo fato de que dispõe de pequena parcela de

professores qualificados para a orientação de uma clientela que, por sua vez, manifesta-se pouco inclinada a se tornar professor primário. Admite-se que numerosas dificuldades de ordem material, assim como a carência de recursos e serviços auxiliares ao professor, separam a Escola Normal de uma clientela mais elevada. A sua integração com a Escola Normal é fraca e vacilante, não se constituiu a Escola Normal em fonte inspiradora e renovadora do ensino elementar. Consequentemente, o objetivo oficialmente atribuído às Escolas Normais — formar os professores de que a Escola Primária necessita, não está sendo satisfatoriamente alcançado.

Denros os elementos que serviram da base para se chegar a essa conclusão destacam-se os seguintes:

- A função profissionalizante da Escola Normal é percebida como preciosa, pois os objetivos ligados à profissionalização foram apontados por 95% dos professores, segundo o seu corpo docente, o principal objetivo da Escola Normal é a formação do professor primário. Entretanto, o principal objetivo está sendo atingido razoavelmente, na opinião de 50% dos professores e 56% dos diretores. Por outro lado, apenas 30% dos normatais concordam com a tese de que estão muito bem preparados para o exercício do magistério, enquanto que 66% consideram-se mais ou menos (razoavelmente) preparados.
- A área de Cultura Geral é julgada como a mais deficiente por 49% dos diretores e 45% dos professores. Viseu (pág. 27) afirma que 27% das normatais dessa área apresentam formação específica para a matéria que lecionam. Pode-se duvidar, portanto, do seu caráter operativo, como boa cultura geral moderna, no sentido de capacitar o educando a enfrentar, com discernimento e procedimento, situações da vida cotidiana. A mesma área é considerada fundamental ao bom nível dos alunos (como provável decorrência da falta de estímulos ambientais ou menores possibilidades intelectuais da clientela) e ao currículo elementar, limitado e de pouca profundidade.
- Foram deficiências citadas por 40% dos diretores: insatisfatoriedade de currículos e programações, falta de material didático, pouca duração do Ciclo e falta de Escola de Aplicação. Também os professores apontaram esses fatores, acrescidos de ambiente físico inadequado, insuficiente formação dos professores, métodos expositivos (verbais), baixa descrença da prática e ineficiência e desinteresse dos alunos. Em relação a dificuldades existentes nas Escolas Normais, as de ordem material apareceram com maior frequência, seguidas das de ordem técnica e pedagógica.

- As Escolas Normais estão carentes quanto a estrutura e recursos para exercerem seu bom trabalho, que deve encopercer, certamente, para que seus objetivos educacionais não sejam atingidos da melhor maneira. Apenas 45% possuem Escola de Aplicação, 10% Escolinha de Arte, 25% possuem Laboratórios ou Museu Pedagógico.
- A maioria dos professores percebe vagamente os fatores determinantes do Pla-

no Pedagógico da Escola e 20% revelam ignorá-lo completamente, quando a sua percepção é fundamental para que o corpo docente possa participar eficientemente na persecução dos objetivos, dentro de uma linha integrada de ação.

d) Apens 2,1% do total de professores conseguiram apresentar os objetivos específicos da disciplina em termos de evidências observáveis, habilidade essa que é condição inicial de compromisso para atingi-los.

e) A maioria dos professores não chegou a expressar, de modo claro, as vivências a serem experientiais pelas alunos, de forma a permitir a compreensão do seu alcance, recorrendo, aíres, às formas usuais e desejaptadas por interpretações dubias. Os professores de Teoria e Prática parecem dar exagerada importância à concepção do material didático. Atividades metodológicas apontadas para o uso do material didático consistem em aplicar na prática e que estudam em teoria, de discutir temas em seminário, de aplicar técnicas para desenvolver, a criatividade, de realizar pesquisas de caráter científico na comunidade.

f) Mais da quarta parte de professores utilizam métodos didáticos que se apóiam em procedimentos psicológicos, que, embora, consideram, ainda, o aluno, como seu passivo, sendo pouco frequente a posição metodológica com base na moderna psicologia dinâmica.

i) Apesar uma minoria dos professores das Escolas Normais paranaenses realiza a avaliação em bases mais amplas, que é o que se deseja, toda uma gama de procedimentos já validados para aprender, aprendizagem nos seus aspectos mais significativos.

j) O Curso Normal é considerado pelos seus professores (64,4%) como sendo um curso mais fácil do que o de licenciatura, que é o que se deseja, embora muitos admitem maior intensidade e critérios de avaliação menos rigorosos para justificar a elevada taxa de aprovação.

k) A necessidade de integração da Escola Normal com a Primária é sentida por 90% dos professores e 64% dos alunos. Entretanto, apenas 16% dos professores de Teoria e Prática da Escola Primária dispõem 20% do tempo total do Curso de Formação Profissional, dedicado a Igreja e Portugal com 14%. A Educação Física ocupa 7% do tempo total, entretanto, considerando-se a grande falta de professores especializados, bem como o local apropriado para suas aulas, é de se esperar que os resultados sejam ruins. Já o tempo reservado a Ciências é praticamente inexistente, agravado pela falta de professores com formação específica e de laboratórios ou ambientes adequados para o seu desenvolvimento, atraindo, portanto, a desinteresse. A carga horária dos professores é menor. Muito a duração média de 243 horas semanais, o que revela que os establecimentos têm se prendido ao mínimo exigido.

l) A ausência de planejamento e atividade em conjunto entre Psicologia e Teoria e Prática, bem como a ausência de cerca de tempo dia que revelam a falta de entendimento e coesão entre as duas disciplinas, perdendo-se assim possibilidades de maior embasamento psicológico das técnicas adotadas.

m) Apesar dos 33% e 22% que vêm, respectivamente, na Escola de Aplicação a Instituição

tução que deverá ganhar novas dimensões sob a influência da Escola Normal e a instituição que oferece o melhor modelo pedagógico para o aluno-mestre, apenas 20% informa da realização da Prática em Escola de Aplicação, e 17% dizem que ela se realiza tanto em escolas comuns da localidade quanto em Escola de Aplicação.

n) As principais dificuldades encontradas por professores da Teoria e Prática são as relativas à Escola Primária onde a prática se processa: falta de escolas, falta de Escolas de Demonstração, dificuldades de relacionamento com a Escola Primária e deficientes condições de trabalho. As dificuldades relativas aos alunos (55,6%) resultam da falta de tempo, de interesse na vocação e deficiente formação cultural ou pedagógica.

o) Mais da metade dos alunos (57%) preveem uma curta duração do Estágio, enquanto que professores (57%) e diretores (54%) optam pelo aumento desse período para um semestre. A justificativa ditas é a de maior segurança, responsabilidade ou prática adubadas para professores.

p) Pouco mais da metade do corpo docente (51%) e 54% dos diretores mostram-se favoráveis a um curso normal de maior duração ascendente-se, ao seu final, o Estágio dirigido.

q) A análise quantitativa do currículo revelou haver equilíbrio entre suas três áreas, podendo constatar-se que a maior duração destinada à área de cultura geral, 40% na área de formação profissional e 20% nas práticas educativas. A disciplina de Teoria e Prática da Escola Primária dispõe 20% do tempo total do Curso de Formação Profissional, dedicado a Igreja e Portugal com 14%. A Educação Física ocupa 7% do tempo total, entretanto, considerando-se que como o local apropriado para suas aulas, é de se esperar que os resultados sejam ruins. Já o tempo reservado a Ciências é praticamente inexistente, agravado pela falta de professores com formação específica e de laboratórios ou ambientes adequados para o seu desenvolvimento, atraindo, portanto, a desinteresse. A carga horária dos professores é menor. Muito a duração média de 243 horas semanais, o que revela que os estabelecimentos têm se prendido ao mínimo exigido.

r) A ausência de planejamento e atividade em conjunto entre Psicologia e Teoria e Prática, bem como a ausência de cerca de tempo dia que revelam a falta de entendimento e coesão entre as duas disciplinas, perdendo-se assim possibilidades de maior embasamento psicológico das técnicas adotadas.

s) A orientação é considerada como a qualidade mais necessária ao professor primário por 64,4% dos professores. Todavia, o Ensino Normal ainda não incorporou efetivamente a Orientação Vocacional e Educacional ao seu processo educativo, visto que apenas 20% das Escolas Normais possuem Serviços dessa natureza.

4. Em função do quarto e último objetivo visado pela pesquisa procurou-se examinar o problema da adequação entre o contingente de normalistas formados e a demanda de Professores Primários.

Após demorada reflexão sobre o material coletado, julga-se possuir base para afirmar que as Escolas Normais paranaenses não estão formando professores em número suficiente para atender as necessidades da Escola Primária. Essa insuficiência é decorrente de vários fatores, sendo os principais:

- A demanda por escolarização primária no Estado do Paraná apresenta ritmo muito acelerado, consequente de várias ordens de fatores: crescimento vegetativo da população, migração interna e urbanização, incremento da educação formal. Resulta daí que, em média, 100 mil novas crianças precisam ser atendidas anualmente pelo sistema escolar.
- Para fazer face aos novos requerimentos da Escola Primária, o Mínimo das pessoas docentes é de 10 mil professores, resultando em mais de 4 mil professores novos por ano (acelarando-se como razoável 30 alunos por professor e mais 30% para funções auxiliares), responsabilidade elevada para um sistema escolar que se vem expandindo improvavelmente.
- A comparação do total de formados em 1968

(4199 normalistas) com o número de professores novos exigidos anualmente para expansão do sistema escolar primário (pouco mais de 4.000) poderia levar à conclusão de que há inadequação entre as respectivas estruturas educacionais e ocupacional. Entretanto, apenas 55% dos formados, em média, pretendem ingressar no magistério, o que revela ser aquela inadequação.

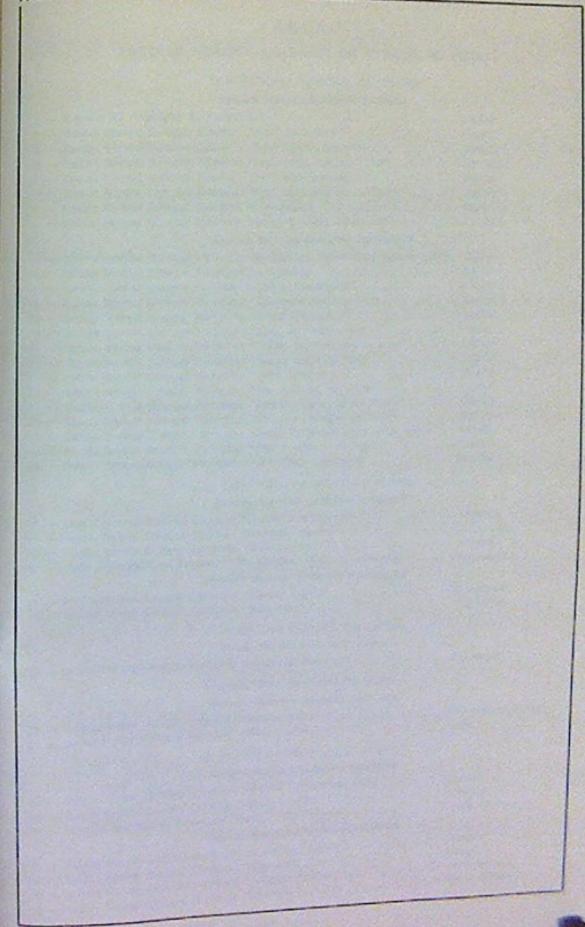
- A concentração de grande número de Escolas Normais em municípios onde o mercado de trabalho já está saturado (21 só na Capital), aliado ao fato do normalista pertencer predominantemente ao sexo feminino e nem sempre ter à disposição a habitação em localidades distantes das cidades em que vivem suas famílias, é outro fator concorrente a determinar inadequação entre as duas ordens de fenômenos aqui considerados.
- Os totais de estagiários candidatos ao atual Concurso para o Magistério Primário e sua distribuição pelas diferentes Delegacias são mais uma constatação que o crescimento populacional está muito ligeiro, regiões em que residem esses totais mantêm certas relações com o número de normalistas nos formados, dando a necessidade de multiplicar as oportunidades de formação nas localidades onde a carência de professores primários qualificados se faz sentir mais intensamente.
- Realização pedagógica do concurso para o magistério primário a fim de facilitar o ingresso dos candidatos interessados em se tornar professores, evitando, consequentemente, seu desvio para outras atividades ocupacionais.
- Fixação do professor nas suas funções próprias, não permitindo seu desencadear para áreas administrativas, tanto na Escola Primária como na Normal.
- Reforçar o caráter profissionalizante da Escola Normal e definir seus objetivos operacionais.
- Formação mais sólida na área de Cultura Geral, inclusive tendendo-se em vista a possível atuação do professor primário no Ensino Fundamental de 5 anos.
- Prover às Escolas Normais de maiores recursos, tanto materiais quanto técnicos e humanos, dando-lhe a capacidade de maior produtividade e eficiência e atribuindo-lhe maior responsabilidade na solução dos problemas pedagógicos das Escolas Primárias localizadas em sua área de influência.
- Oferecer às Escolas Normais as escolas primárias (de Aplicação e Demonstração) impre vindíveis para a boa formação profissional do normalista, enselando-lhe condições de amadurecimento pedagógico.
- Favorecer a implementação de uma sistemática de planejamento, com objetivos bem definidos em termos de evidências observáveis, com currículo adequado aos finalizados, com métodos fundamentados em modernas teorias da aprendizagem e procedimentos de avaliação que permitem o contínuo aperfeiçoamento curricular.
- Avaliar dos resultados obtidos em Escolas e Cursos Normais de caráter experimental,

RECOMENDAÇÕES

Das análises feitas decorrem as recomendações que seguem:

- Urgência de encontrar meios capazes de desestimular a grande quantidade de jovens de engajarem-se profissionalmente ao magistério primário.** A melhoria das condições da Escola Primária, por exemplo, poderá ser fator de maior atração à carreira.
- Oportunizar variadas opções de cursos de 2º Ciclo para pessoas com interesses que não desejam prestar-se ao exercício da profissão primária. Desta forma restaria para as Escolas Normais a clientela realmente interessada em se profissionalizar, o que viria a concorrer para elevar os padrões pedagógicos desse ramo de ensino.**
- Esfalvamento do processo de orientação educacional e vocacional para que critérios mais objetivos e válidos possam norar o ingresso dos alunos ao Curso Normal, bem como acompanhá-la sua formação.**
- Realização pedagógica do concurso para o magistério primário a fim de facilitar o ingresso dos candidatos interessados em se tornar professores, evitando, consequentemente, seu desvio para outras atividades ocupacionais.**
- Fixação do professor nas suas funções próprias, não permitindo seu desencadear para áreas administrativas, tanto na Escola Primária como na Normal.**
- Reforçar o caráter profissionalizante da Escola Normal e definir seus objetivos operacionais.**
- Formação mais sólida na área de Cultura Geral, inclusive tendendo-se em vista a possível atuação do professor primário no Ensino Fundamental de 5 anos.**
- Prover às Escolas Normais de maiores recursos, tanto materiais quanto técnicos e humanos, dando-lhe a capacidade de maior produtividade e eficiência e atribuindo-lhe maior responsabilidade na solução dos problemas pedagógicos das Escolas Primárias localizadas em sua área de influência.**
- Oferecer às Escolas Normais as escolas primárias (de Aplicação e Demonstração) impre vindíveis para a boa formação profissional do normalista, enselando-lhe condições de amadurecimento pedagógico.**
- Favorecer a implementação de uma sistemática de planejamento, com objetivos bem definidos em termos de evidências observáveis, com currículo adequado aos finalizados, com métodos fundamentados em modernas teorias da aprendizagem e procedimentos de avaliação que permitem o contínuo aperfeiçoamento curricular.**
- Avaliar dos resultados obtidos em Escolas e Cursos Normais de caráter experimental,**
- no sentido de possíveis generalizações das experiências aprovadas em outras Escolas Normais.**
- Dar oportunidade de reciclagem aos professores das Escolas Normais, propiciando-lhe a necessária instrumentalização, através de Centros de Orientação Pedagógica, estrategicamente distribuídos pelas diversas regiões do Estado.**
- Maior adequação do Curriculo à natureza da Escola Primária, orientando-o para problemas e situações reais e significativas.**
- Melhor aproveitamento das disciplinas óticas e práticas educativas, no sentido de adaptar o Curriculo às características regionais.**
- Expansão da rede de Escolas Normais e de matrículas segundo necessidades regionais localizadas.**
- Estabelecimento de critérios objetivos para a criação de novas Escolas Normais, a fim de que o crescimento súbito da rede não concorra, pela sua proliferação indiscriminada, para o rebaixamento dos níveis educacionais.**
- Estafilar as relações entre estrutura educacional e estrutura ocupacional, adequando uma à outra. Sem a adopção dessa abordagem bilateral dificilmente se poderá chegar a saídas mais satisfatórias na formação do magistério, dentro da atual conjuntura brasileira.**
- Maior entrosamento com as faculdades de Educação ou de Filosofia para que a formação do professor para a Escola Normal seja efetiva de modo que possa ser mais diretamente à problemática desse ramo de ensino e da Escola Primária que lhe é de domínio.**
- Reajustar o currículo das Escolas Normais às condições socioculturais dos alunos. A extensão da Escola Normal para quatro anos, desenrolar-se normalmente ou em regime acelerado, sendo dala anos de Cultura Geral intensa, parece superior à validade.**
- Verificar a produtividade do período de estágio e considerar a possibilidade de retardar a decisão pelo magistério para o final do 2º ano de Cultura Geral, quando a escolma pelo Curso Normal pudesse representar uma opção mais consciente dos alunos.**
- Estimular no magistério das Escolas Normais e Primárias attitudes de iniciativa, aperfeiçoamento contínuo e trabalho criativo, no sentido de compreensão dos objetivos do desenvolvimento e de engajamento pessoal nas suas metas.**
- Face à complexidade da problemática do Ensino Normal, seria preferível que um Grupo de Pesquisa, dentro de suas natural limites, se pronunciasse a apresentar recomendações completas e definitivas quando a mesma o todos, é dada procurar e apresentar soluções e repensar os problemas da educação paranaense.**

ANEXOS



ANEXO I

ESCOLAS NORMAIS COLEGIAIS DO ESTADO DO PARANÁ

1^º INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escolas Normais Colegiais Estaduais

- | | |
|--|-----------|
| 1 — Instituto de Educação do Paraná | Capital |
| 2 — Escola Normal Colegial Estadual "Profª Diva Vidal" | Capital |
| 3 — Escola Normal Colegial Estadual "Profª Isolda Schmit" | Capital |
| 4 — Escola Normal Colegial Estadual "Prof. João Macedo Filho" | Capital |
| 5 — Escola Normal Colegial Estadual "Prof. Nilo Brandão" | Capital |
| 6 — Escola Normal Colegial Estadual "Prof. Lyalmaco F. da Costa" | Capital |
| 7 — Escola Normal Colegial Estadual "Aracúcaria" | Araucária |
| 8 — Escola Normal Colegial Estadual "Nossa Senhora Aparecida" | Piraquara |

Escolas Normais Colegiais Particulares

- | | |
|--|---------|
| 9 — Escola Normal Colegial Particular do Instituto "Adventista Paranaense" | Capital |
| 10 — Escola Normal Colegial Particular "Americana" | Capital |
| 11 — Escola Normal Colegial Particular "Divina Providência" | Capital |
| 12 — Escola Normal Colegial Particular "Educação Familiar" | Capital |
| 13 — Escola Normal Colegial Particular "Maria Imaculada" | Capital |
| 14 — Escola Normal Colegial Particular "Lina de Vasconcelos" | Capital |
| 15 — Escola Normal Colegial Particular "Nossa Senhora de Lourdes" | Capital |
| 16 — Escola Normal Colegial Particular "Nossa Senhora Sion" | Capital |
| 17 — Escola Normal Colegial Particular "Nôvo Ateneu" | Capital |
| 18 — Escola Normal Colegial Particular "Sacié Coeur de Jesus" | Capital |
| 19 — Escola Normal Colegial Particular "Sagrado Coração de Maria" | Capital |
| 20 — Escola Normal Colegial Particular "Sagrado Coração de Jesus" | Capital |
| 21 — Escola Normal Colegial Particular "Santa Terezinha do Menino Jesus" | Capital |
| 22 — Escola Normal Colegial Particular "São Francisco de Assis" | Capital |
| 23 — Escola Normal Colegial Particular "Imaculada Conceição" | Capital |

3^º INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escolas Normais Colegiais Estaduais

- | | |
|---|------------|
| 24 — Escola Normal Colegial Estadual "Mestra Ana Ayrosa" | Antonina |
| 25 — Escola Normal Colegial Estadual "Romário Martins" | Guaratuba |
| 26 — Escola Normal Colegial Estadual "Silveira Neto" | Montevidéu |
| 27 — Instituto Estadual de Educação "Dr. Caetano Munhoz da Rocha" | Paranaguá |

Escolas Normais Colegiais Particulares

- | | |
|---|-----------|
| 28 — Escola Normal Colegial Particular "Brasil Itiberá" | Paranaguá |
| 29 — Escola Normal Colegial Particular "São José" | Paranaguá |

4^º INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escola Normal Colegial Estadual

- | | |
|---|-----------|
| 30 — Escola Normal Colegial Estadual "Margarida Kirchner" | Rio Negro |
|---|-----------|

5^º INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escolas Normais Colegiais Estaduais

- | | |
|--|-------------------|
| 31 — Escola Normal Colegial Estadual "Haydée Carreiro" | São Mateus do Sul |
| 32 — Escola Normal Colegial Estadual "Nôvo Ateneu" | Lapa |

6^º INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escolas Normais Colegiais Estaduais

- | | |
|---|--------------|
| 33 — Escola Normal Colegial Estadual "Amando Carreiro de Mello" | Castro |
| 34 — Escola Normal Colegial Estadual "Santo Antônio" | Imbituba |
| 35 — Instituto Estadual de Educação "Cesar Prísto Mariano" | Ponta Grossa |

Escolas Normais Colegiais Particulares

- | | |
|---|--------------|
| 36 — Escola Normal Colegial Particular do Instituto Cristão | Castro |
| 37 — Escola Normal Colegial Particular "São José" | Castro |
| 38 — Escola Normal Colegial Particular "Sagrada Família" | Ponta Grossa |
| 39 — Escola Normal Colegial Particular "Sant'Ana" | Ponta Grossa |

7ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 40 — Escola Normal Colegial Estadual "Dr. Nereu Ramos"
 41 — Escola Normal Colegial Estadual "Nossa Senhora da Fátima"

Tibagi
Telêmaco Borba

8ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 42 — Escola Normal Colegial Estadual "Paula Gomes"
 43 — Escola Normal Colegial Estadual "Nossa Senhora de Lourdes"
 44 — Escola Normal Colegial Estadual "Erasmo Brega"

Jaguaraiava
Pirai do Sul
Sengés

9ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 45 — Escola Normal Colegial Estadual "Amando Barbosa Lemos"
 46 — Escola Normal Colegial Estadual "Dr. Nilo Peçanha"
 47 — Escola Normal Colegial Estadual "Jacólm M. M. de Assis"

Siqueira Campos
Tomazina
Wenceslau Braz

10ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 48 — Escola Normal Colegial Estadual "Leonardo F. Nogueira"
 49 — Escola Normal Colegial Estadual "Ney Braga"

Pinhalão
Ibaté

11ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 50 — Escola Normal Colegial Estadual "Carolina Lupion"
 51 — Escola Normal Colegial Estadual "Prudente de Moraes"
 52 — Escola Normal Colegial Estadual "João Marques da Sívelra"

Carápolis
Joaquim Távora
Quatiguá

12ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 53 — Escola Normal Colegial Estadual "Rui Barbosa"
 54 — Escola Normal Colegial Estadual "Prof. Cleto da Silva"
 55 — Escola Normal Colegial Estadual "Hermilia Lupion"
 56 — Escola Normal Colegial Estadual "Professora Antete Macedo"
Escola Normal Colegial Particular
 57 — Escola Normal Colegial Particular "Sagrada Família"

Abatiá
Jundiaí do Sul
Ribeirão do Pinhal
Santo Antônio da Platina

13ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 58 — Escola Normal Colegial Estadual "Joaquim Nabuco"
 59 — Escola Normal Colegial Estadual "Judith M. da Silveira"
 60 — Instituto Estadual de Educação de Jacarezinho

Cambará
Ribeirão Claro
Jacarezinho

- 61 — Escola Normal Colegial Particular "Imaculada Conceição"

Jacarezinho

14ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 62 — Escola Normal Colegial Estadual "Agostinho Emeliano de Leão"
 63 — Escola Normal Colegial Estadual "Maria Juvenília dos Santos"
 64 — Escola Normal Colegial Estadual da Santa Amélia

Andirá
Bandeirantes
Santa Amélia

- 65 — Escola Normal Colegial Particular de Hambaráçú

Rambaracá

15ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 66 — Escola Normal Colegial Estadual "Alfredo Andersen"
 67 — Escola Normal Colegial Estadual de Nova Fátima
 68 — Escola Normal Colegial Estadual "Pio XII"
 69 — Escola Normal Colegial Estadual "Coelho Neto"
 70 — Escola Normal Colegial Estadual "Cristo Rei"

Congonhinhas
Nova Fátima
Santa Mariana
Urai
Cornélio Procópio

- 71 — Escola Normal Colegial Particular "Nossa Senhora do Rosário"

Cornélio Procópio

16ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 72 — Escola Normal Colegial Estadual "Duque de Caxias"
 73 — Escola Normal Colegial Estadual "Vicente Machado"
 74 — Escola Normal Colegial Estadual "Gericílio Lunardelli"

Assal
Jataizinho
S. Sebastião da Amoreira

18ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 75 — Escola Normal Colegial Estadual de Ibirapuera
 76 — Instituto Estadual de Educação de Londrina

Ibirapuera
Londrina

Escolas Normais Colegiais Particulares

- 77 — Escola Normal Particular "Fridaólia"
 78 — Escola Normal Colegial Particular "Má de Deus"
 79 — Escola Normal Colegial Particular Nortista de Londrina
 80 — Escola Profissional de Educação Familiar

Londrina
Londrina
Londrina
Londrina

19ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 81 — Escola Normal Colegial Estadual "Fernando Amaral"
 82 — Escola Normal Colegial Estadual "Gabriela Mistral"
 83 — Escola Normal Colegial Estadual "D. Pedro II"

Araripinas
Cambé
Rolândia

Escolas Normais Colegiais Particulares

- 84 — Escola Normal Colegial Particular "Nossa Senhora Auxiliadora"
 85 — Escola Normal Colegial Particular "Vicente Fernando Lessa"

Cambé
Araripinas

20ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 86 — Escola Normal Colegial Estadual "Fernando Cané"
 87 — Escola Normal Colegial Estadual "Gustavo Barroso"
 88 — Escola Normal Colegial Estadual "São Tomás de Aquino"
 89 — Escola Normal Colegial Estadual "Campos Sales"

Bela Vista do Paraiso
Primeiro de Maio
Sertânia
Sertanejópolis

21ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escola Normal Colegial Estadual**

- 90 — Escola Normal Colegial Estadual "Ricardo Lunardelli"

Porecatu

22ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 91 — Escola Normal Colegial Estadual "Óvidio Decról"
 92 — Escola Normal Colegial Estadual de Borrazópolis

Apucarana
Borrazópolis

Escolas Normais Colegiais Particulares

- 93 — Escola Normal Colegial Particular de Marilândia do Sul
 94 — Escola Normal Colegial Particular "Nossa Senhora da Glória"

Marilândia do Sul
Apucarana

23ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

- 95 — Escola Normal Colegial Estadual "Coronel José Dursal"
 96 — Escola Normal Colegial Estadual "Nossa Senhora das Graças"
 97 — Escola Normal Colegial Estadual "Rocha Pombó"
 98 — Escola Normal Colegial Estadual "Dr. Washington Luiz"
 99 — Escola Normal Colegial Estadual "Fagundes Varela"

Prudentópolis
Iral
Mallet
Rebouças
Rio Azul

Escola Normal Colegial Particular

- 100 — Escola Normal Colegial Particular "Imaculada Virgem Maria"

Prudentópolis

24ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escola Normal Colegial Estadual**

- 101 — Escola Normal Colegial Estadual "Professora Amazília"

União da Vitória

25ª INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escola Normal Colegial Estadual**

- 102 — Escola Normal Colegial Estadual "Professor Amarillo"

Guaraíva

Escola Normal Colegial Particular

103 — Escola Normal Colegial Particular "Nossa Senhora do Belém" Gutrapuava

29^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escola Normal Colegial Estadual**

104 — Escola Normal Colegial Estadual "Professor Brandão" Pitanga

27^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escola Normal Colegial Estadual**

105 — Escola Normal Colegial Estadual "Álvares de Azevedo" Jandala do Sul

Escolas Normais Colegiais Particulares

106 — Escola Normal Colegial Particular de Bom Sucesso Bom Sucesso

107 — Escola Normal Colegial Particular "Gabriel Jorge Franco" São Pedro do Ival

20^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

108 — Escola Normal Colegial Estadual "Vítor de Amaral" Itambé

109 — Escola Normal Colegial Estadual "Princesa Isabel" Mandaguary

110 — Escola Normal Colegial Estadual "Aílio Ferri" Marilva

Escola Normal Colegial Particular

111 — Escola Normal Colegial Estadual "Paulo VI" Mandaguary

29^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

112 — Escola Normal Colegial Estadual "Monsenhor Celso" Astorga

113 — Escola Normal Colegial Estadual "Euclides da Cunha" Iguarapú

114 — Escola Normal Colegial Estadual "Santa Fé" Santa Fé

30^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

115 — Escola Normal Colegial Estadual "Francisco A. Macedo" Guaraci

116 — Escola Normal Colegial Estadual "Sérgiozinho Falaz" Jaguapitã

31^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

117 — Escola Normal Colegial Estadual "Nossa Senhora de Loreto" Itaguapó

118 — Escola Normal Colegial Estadual "Antônio Peixoto" Lujanópolis

119 — Escola Normal Colegial Estadual "D. Pedro II" Santo Inácio

120 — Escola Normal Colegial Estadual "Maria Auxiliadora" Colorado

121 — Escola Normal Colegial Particular "Sagrado Coração de Maria" Centenário do Sul

32^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

122 — Escola Normal Colegial Estadual "São Francisco de Assis" Ivatuba

123 — Escola Normal Colegial Estadual "São João Batista de La Salle" Mandaguary

124 — Escola Normal Colegial Estadual "Nicolau Nassen" Ourizona

125 — Instituto Estadual de Educação de Maringá Maringá

Escolas Normais Colegiais Particulares

126 — Escola Normal Colegial Particular "Santa Cruz" Maringá

127 — Escola Normal Colegial Particular "Santo Inácio" Maringá

128 — Escola Normal Colegial Particular "D. Bosco" São Jorge

33^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

129 — Escola Normal Colegial Estadual "Rainha da Paz" Alto Paranaíba

130 — Escola Normal Colegial Estadual de Cruzeiro do Sul Cruzeiro do Sul

131 — Escola Normal Colegial Estadual "São Vicente de Paula" Nova Esperança

132 — Escola Normal Colegial Estadual "André de Barros" Florânia

34^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

133 — Escola Normal Colegial Estadual "Cláudio dos Santos" Paranacity

134 — Escola Normal Colegial Estadual "Carlos Gomes" São João do Caiuá

35^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

135 — Escola Normal Colegial Estadual "Marechal Hermes da Fonseca" Pará do Norte

136 — Escola Normal Colegial Estadual "Leônidas França" Paravá

137 — Escola Normal Colegial Estadual de São Carlos do Ival São Carlos do Ival

138 — Escola Normal Colegial Estadual "Júlia Wanderley" Tamborá

Escola Normal Colegial Particular

139 — Escola Normal Colegial Particular "Maria Ruth Junqueira" Paranával

36^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

140 — Escola Normal Colegial Estadual "Romeu Barbosa" Nova Londrina

141 — Escola Normal Colegial Estadual "James Patrick Clark" Terra Rica

37^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

142 — Escola Normal Colegial Estadual "Dr. Generoso Marques" Loanda

143 — Escola Normal Colegial Estadual de Planaltina do Paraná Planaltina do Paraná

144 — Escola Normal Colegial Estadual "Erasto Gaertner" Santa Isabel do Ival

145 — Escola Normal Colegial Estadual "Pe. Antônio Vieira" Sta. Cruz M. Castillo

146 — Escola Normal Colegial Estadual "Humberto de Campos" Querência do Norte

38^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escola Normal Colegial Estadual**

147 — Escola Normal Colegial Estadual "Quinze de Novembro" Cruzel do Oeste

39^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

148 — Escola Normal Colegial Estadual "Maria Montessori" Umuarama

149 — Escola Normal Colegial Estadual "Professor Lourenço Filho" Iporá

40^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

150 — Escola Normal Colegial Estadual "Mal. Costa e Silva" Cidade Gaúcha

151 — Escola Normal Colegial Estadual "Clínido Portinari" Cianorte

152 — Escola Normal Colegial Estadual "Juliano Alves Soares" Jussara

153 — Escola Normal Colegial Estadual de Rondon Rondon

154 — Escola Normal Colegial Estadual "John F. Kennedy" São Tomé

155 — Escola Normal Colegial Estadual "Helena Kolody" Terra Boa

41^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

156 — Escola Normal Colegial Estadual de Barbosa Ferraz Barbosa Ferraz

157 — Escola Normal Colegial Estadual "Dom Bosco" Araruna

158 — Escola Normal Colegial Estadual "Olavo Bilac" Peabru

159 — Escola Normal Colegial Estadual de Engenheiro Beltrão Engenheiro Beltrão

42^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escola Normal Colegial Estadual**

160 — Escola Normal Colegial Estadual "Júlio D' Oliveira Gomes" Campo Mourão

43^a INSPECTORIA REGIONAL DE ENSINO**Escolas Normais Colegiais Estaduais**

161 — Escola Normal Colegial Estadual "Monteiro Lobato" Guairá

162 — Escola Normal Colegial Estadual "Mal. Rondon"	Mal. Cândido Rondon
163 — Escola Normal Colegial Estadual "Dr. João Cândido Ferreira"	Toledo
Escolas Normais Colegiais Particulares	
164 — Escola Normal Colegial Particular "Imaculado Coração de Maria"	Toledo
165 — Escola Normal Colegial Particular de Palotina	Palotina

44^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escolas Normais Colegiais Estaduais

166 — Escola Normal Colegial Estadual "Iguapó"	Foz do Iguaçu
167 — Escola Normal Colegial Estadual "Helen Keller"	Medianeira
168 — Escola Normal Colegial Estadual "Manoel Ribeiro"	Matelândia

45^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escola Normal Colegial Estadual

169 — Escola Normal Colegial Estadual "Ivone Rickli"	Cascavel
--	----------

46^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escola Normal Colegial Estadual

170 — Escola Normal Colegial Estadual "Dr. Leônido Correia"	Laranjeiras do Sul
---	--------------------

47^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escolas Normais Colegiais Estaduais

171 — Escola Normal Colegial Estadual "São José"	Capanema
172 — Escola Normal Colegial Estadual "Professor Ciro Silva"	São Antônio do Sudoeste
Escola Normal Colegial Particular	

173 — Escola Normal Colegial Particular "Cândido de O. Macedo Neto"	Realeza
---	---------

48^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escola Normal Colegial Estadual

174 — Escola Normal Colegial Estadual "Regina Mundii"	Francisco Beltrão
---	-------------------

49^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escola Normal Colegial Estadual

175 — Escola Normal Colegial Estadual "Xavier da Silva"	Pato Branco
---	-------------

50^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escolas Normais Colegiais Estaduais

176 — Escola Normal Colegial Estadual "Madre M. dos Apóstolos"	Clevelândia
177 — Escola Normal Colegial Estadual "Puríssimo Coração de Maria"	Palmas

51^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escolas Normais Colegiais Estaduais

178 — Escola Normal Colegial Estadual "Pe. José de Anchieta"	Campo Largo
179 — Escola Normal Colegial Estadual "Cel. Amazonas"	Porto Amazonas
180 — Escola Normal Colegial Estadual "Cel. Ottoni F. Maciel"	Palmeira

52^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escolas Normais Colegiais Estaduais

181 — Escola Normal Colegial Estadual "Pita Ana de Cássia"	Goiéretá
182 — Escola Normal Colegial Estadual de Moreira Salles	Moreira Salles

53^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escolas Normais Colegiais Estaduais

183 — Escola Normal Colegial Estadual "Máe de Deus"	Coronel Vivida
184 — Escola Normal Colegial Estadual "Castro Alves"	Chopinzinho

54^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escola Normal Colegial Estadual

185 — Escola Normal Colegial Estadual "Presidente Castelo Branco"	Ivalpóra
---	----------

55^a INSPETORIA REGIONAL DE ENSINO

Escola Normal Colegial Estadual

186 — Escola Normal Colegial Estadual "Henrique Pestalozzi"	São José dos Pinhais
---	----------------------

ANEXO II

Correspondência entre regiões e sub-regiões geo-económicas, Delegacias e Inspetorias Regionais de Ensino.

Conforme Quadro I (pág. 12), não havendo perfeita correspondência entre as Regiões Geo-Económicas do Estado e as Delegacias Regionais de Ensino torna-se necessário esclarecer quanto ao seguimento:

Na 8^a I. R. E. o município de São José da Boa Vista pertence à sub-região 5 A — zona da Jacarézinho.

Na 23^a I. R. E. o município de Mallet pertence à sub-região 3 A — zona de União da Vitória.

Na 26^a I. R. E. o município de Manoel Ribas pertence à sub-região 6 B — zona de Apucarana.

Na 52^a I. R. E. o município de Formosa D'Oeste pertence à sub-região 4 B — zona do Cascavel.

Na 20^a I. R. E. o município de Sertaneja pertence à sub-região 5 B — zona de Comodópolis Próximo.

Na 16^a I. R. E. os municípios de Assaí, Jataizinho, São Sebastião da Amoreira pertencem à sub-região 6 A — zona de Londrina.

A 31^a I. R. E. pertence à sub-região 6 A — zona de Londrina.

A 29^a I. R. E. pertence à sub-região 7 A — zona de Maringá.

A 53^a I. R. E. pertence à sub-região 6 B — zona de Apucarana.

ANEXO III

Relação das Escolas Normais da Amostra, por
Delegacia de Ensino.

1º Delegacia

Escola Normal Colegial Estadual "Prof. João Macado Filho"	Capital
Escola Normal Colegial Estadual "Prof. Diva Vidal"	Capital
Escola Normal Colegial Particular "São Francisco de Assis"	Capital
Escola Normal Colegial Particular "Santa Teresinha"	Capital
Escola Normal Colegial Particular "Novo Acreu"	Capital
Escola Normal Colegial Particular do Instituto "Adventista Paranaense"	Capital
Escola Normal Colegial Estadual "Romário Martins"	Guarapuava
Escola Normal Colegial Estadual "Haydée Camelo"	São Mateus do Sul

2º Delegacia

Escola Normal Colegial Estadual "Amanda C. de Mello"	Castro
Escola Normal Colegial Particular "São José"	Castro
Instituto Estadual de Educação "Cesar Prieto Martinez"	Ponta Grossa
Escola Normal Colegial Particular "Sant'Ana"	Ponta Grossa
Escola Normal Colegial Estadual "Nossa Senhora das Gracas"	Irali
Escola Normal Colegial Particular "Imaculada Virgem Maria"	Prudentópolis

3º Delegacia

Escola Normal Colegial Estadual "Regina Mundi"	Francisco Beltrão
Escola Normal Colegial Estadual "Xavier da Silva"	Pato Branco

4º Delegacia

Escola Normal Colegial Particular "Imaculado Coração de Maria"	Toledo
Escola Normal Colegial Estadual "Iguáu"	Foz do Iguaçu

5º Delegacia

Escola Normal Colegial Estadual "Professora Amália"	União da Vitória
Escola Normal Colegial Estadual "Madre Maria dos Apóstolos"	Clevelândia

7º Delegacia

Escola Normal Colegial Particular "Sagrada Família"	Santo Antônio da Platina
Escola Normal Colegial Particular "Imaculada Conceição"	Jacarezinho
Escola Normal Colegial Estadual de Santa Amélia	Santa Amélia

8º Delegacia

Escola Normal Colegial Estadual "Quinze de Novembro"	Cruzeiro do Oeste
Escola Normal Colegial Estadual "Julita Alves Soares"	Jussara
Escola Normal Colegial Estadual "Prof. Lourenço Filho"	Iporá
Escola Normal Colegial Estadual "Helena Kolody"	Terra Boa

10º Delegacia

Escola Normal Colegial Estadual de Nova Fátima	Nova Fátima
Escola Normal Colegial Estadual "Cenho Neto"	Ural
Escola Normal Colegial Estadual "Cristo Reis"	Cornélio Procópio

11º Delegacia

Escola Normal Colegial Estadual "Almeida Almeida"	Ibiporã
Escola Profissional de Educação Familiar	Londrina
Escola Normal Colegial Particular "Filadelpha"	Londrina
Escola Normal Colegial Particular Noturna de Londrina	Londrina
Escola Normal Colegial Estadual "D. Pedro II"	Rolandia
Escola Normal Colegial Estadual "Campos Sales"	Sertaneja

12º Delegacia

Escola Normal Colegial Particular de Bom Sucesso	Bom Sucesso
Escola Normal Colegial Estadual "Euclides da Cunha"	Iguaracy

13º Delegacia

Escola Normal Colegial Estadual "São Francisco de Assis"	Itabuna
Instituto Estadual de Educação de Maringá	Maringá
Escola Normal Colegial Estadual "S. João Batista de La Salle"	Mandaguassu

14º Delegacia

Escola Normal Colegial Estadual "Romeu Barbosa"	Nova Londrina
---	---------------

Obs.: As Delegacias de Guarapuava (5º) e a de Campo Mourão (9º) não constam por terem sido englobadas na região geo-económica de que fazem parte e suas escolas não terem sido sorteadas na amostra.

USO EXCLUSIVO NA BIBLIOTECA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

BIBLIOTECA