

MARILDE TEREZINHA ZUARDI ARCARO

**“KENNEDY”, A ESCOLA DE AMERICANA:
RECONSTRUÇÃO DO PROCESSO HISTÓRICO DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UNISAL
Americana
2008**

MARILDE TEREZINHA ZUARDI ARCARO

**“KENNEDY”, A ESCOLA DE AMERICANA: RECONSTRUÇÃO
DO PROCESSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a Orientação do Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes.

**UNISAL
Americana
2008**

A698k Arcaro, Marilde Terezinha Zuardi
"Kennedy", a escola de Americana: reconstituição do
processo histórico da formação de professores / Marilde
Terezinha Zuardi Arcaro. – Americana: Centro Universitário
Salesiano de São Paulo, 2008.
2 v.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes.
Inclui bibliografia.

O volume 2 apresenta fotos sobre o tema em CD-ROM

1. Escola Estadual "Presidente Kennedy"- Americana
(SP) – História. 2. Professores – Formação. 3. Habilitação
específica para magistério – Brasil. I. Título.

CDD – 371.0198161Am

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi
Antonio

Bibliotecária do Centro UNISAL – UE – Americana – CRB-8/2606

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes - Orientador
UNISAL

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez
UNIFAL

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
UNISAL

Dissertação apresentada e aprovada em 03 de Outubro de 2008

Dedicatória

Aos professores,
que no ato de ensinar,
reestruturam sua própria formação.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores, por terem, cada um a seu modo, contribuído para a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomelli, por ter me mostrado os primeiros caminhos.

Ao Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes, cuja atenção e sabedoria foram indispensáveis a esta dissertação.

À professora Maria Benedicta Lima Della Torre, amiga e colega de magistério, pela generosidade com que me ofereceu a sua biblioteca.

À professora Fanny Olivieri, pelas muitas e esclarecedoras conversas e pelas lindas fotos de seu acervo particular.

À direção da “Escola Estadual Dr. Heitor Penteado”, pela atenção com que me recebeu, disponibilizando o meu acesso ao “arquivo morto da escola”.

Aos antigos alunos do “Kennedy” pela valiosa colaboração.

Uma escola é uma entidade social
que não é mera reunião de indivíduos
com diferentes papéis.
Pode-se mesmo afirmar que cada escola desenvolve uma
sub-cultura escolar própria
à medida que passa o tempo e se consolidam as
relações com a comunidade.

José Mário Pires Azanha
(1996, p 53).

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo realizar a reconstrução do processo histórico da formação de professores em nível médio, que ocorreu na escola, que dentre as várias denominações que recebeu, ficou conhecida no município de Americana como “Kennedy”. Identifica o contexto do sistema político, econômico, social que articulou as políticas públicas no espaço de tempo focado (1960 a 1980) e analisa a legislação pela qual foram formados os professores para as séries iniciais, relacionando-a aos documentos oficiais da escola. Como metodologia de pesquisa, empreende o levantamento, catalogação e análise das fontes primárias e secundárias, documentos políticos e pedagógicos, que expressam as alterações curriculares em relação à questão da formação teórica e prática dos professores. Enfoca o processo histórico pelo qual passaram as Escolas Normais no Brasil desde a sua criação no século XIX, e o processo da definição do modelo de formação ocorrido nos Institutos de Educação. Resgata, a seguir, a trajetória do “Kennedy”, enquanto respondeu à demanda da população crescente de um município industrializado, com características essencialmente urbanas. Analisa a formação de professores que ocorreu no Curso Normal do “Kennedy”, a partir do contexto histórico, cultural e social no qual foram criados os Institutos de Educação. Reflete sobre as transformações pelas quais passou o Curso Normal do Kennedy, após a Lei 5692/71, que equiparou os cursos de formação de professores em nível médio no Brasil, às demais habilitações profissionais do então Ensino de 2º. Grau. Como resultado da pesquisa espera-se registrar e sistematizar, o processo de formação de professores, que aconteceu segundo a “cultura escolar” desenvolvida no “Kennedy”, contribuindo para sanar possíveis lacunas na História da Educação de Americana e região, já que ainda não se tem trabalho sistemático de organização, catalogação e análise das fontes educacionais dessa instituição de formação de professores.

Palavras-Chaves: formação de professores – Curso Normal – Instituto de Educação – Habilitação Específica para o Magistério.

ABSTRACT

The purpose of this article is to do the reconstruction of the historical process formation of teachers in high school that happened in a school which received different names and the most known was “Kennedy”, the school is situated in Americana city. This paper identifies the context of political, economical and social system that linked the public politics in a focused time from 1960 to 1980 and analyses the legislation for which the teachers were trained to the primary school, relating it to the official documents from school. As a methodology of research goes about the survey, cataloguing and analyze of primary and secondary sources, political and pedagogical documents which express the curriculum’s changes related to teacher’s practical and theoretical formation. It emphasizes the historical process in which “Escolas Normais” in Brazil went through since their creation in XIX century and the process definition of formation’s model occurred in the educational institutes. Later on, it redeems the trajectory of “Kennedy” while it responds to the needs of the increasing population in an industrialized town with urban characteristics. It also analyses the formation of the teachers that happened at the “Curso Normal” from “Kennedy”, from historical, cultural and social context in which the Education Institutes were created. It reflects about the transformation undergone by “Curso Normal” from Kennedy, after the law 5692/71, which equated the courses of teachers’ formation in high School in Brazil, the other professional skills from “Ensino do 2º Grau” (we call it High School). As the result of the research we hope to register and systematize the process formation of the teachers that happened according to the culture developed in “Kennedy” school, contributing to solve some failures in the Educational History of Americana and neighborhood, seeing that there is no organizational work, cataloguing and analysis of educational sources in this institution of teacher’s formation.

Key-words: teacher`s formation – Normal Academic Course – Institute of Education – Specific Qualification for Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CITRA	Cooperativa Industrial de Tecidos de Rayon
CONDEPHAM	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico e Cultural de Americana
D.O.	Diário Oficial
FIBRA	Fiação Brasileira de Rayon
GEA	Ginásio Estadual de Americana
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
IPÊS	Institutos de Pesquisa e Estudos Sociais
MEC	Ministério da Educação
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
SE	Secretaria da Educação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Social and Cultural Organization</i>
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Habilitação Específica de 2º. Grau – Área de Ensino 1ª. e 2ª. série	65
-----------------	---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – NASCIMENTO E TRAJETÓRIA DE UMA ESCOLA NECESSÁRIA: KENNEDY, O CONTEXTO DE SEU DESENVOLVIMENTO	9
1.1. Os Institutos de Educação: a construção do modelo.....	10
1.2 Origem e desenvolvimento do “Kennedy” no contexto do processo de industrialização e urbanização do município de Americana.....	18
1.3. Kennedy - primeiros tempos.....	24
1.4. O novo prédio.....	29
1.5. Estrutura humana e organizacional: a direção.....	32
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO QUE ACONTECEU NO KENNEDY	46
2.1. O Curso Normal.....	47
2.2. A Habilitação Específica para o Magistério e o tecnicismo na formação de professores.....	57
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL OCORRIDA NO “KENNEDY” NAS VOZES DE SEUS EX-ALUNOS	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	95
REFERÊNCIAS DOS DEPOIMENTOS	97
ANEXOS	V.2

INTRODUÇÃO

E meticulosa tecitura é esta,
a de historiar uma instituição educativa na sua complexidade, definindo-lhe um
quadro espaciotemporal,
reconhecendo-lhe uma ação sociocultural,
material, simbólica, organizacional, antropológica,
descobrimdo-lhe, pois, um sentido.

Justino P. de Magalhães
(2004, p.169)

Diante das contradições observadas na educação brasileira, quanto ao processo histórico de formação de professores para as séries iniciais, pretendemos fazer a reconstituição dessa formação, que ocorreu no Instituto de Educação Presidente Kennedy de Americana, transformado depois em “Escola de Primeiro e Segundo Graus”, pela Lei 5692/71.

Acreditamos que a formação de professores deve ser pensada no contexto do sistema político, econômico, social, que articula as políticas públicas e que, por sua vez envolve ideologias, possibilidades que determinam ações, relações de poder não só no âmbito local e nacional, mas também no global. Pretendemos, pois, resgatar a formação desses professores para as séries iniciais, buscando a análise desse contexto, que interpenetra a instituição.

Para melhor identificar a escola foco deste trabalho, apresentamos aqui as várias denominações que ela recebeu no decorrer de sua história, fruto das mudanças ocorridas na própria instituição, pelas políticas públicas vigentes em diferentes tempos.

Utilizando a “Revista do Jubileu” (Anexo 1, p. 5), editada pela escola em 1975, por ocasião do jubileu de prata da instituição, registramos aqui os seguintes dados.

- A escola foi criada, como Ginásio Estadual de Americana, pela lei estadual no. 613 de 02 de janeiro de 1950;
- em 03/01/1954 pela lei 2483, foi transformado em Colégio Estadual e Escola Normal de Americana;
- em 24/05/1960 pela lei 5705, foi constituído o Instituto de Educação de Americana;
- muda a denominação em 27/11/1963 para Instituto de Educação Presidente Kennedy pelo decreto 42 7004;
- recebe nova denominação em 12/09/1975, Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Presidente Kennedy;

- em 1979, pelo processo de Redistribuição da Rede Física de Escolas, passou a denominar-se Escola de Primeiro e Segundo Graus Dr. Heitor Penteado (REVISTA DO JUBILEU, 1975, p 7).

Pelas tantas denominações da escola, a partir daqui, passamos a chamá-la de “Kennedy”, “denominação afetiva”, pela qual é conhecida até hoje. Quanto à temporalidade a ser focada, pretendemos recortar o período de 1960 a 1980, no qual exercemos no “Kennedy” o magistério das disciplinas pedagógicas, no Curso Normal e na Habilitação Específica para o Magistério. Nesse tempo acompanhamos as transformações ocorridas nas políticas públicas, que determinaram as alterações nos objetivos da formação do professor para as séries iniciais e no trabalho pedagógico desenvolvido. A escola funciona até os dias atuais, é oficialmente chamada “Escola Estadual Dr. Heitor Penteado”, e se consolidou como instituição tradicional da cidade de Americana.

Consideramos que o estudo das instituições educativas envolve um trabalho com uma complexidade de fatores que se interpenetram, apresentando sérias dificuldades para o pesquisador. Assim, os aspectos exteriores à escola, isto é, o seu entorno, os conteúdos escolares, a legislação, os docentes, os alunos, a estrutura material, a estrutura organizacional, os fatores econômicos, políticos e sociais, a ideologia dominante, agem e interagem entre si, tornando difícil a escolha do caminho para o resgate histórico a que nos propomos.

No interior das instituições há um quebra-cabeça a ser decifrado. Uma vez dentro da instituição, trata-se de se fazer o jogo das peças em busca dos seus respectivos lugares [...] pode-se dizer que uma instituição educativa é a síntese de múltiplas determinações de variadíssimas instâncias, que agem e interagem entre si, ‘acomodando-se’ dialeticamente de maneira tal que daí resulte sua identidade (SANFELICE, 2007, p. 77).

Diante de tal desafio, buscamos as fontes e, a partir do levantamento, catalogação e análise de fontes primárias e secundárias, documentos políticos e pedagógicos, que expressam as alterações curriculares em relação à questão da formação teórico/prática dos professores; pretendemos desvelar aspectos dessa formação que ocorreu no Kennedy.

O trabalho de pesquisa das fontes primárias aconteceu no “Arquivo Morto” da atual Escola Dr. Heitor Penteado, no qual foram “garimpados” documentos oficiais da escola como: livros de registro dos “Termos de Posse de Professores e Funcionários” (1950), “Livro de Termos de Visita” dos inspetores estaduais e das demais autoridades que passaram pela escola (1950), “Livro Ata de Reunião de Professores do Curso Primário Anexo” (1960), “Livro Ata de Reuniões do Conselho de Professores”, (1972-1973) “Planos Globais da Escola” de (1979 a 1984).

Embora, a documentação encontrada seja descontínua quanto à temporalidade e incompleta quanto aos conteúdos pretendemos, no decorrer deste trabalho, identificar os aspectos que julgamos mais importantes quanto ao estudo de uma instituição e da formação de professores que nela ocorreu.

Acrescentaremos, ainda, à análise documental, os depoimentos de profissionais da época e de alunos, que serão devidamente registrados, analisados e comparados com os documentos oficiais. Além disso, também serão tidos como relevantes os registros históricos realizados por autores locais, que ao resgatar a história do município, colocam o “Kennedy” em lugar de destaque. Como pano de fundo a esses aspectos internos da instituição e locais do município, não podemos deixar de situar o “Kennedy”, como instituto

de educação, pois assim funcionou de 1960 a 1975, formando até essa data 903 professores (REVISTA DO JUBILEU, 1975, p.8).

Iniciamos, portanto, o primeiro capítulo desta dissertação com um panorama dos debates e trabalhos ocorridos a partir de 1920 no Brasil, tendo como protagonistas educadores que defendiam a escola democrática, pública e gratuita. Em meio a esse movimento foram criados os Institutos de Educação, cujo modelo curricular e organizacional foi seguido pelos demais institutos presentes no Brasil até o advento da lei 5692/71. Seguindo o modelo consolidado dos Institutos de Educação, nasceu o Kennedy e como toda instituição educativa foi criada e se desenvolveu para atender às necessidades da cidade de Americana, que passava por um intenso processo de industrialização e conseqüente urbanização, como pólo expressivo da indústria têxtil brasileira.

Pensamos, então, na análise do desenvolvimento de Americana pela ótica dos autores locais, que apresentam dados documentais atestando o crescimento da indústria têxtil; o estudo dos aspectos políticos e administrativos do município, seu progresso, suas crises e retomadas; e também na pesquisa do panorama mundial e das transformações políticas que ocorreram no Brasil a partir de 1930 que se apresentam como essenciais para a complementação do contexto sócio-econômico, político e cultural, no qual o Kennedy foi criado e se desenvolveu.

O relacionamento desses fatos com o desenvolvimento da escola proporciona ensejo ao estudo da estrutura material da escola instalada, envolvendo as condições físicas no seu aspecto arquitetônico, seus

equipamentos, material didático sua estrutura organizacional, que dão o suporte para as práticas educativas.

Também, pelo trabalho docente vivenciado no Kennedy, e pela experiência pessoal como coordenadora pedagógica, diretora de escola, orientadora educacional e, hoje, coordenadora de Curso de Pedagogia no Ensino Superior, sentimos a necessidade de identificar os saberes necessários à formação docente, uma vez que esses saberes exigem o conhecimento dos fundamentos da educação, os conhecimentos científicos e metodológicos necessários ao exercício da profissão e ainda os chamados conhecimentos da prática. Consideramos que tais conhecimentos se integram por meio de um processo reflexivo, dialético, que se estende por toda a vida profissional do educador.

Com base em tais considerações vários questionamentos nos ocorrem, principalmente quanto à superação da dicotomia teoria/prática, nos cursos de formação de professores no Curso Normal do “Kennedy” e depois na Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Consideramos, aqui, um tempo que pode ser dividido em dois períodos distintos: o do Curso Normal, que funcionou até 1971, seguindo-se o da Habilitação Específica para o Magistério, após a vigência da Lei 5692/71. Pretendemos, portanto, no segundo capítulo focar esses dois momentos da formação dos professores ocorrida no Kennedy.

O “Curso Normal” é visto como um curso delineado pela “Lei Orgânica do Ensino Normal” (Decreto-Lei 8.530 de 02/01/46), que permaneceu em vigor até 20/12/1961 e, a partir de 1961, no “Instituto de Educação”, na vigência da lei 4024/61, a primeira “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

As fontes primárias encontradas permitem que se visualize no “Kennedy” o trabalho didático realizado, a sua importância para o município e região como Instituto de Educação, e as transformações ocorridas pela descaracterização do Curso Normal, quando ele se torna Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Esse currículo privilegia uma formação que pretende ser técnica, em detrimento dos fundamentos da educação e da formação geral do professor, a partir do momento em que se implantou a Lei 5692/71, da chamada ditadura militar.

Pela análise dos documentos burocráticos, políticos e pedagógicos, nos quais os princípios, objetivos, atividades docentes, eventos são planejados e expressos, encontramos o aluno, sujeito de todo o trabalho didático realizado na época.

No terceiro capítulo focamos o aluno que foi formado pela instituição na época, e que como professor atuou no município de Americana. Para tanto, além do estudo das fontes primárias, já citadas, buscamos o testemunho dos antigos alunos, hoje professores em atividade, ou já aposentados, que construíram suas carreiras no município de Americana. As vozes desses professores a quem a escola atendeu são ouvidas para que se complemente a reconstituição histórica da instituição.

A busca de informações sobre o alunado será, pois um elemento importante na reconstrução histórica das instituições escolares, uma vez que além de ajudar na definição do perfil institucional, trará, também, indicações importantes sobre sua relevância social. (SAVIANI, 2007, p. 25).

Também Marcilio (apud SAVIANI, 2007, p. 25) afirma: “O sujeito que quis surpreender com minha análise foi o aluno”.

Desejamos também “surpreendê-lo”, na distância do tempo, com novo olhar, observando-o nas classes do “Kennedy”, na regência das aulas práticas, em atuação nos Estágios Supervisionados. São recortes de situações que emergem, de suas falas aqui registradas.

Buscamos reconhecer como o curso de formação de professores do Kennedy os preparou para a vida profissional, e o quanto as aulas de seus professores lhes foram importantes. Esperamos que a memória dos trabalhos didáticos realizados por eles no espaço do “Curso Primário Anexo” e nas escolas campo de estágio, possam iluminar um tempo no qual, melhorias, transformações, fragilidades, dificuldades, retomadas, dialeticamente ocorreram.

Assim, objetivamos sistematizar, pela análise dos documentos encontrados e pelos depoimentos obtidos, o processo de formação de professores que ocorreu numa escola que desempenhou importante papel no município de Americana e região, e que pelas suas características administrativas e pedagógicas construiu sua identidade, desenvolveu uma cultura escolar própria e, com isso, conseguiu preservar um trabalho pedagógico de qualidade.

O eixo condutor deste trabalho relaciona as práticas educativas ocorridas no Kennedy, com as alterações pelas quais passou o curso de formação de professores, alterações que se concretizaram numa escola que realizou seu papel ao sabor das políticas públicas que emanaram de transformações sociais ocorridas na época e analisadas neste estudo.

CAPÍTULO I
NASCIMENTO E TRAJETÓRIA DE UMA ESCOLA
NECESSÁRIA: “KENNEDY”, O CONTEXTO DE SEU
DESENVOLVIMENTO

Ainda,

se as instituições surgem para satisfazer necessidades humanas, isto não significa que toda e qualquer necessidade humana exige a existência de alguma instituição para ser atendida. Sendo o homem um “ser de carência”, desde a sua origem ele move-se por necessidades, podendo-se no limite considerar o desenvolvimento da humanidade como sendo identificado com o processo de satisfação de suas necessidades.

Demerval Saviani
(2007, p.5)

1.1 Os Institutos de Educação: a construção do modelo

Para caracterizar os cursos de formação de professores que aconteceram no Instituto de Educação e na Habilitação Específica para o Magistério que ocorreram no “Kennedy”, faz-se necessário analisar o processo histórico pelo qual passaram as Escolas Normais no Brasil desde a sua criação no século XIX, e o processo da definição do modelo de formação ocorrido nos Institutos de Educação.

A história da formação de professores no Brasil nas Escolas Normais, tem início em 1833 quando foi criada a Escola Normal de Niterói, na então província do Rio de Janeiro. Consideramos que a necessidade de professores para atender à expansão do curso primário proporcionou a criação de inúmeras escolas até o final do século XIX nas capitais das províncias.

Também a difusão dos ideais liberais “questionando o império, e defendendo o individualismo, a propriedade, a igualdade, bem como a expansão do curso primário”, segundo Pimenta e Gonçalves (1992, p. 96), fez com que o preparo específico dos professores se tornasse uma necessidade, para que o ensino primário fosse oferecido a todas as camadas da população.

Tais escolas eram regidas pela legislação das províncias, uma vez que cabia a elas a organização da instrução primária e secundária nos respectivos territórios. Essa administração realizada pelas províncias propiciou a essas escolas a sua tradicional subordinação aos seus estados de origem, que perdurou até o advento da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946.

Essas primeiras escolas sofriam um processo descontínuo de funcionamento, sendo inúmeras as que fechavam por não terem estrutura

adequada e por não atraírem alunos. Na cidade de São Paulo, a primeira Escola Normal foi criada em 1846.

Depois do fracasso da primeira Escola Normal da cidade, inaugurada em 1846 e fechada em 1867, a capital ficou sem ensino para a formação de professores até 1874, quando foi fundada a segunda Escola Normal de São Paulo, para ambos os sexos, mas que durou apenas quatro anos (MARCILIO, 2005, p. 205).

Igualmente, segundo Tanuri (2000), a primeira Constituição Republicana, que foi a de 24 de fevereiro de 1891, não trouxe qualquer modificação da competência do governo central para legislar sobre o Ensino Normal, conservando a descentralização inicial. O desequilíbrio financeiro dos estados, não atendia às escolas quanto à sua manutenção e nem propiciava a organização necessária para que fosse atendida a formação de professores para as escolas primárias que deveriam atender à educação popular.

[...] a instrução primária e a profissional, inclusive o Ensino Normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (Art. 35, n. 2) (TANURI, 2000, p.68).

Essa subordinação das Escolas Normais à administração estadual pressionou o surgimento de reformas empreendidas por educadores que, envolvidos em movimentos inovadores, isoladamente lideravam mudanças em seus estados. No Estado de São Paulo, pela reforma realizada em 12 de março de 1890 sob a direção de Caetano de Campos, a Escola Normal teve o seu currículo ampliado, as práticas de ensino passaram a ser realizadas na escola modelo-anexa e também se reviam os padrões tradicionais de ensino, com a divulgação do método intuitivo baseado nas idéias de Pestalozzi.

O programa de ensino era vasto: lições de coisas, com observação espontânea; instrução cívica; leitura; exercício de análise sobre pequenos trechos lidos; escrita; aritmética elementar; ensino prático do sistema legal de pesos e medidas; desenho à mão livre; exercícios de redação de cartas; faturas e contas comerciais, noções de geografia geral e física; canto coral e trabalhos manuais (MARCÍLIO, 2005, p. 20).

Esse modelo empreendido pela Escola Caetano de Campos de São Paulo, possibilitou que em 1920 as Escolas Normais existentes no Estado de São Paulo fossem unificadas, e o estado passou a contar com dez Escolas Normais Públicas, responsáveis pela formação de professores normalistas em várias regiões do estado.

Nessa década (1920), vários estados brasileiros empreenderam reformas, com alterações curriculares para atender à formação geral e específica do professor, alterando a estrutura organizacional das escolas existentes, transformando-as em Institutos de Educação.

Tais reformas foram pressionadas pelo processo de urbanização pelo qual o país passava, no qual uma população formada pela pequena burguesia começou a reivindicar escolas e condições para frequentá-las. As práticas educacionais estabelecidas foram questionadas por educadores, agora profissionais da educação, que em movimentos organizados, não só tiveram a pretensão de expandir a oferta da educação pública, como também intervir na qualidade da educação pelos métodos considerados ativos, preconizados pela agora chamada “Escola Nova”. Questionou-se o papel do Estado na educação, a necessidade de expansão da rede pública de escolas, a educação para todos.

A chamada educação tradicional foi revista também no processo ensino/aprendizagem. Discutiu-se o papel do aluno e do professor, colocou-se

este como quem orienta e acompanha um aluno que “faz”. Preconizou-se um ensino “não verbalista”, que se opôs à tradição.

Quando situamos esse momento, no qual o ideário escolanovista toma corpo entre os educadores brasileiros, é importante considerar que o pensamento educacional brasileiro, que no final do século XIX, reproduzia o pensamento religioso medieval e começava a ser questionado pela primeira vez de forma sistemática pelo trabalho desses educadores.

Foram eles que criaram, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que fez seu papel na difusão do pensamento liberal-escolanovista, opondo-se à educação conservadora, herança da escola jesuítica, que domina (va) o pensamento pedagógico brasileiro. “Os jesuítas nos legaram um ensino verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo que estimulava a competição através de prêmios e castigos” (GADOTTI, 2005, p. 231).

Assinalamos, também, a importância do desenvolvimento e progresso das ciências biológicas e humanas, a partir do final do século XIX, e que inspirou os currículos que formavam os professores nas primeiras décadas do século XX no Brasil.

No final de 1920¹ as escolas normais apresentavam currículos embasados no escolanovismo e numa pedagogia que se fundamentava na psicologia experimental.

[...] normalistas pretendem integrar a pedagogia - ciência infusa - com outros campos de conhecimento em expansão: psicologia fisiológica, antropologia física e antropometria. Diferentes sujeitos voltam-se para a construção do ensino racional ou

¹ No Estado de São Paulo, em 1928, funcionavam 10 escolas normais oficiais e 28 escolas normais livres de iniciativa privada, segundo Tanuri (2000, p 72).

educação científica, estruturada sobre bases naturais [...] (MONARCHA, 1999, p. 245).

Nas escolas-modelo, campo de trabalho dos normalistas, alunos-mestres aplicavam testes e instrumentos de medida, com o objetivo de aferir os dados necessários às avaliações diagnósticas dos alunos e aplicação dos métodos ativos. "Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são palavras-chave da época" (TANURI, 2000, p. 72).

Percebemos aí uma abordagem técnica que evidencia um ensino individualizado que, de certa forma, procura isolar as questões educacionais do contexto histórico-social. Essa tendência procurava explicar a não aprendizagem, o fracasso escolar e demais dificuldades dos alunos que chegavam às escolas em expansão, pelas diferenças individuais, fundamentando "cientificamente" no decorrer da História da Educação Brasileira os posicionamentos liberais, que aí têm início.

Diante da administração fragmentada que ocorria com as Escolas Normais, por serem tradicionalmente regidas pelas legislações de seus estados de origem as reformas que nelas ocorreram foram resultado de ações dos educadores que exerciam cargos públicos nos seus estados e lideravam movimentos, evidenciando nessas reformas modelos que já aconteciam no mundo ocidental e mesmo na América Latina. "A série de reformas pedagógicas empreendidas na década de 20 era, mais ou menos, a 1ª. etapa das ocorridas em âmbito universal, na última década do século passado" (RIBEIRO, 1982, p. 94) .

Tais reformas foram importantes enquanto referiam-se, principalmente, ao ensino primário, defendendo a implantação da "escola primária Integral". Como consequência dessas reformas, relativas ao ensino primário, aconteciam

as do ensino normal, necessárias num momento que a “nova orientação” já implementada exigia dos professores maiores conhecimentos sobre a natureza da criança, sobre os métodos de ensino e sobre os fundamentos que embasavam a educação nova. “Era o liberalismo quanto à escolarização, em consequência da retomada, na política, dos princípios liberais.” (NAGLE, 1973, p.16).

A preocupação com a formação de professores aparecia nas reformas empreendidas, que explodiam nos estados brasileiros. Introduziam-se na época, aos cursos normais, um curso complementar preparatório, que acontecia paralelamente ao ginásio. Esse curso tinha por objetivo oferecer uma formação geral e específica com mais qualidade aos alunos que iniciavam o curso normal, e que apenas haviam terminado o curso fundamental.

Com o mesmo objetivo de preparar para a Escola Normal, o curso complementar foi introduzido, com dois anos de duração, no Ceará, quando da reforma ali realizada por Lourenço Filho (Decreto 474, de 2/11/1923); na Bahia, quando da reforma realizada por Anísio Teixeira (lei 1846 de 14/8/1925); em Pernambuco, na reforma ali realizada por Carneiro Leão (Ato 1239, de 27/12/1928 e Ato 238, de 8/2/1929); no Distrito Federal realizada por Fernando de Azevedo (Decretos 3281, de 23/1/1928, e 2940, de 22/11/1928); em Minas Gerais, na reforma ali realizada por Francisco de Campos e Mário Casassanta (Decreto 7970-A de 15/10/1927). Em Goiás a primeira escola complementar como preparatória para o curso normal seria criada em 1929 e regulamentada na reforma realizada, sob orientação da Missão Pedagógica Paulista, pela lei 908, de 29/7/1930 (BRZEZINSKI apud TANURI, 2000, p. 70).

Segundo Saviani (2005) “a década de 1920 é muito fértil quanto à influência do escolanovismo”, nela se destaca um modelo otimista de pensar a educação, ganhando ênfase o “entusiasmo educacional” (NAGLE apud TANURI, 2000, p.70), que motivou as ações empreendidas pelos educadores. A divulgação das idéias escolanovistas, seus princípios e fundamentos,

influenciaram as reformas estaduais do Ensino Primário e Normal, dando fundamentação às revisões críticas dos padrões tradicionais das escolas existentes.

Entretanto, o Curso Normal ainda apresentava dificuldades quanto à formação consolidada nas reformas citadas. A grande dificuldade dessa formação, já sentida na época, e que até os dias de hoje vem acompanhado os cursos de formação de professores, está relacionada à formação geral oferecida ao aluno e ao caráter profissional e específico desses cursos. Críticas a esse tipo de formação pretendiam transformar o curso normal numa instituição estritamente profissional.

Nessa linha de ação, exigindo-se uma melhor formação geral e profissional para o professor das primeiras letras, após 1930, vários estados passam a exigir o curso secundário completo para o ingresso ao curso normal.

Nesse sentido, pelo decreto 3810, de 19/3/1932, destaca-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal. Segundo Tanuri (2000, p.72), Anísio Teixeira assim se manifesta sobre a exposição de motivos que acompanhou o decreto:

Pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e cultura profissional, falharam lamentavelmente nos dois objetivos. [...] se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão ter caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério (VIDAL apud TANURI, 2000, p.73).

Essa Reforma equipara o ciclo preparatório da escola normal, ao Ensino Secundário Federal de cinco anos. O Curso profissional é totalmente reformulado. A Escola Normal do Distrito Federal é transformada em Instituto de Educação, constituído por quatro escolas: Escola de professores, Escola

Secundária (com dois cursos, um fundamental de cinco anos, e um preparatório de um ano.), Escola Primária e Jardim de Infância.

A Escola Primária e o Jardim de Infância eram utilizadas para as práticas de ensino realizadas pelos alunos-mestres. O ensino procurava oferecer ao professor sólida formação, apresentando no seu currículo os fundamentos da educação que embasavam as metodologias específicas para as disciplinas que seriam ministradas pelos professores formados nesse sistema.

O curso regular de formação do professor primário era feito em dois anos, comportando as seguintes disciplinas: 1º. Ano: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação, Música, Desenho e Educação Física, Recreação e Jogos. 2º. ano: Introdução ao Ensino, Princípios e Técnicas (matéria de Ensino: cálculo, leitura e linguagem, literatura Infantil, estudo sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação) (TANURI, 2000, p.74).

No ano seguinte, a 21 de abril de 1933, Fernando de Azevedo empreende reforma semelhante no estado de São Paulo. Da mesma forma que o Instituto de Educação do Distrito Federal, a escola de São Paulo, a já existente “Caetano de Campos”, também passa a abrigar cursos de formação de professores primários, curso de formação pedagógica para professores secundários, cursos de especialização para diretores e inspetores. O estudo do currículo aí desenvolvido para a formação dos professores primários mostra a ênfase dada aos fundamentos da educação que embasavam as práticas realizadas na escola-modelo.

Sua organização curricular aprofunda a institucionalização das chamadas “Ciências da Educação”. A primeira seção compreende: História da Educação, Educação Comparada, Princípios gerais de Educação e Filosofia da Educação: a

segunda, Biologia educacional, Fisiologia e Higiene, Estudo do Desenvolvimento Físico, Higiene Escolar e estatística: a terceira; Psicologia educacional, Psicologia da Criança e do Adolescente, Psicologia Aplicada à Educação, Testes e escalas e Orientação Profissional; a quarta, Sociologia educacional, Problemas Sociais contemporâneos e investigações sociais em nosso meio; e finalmente Prática de Ensino (MONARCHA, 1999, p.334)

Definiu-se, assim, um modelo que foi adotado nos Institutos de Educação criados nos estados brasileiros e no Estado de São Paulo, no qual as Escolas Normais já existentes foram sendo transformadas. No Kennedy, cuja escola normal foi criada em 1953, a transformação em Instituto de Educação ocorre em 1960. Essa linha de organização curricular com poucas alterações foi responsável pela formação dos professores em nível médio até a lei 5692/71, quando o curso Normal é transformado em Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

1.2 Origem e desenvolvimento do “Kennedy” no contexto do processo de industrialização e urbanização do município de Americana

O “Kennedy” foi criado como Ginásio Estadual de Americana, em 1950, quando o município passava por um grande processo de desenvolvimento e de urbanização, atrelado à expansão industrial.

Fatos registrados por Bryan (1967), autor local, descrevem o crescimento do município e da instituição que, já nos seus primeiros 10 anos de funcionamento, oferecia os Cursos Ginásial, Colegial e Normal, atendendo à demanda da população. Nesses primeiros tempos, a escola se acomodava em

prédio alugado da “Escola de Comércio Dom Pedro II”, e pleiteava junto ao governo estadual, prédio próprio que abrigasse seu alunado.

O crescimento do parque industrial de Americana fazia acontecer no município intenso processo de urbanização.

Como pólo da indústria têxtil, o município, contava em 1950 com 2.800 edificações numa área que é de 102 km². Já com características urbanas bastante definidas e com uma área territorial limitada, era urgente a elaboração de um plano diretor de desenvolvimento urbano, o que vem acontecer só e 1970 (SAYÃO, 1975, p.35).

Esse processo acontecia pela vinda de imigrantes de outras áreas do estado, na maior parte agricultores, que buscavam melhores condições de vida. No país, a urbanização aconteceu progressivamente, ao longo de todo século XX. As populações de origem rural procuravam as cidades, constituindo a força de trabalho para as indústrias nascentes.

Em 1900, apenas 10% da população viviam em cidades, índices que subiram para 16%, em 1920; para 31%, em 1940; 36%, em 1950 e 46% em 1960. No censo de 1970, já a maioria dos brasileiros morava em cidades 78%, e no censo do ano 2000, a urbanização atingia a tremenda porcentagem (sic) de 82% (MARCÍLIO, 2005, p 236).

Em Americana, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população recenseada em 1940 era de 18.190, já pelo censo de 1970, Americana tinha uma população de 66.379 habitantes, assim distribuídos: 62.387 na zona urbana e 3.992 na zona rural.

Tal processo aparece também registrado no Plano Global da Escola, documento que expressa a caracterização sócio-econômica, política e social da região na qual se insere o “Kennedy”. O documento traduz as etapas do crescimento industrial de Americana. Transcreve-se aqui, parte dessa descrição. Americana, como a nação brasileira, nasceu integrada no contexto econômico, sob o impulso agrícola e

como o Brasil, progrediu no cenário industrial. Após o término das duas grandes guerras mundiais, mais especificadamente na década de 1920 e nas décadas que se seguiram à de 1940, Americana formava o seu parque industrial, com a instalação de outras indústrias têxteis e a diversificação da atividade industrial (ROSSETTI, 1979, p.8) (Anexo 2, p.6-7).

Vários acontecimentos, mundiais e nacionais foram desencadeadores desse processo. A economia nacional passava por variações desde o correr da primeira grande guerra (1914-1918), quando cresce a produção dos bens de consumo para suprir o abastecimento interno do país que, pelas restrições ocorridas nas importações, se tornaram insuficientes. O desenvolvimento da produção interna vem acompanhado de transformações estruturais importantes, como o crescimento das cidades em virtude do progresso industrial.

No conjunto, do setor nacional da economia brasileira, se fortalece e ganha cada vez mais raízes profundas na vida do país. Tanto mais que seu desenvolvimento vem acompanhado de transformações estruturais de grande importância, que numa ação de retorno vêm reforçar. É dessa natureza o grande crescimento das aglomerações urbanas em virtude do progresso industrial, e que se constituem em núcleos de elevado nível econômico e grande potencial de consumo (PRADO JUNIOR, 1976, p. 256).

O parque industrial de Americana teve seu início com a fábrica de tecidos de algodão, que funcionava ao redor da Estação da Estrada de Ferro de Santa Bárbara que, em 1889, torna-se “Fábrica de Tecidos Carioba” sob a gerência de Jorge e Clement Willmot, dando início à atividade que seria responsável pela vocação industrial têxtil da cidade. “Sob a razão social de Clement Wilmot & Companhia a indústria teve início e embora não se soubesse, seria ela a célula mãe da qual nasceria o Parque Industrial de Americana” (BRYAN, 1975, p.13).

Em 1902, a Carioba, foi comprada pela firma Inglesa Rawlison Muller & Cia., da qual fazia parte o Comendador Hermann Theodoro Muller, a quem se deve grande parte do desenvolvimento de Americana. Mais tarde quando da transformação dessa firma em Muller Carioba & Companhia, foi que o distrito de paz de Americana, ganhou nome de relevo dentro do município de Campinas, e de todo o Estado de São Paulo (BRYAN, 1975, p.32).

A II Guerra Mundial (1939-1945) marcou, com profundas mudanças, a marcha dos acontecimentos humanos. O Brasil encontrava-se numa fase de crescimento de suas forças produtivas e de diversificação de suas atividades econômicas, repetindo-se o que já acontecera por ocasião da I Grande Guerra. O consumo interno teve que recorrer à produção nacional, o que abriu novas perspectivas para as indústrias nascentes. Essa indústria foi solicitada também pelo mercado externo. Assim, alguns setores industriais brasileiros, mais desenvolvidos, encontraram mercado, em países da América Latina e da África do Sul, que também sofriam crise de abastecimento. Foi o caso da produção de tecido de algodão da “Fábrica de Tecidos Carioba S.A”, que existiu desde o início do século XX e que passou a produzir mais, por essas necessidades do mercado interno e externo.

A exportação de tecido constituirá mais um elemento ponderável de reforçamento de nosso balanço comercial, chegando a figurar em segundo lugar na pauta das exportações, depois do café, com a participação no total exportado de quase 13%. (1943). A economia brasileira encontrava assim, graças às circunstâncias excepcionais da guerra, um novo equilíbrio; e apesar dos grandes sacrifícios suportados pelo país, os anos de duração do conflito representam uma fase de nítido progresso (PRADO JUNIOR, 1976, p.304).

Bryan faz também referência aos surtos de progresso que aconteceram em Americana, em decorrência dos conflitos mundiais.

Em termos nacionais a História mostra surtos de progresso industrial até o fim do século passado (sic), época em que Americana ganhava sua primeira indústria, e após o término das duas grandes guerras mundiais, mais especificamente na década de 20 e nas décadas que se seguiram até a de 40, épocas em que Americana formava o seu parque industrial, com a instalação de outras indústrias têxteis e a diversificação da atividade industrial (BRYAN, 1975, p.13).

Autores locais que focaram suas pesquisa no desenvolvimento industrial de Americana identificam as novas tecnologias que chegavam para o ramo da fiação, com o aparecimento das fibras artificiais, como também para a indústria mecânica implantada no município. A esse progresso tecnológico deve-se a diversificação do parque industrial de Americana, a diminuição dos encargos para as indústrias locais e o estímulo à produção.

Esse progresso deveu-se ao crescimento industrial que ocorreu com maior intensidade, a partir de 1940, com o advento dos fios artificiais de rayon, que barateavam o custo de produção e facilitavam a expansão econômica. Diante desse desenvolvimento da indústria têxtil, surgem em Americana empresas com o objetivo de completar o ciclo produtivo têxtil dentro da própria cidade. São: a Indústria Nardini produtora de teares e a indústria de fiação de rayon FIBRA. Com essas novas empresas, as indústrias de Americana conquistavam mais autonomia e não necessitavam recorrer a São Paulo para a compra de equipamentos e matéria-prima (OLIVIERI, 1999, p.21).

Com isso podemos constatar que o desenvolvimento tecnológico do ramo têxtil, bem como da indústria mecânica, juntos alavancaram a produção das tecelagens de Americana.

Também, já a partir de 1932, na vigência do Estado Novo, pelas transformações decorrentes de reformas políticas e dos modos de produção, o modelo agrário rural vai se transformando no modelo urbano industrial. Aparece, então, a necessidade de que os operários tenham cada vez mais um mínimo de instrução e qualificação. Acentua-se a demanda da população

trabalhadora pela escola. Essa reivindicação pela escola vai encontrar resposta por parte do governo populista de Getúlio Vargas, que passa a atender as necessidades das classes trabalhadoras, como também das indústrias nascentes, concedendo-lhes a mão de obra que necessitavam, o que vem viabilizar a abertura para novas escolas.

No período ditatorial, a administração municipal de Americana, realizada por interventores, não conseguiu efetivar ações administrativas relevantes para o município, mas, em contrapartida, americanenses que estavam na direção das empresas nascentes, mobilizavam-se para desenvolver as atividades industriais, com ações pioneiras em relação à indústria têxtil. Em 1941, para resolver problema de tecelagens com dificuldades financeiras, foi criada por um grupo de industriais, a CITRA - Cooperativa Industrial de Tecidos de Rayon. Em 1944, essa cooperativa tornou-se sociedade anônima; foi uma indústria de grandes proporções na produção de tecidos de rayon.

Tendo como referência Bryan (1967, p.71), buscamos analisar a demanda pela escola secundária, exigida pela população crescente e pela necessidade de mão de obra mais qualificada.

Essa demanda pressionava os dirigentes e autoridades locais para a instalação de um ginásio estadual. Era prefeito de Americana, o senhor Antônio Pinto Duarte, industrial que governou a cidade de 1948 a 1951; foi o primeiro prefeito eleito após a queda do Estado Novo. Nessa época, Americana que contava com grupos escolares municipais teve sua rede de ensino enriquecida por iniciativas particulares.

Assim, no ano de 1949, as Irmãs Salvatorianas instalavam-se em Americana com um curso pré-primário no bairro Carioba. Foi a origem do “Educandário Divino Salvador” que, para atender as meninas, iniciou seu curso primário em 1951, ginásio em 1953 e, mais tarde, em 1961 o Curso Normal. Em 1950, instala-se também o “Instituto Salesiano Dom Bosco”, da Congregação Salesiana, com curso primário gratuito, atendendo aos meninos.

1.3. “Kennedy” - Primeiros tempos

Governava o Estado de São Paulo, a partir de 1947, o Dr. Adhemar de Barros, que atendeu o interior de São Paulo com a criação de Ginásios e Escolas Normais.

Assim, em 1950, pela lei nº. 613 foram criados, Ginásios Estaduais e Escolas Normais e entre eles a primeira escola secundária oficial de Americana. Sobre a criação indiscriminada de ginásios no interior de São Paulo.

Adhemar de Barros continuou sua política populista e eleiçoeira (sic), satisfazendo as vontades de políticos do interior, criando sem planos ou qualquer forma de estudo de distribuição espacial racional, 99 Ginásios Estaduais e 45 e Escolas Normais livres no Estado de São Paulo. (MARCÍLIO, 2005, p.294).

Entretanto, em Americana, a presença de um Ginásio Estadual era necessária e os políticos locais, procurando atender à demanda de um município cuja população crescia e cuja necessidade de mão de obra especializada era uma realidade, trabalhavam junto ao governo estadual para o que o ginásio estadual pudesse ser criado em Americana. Observamos que,

em 1950, quando foi instalado, o Ginásio Estadual de Americana já contava com todas as séries do curso ginasial e com 181 alunos e, em 1975, por ocasião do seu jubileu de prata, contava com 3.532 alunos, com 97 classes, sendo 62 do 1º. Grau, e 35 do 2º. Grau (REVISTA DO JUBILEU, 1975, p.8).

Sobre a instalação do Ginásio Estadual de Americana, a “Revista do Jubileu”, editada pelo então Instituto de Educação Presidente Kennedy, em 1975, por ocasião das comemorações dos 25 anos de sua criação, apresenta os dados históricos que passamos a descrever.

As instalações dos ginásios no Estado de São Paulo foram, em sua maioria, divididas entre o Estado e o município, mas a escola de Americana juntamente com outras 6 cidades foi totalmente instalada pelo Estado. O Ginásio Estadual de Americana (GEA) inicia, portanto, suas atividades em 1º. de março de 1950 e começa a funcionar com todas as séries ginasiais. O primeiro diretor do GEA foi o professor Hélio Ítalo Serafino, com exercício no Colégio Estadual e Escola Normal “Dr. Júlio Prestes de Albuquerque” em Sorocaba e que foi transferido para Americana para instalar o ginásio; mais tarde, foi nomeado Orientador Educacional, conforme dados extraídos do “Livro de Títulos e Portarias de Nomeação” da escola, datado de 1º. de março de 1950.

Analisando-se esse “Livro de Títulos e Portarias de Nomeação”, de 1950, encontramos as portarias de nomeação e termos de compromisso de professores e funcionários nomeados a partir de março de 1950, sendo 9 professores e 4 funcionários. A escola foi instalada e funcionava de forma organizada, como atesta o então Secretário da Educação do Estado de São

Paulo, José de Moura Rezende, que visitou a instituição em 17 de junho de 1950.

O “Livro de Termo de Visitas das Autoridades Estaduais de Ensino” (1950), em sua primeira página, traz o seguinte termo do Exmo. Sr. Secretário da Educação do Estado de São Paulo que aqui é transcrito:

Visitando hoje este estabelecimento de ensino secundário, constatei perfeita ordem em sua magnífica instalação, que bem revela a dedicação e o esforço de seu diretor Professor Hélio Ítalo Serafino e de seu corpo docente e administrativo, a todos consignamos aqui os nossos aplausos (Anexo 3, p.8-9).

Ainda no mesmo ano, foi aberto o concurso estadual para cargo de diretor de escola e foi nomeado diretor do Ginásio Estadual de Americana, o professor Procópio Augusto Ferreira, primeiro diretor efetivo, em princípios de 1951. Já no mês de Junho do mesmo ano, assumia a direção do estabelecimento por concurso a professora Aparecida Paioli, que exerceu o cargo até 1979.

O Ginásio Estadual de Americana continuava crescendo, acompanhando o progresso do município, que já adquirira características definitivamente têxteis. O processo de urbanização do município foi rápido e desordenado, principalmente na sua zona central, com ruas estreitas e construções antigas. O arquiteto Carlos Sayão faz um estudo sobre esse processo descrevendo o adensamento populacional da região hoje central, como conseqüência do aparecimento de indústrias consideradas grandes.

Esse parque industrial, a princípio diversificado tomou características têxteis, com o aparecimento das indústrias de importância, como Citra, Jacyra, Santa Maria e outras, provocando ao seu redor adensamento populacional, contribuindo efetivamente para a primeira explosão urbana. Esse processo desordenado para a época continuou até 1960

[...] De 1960 a 1970, começaram a aparecer os primeiros loteamentos com preocupações urbanísticas, apresentando avenidas, áreas destinadas à praças, sistema de recreação e, por outro lado percebe-se a necessidade de remodelar a zona central [...] Já em 1970 Americana teve o seu primeiro planejamento urbano, conhecido como Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (SAYÃO, 1975, p. 35).

O ginásio estadual, em meio à transformação do município, logo após a sua criação, teve que adaptar o prédio alugado no qual funcionava, construindo em terreno vizinho, novas salas de aulas para atender ao crescente número de alunos. Tal fato aparece registrado pelo inspetor estadual Anísio Godinho em visita de inspeção à escola.

A senhora Diretora Professora Aparecida Paioli, está providenciando reformas e ampliações no prédio que é alugado, que muito beneficiarão o estabelecimento. Também a prefeitura local vai cuidando da desapropriação de terrenos, devendo doar ao Estado área não inferior a 10 000 m² para o novo prédio do ginásio (Anexo 4, p.10-11).

Diante de toda a demanda por escolas e pelo trabalho realizado pela diretora da escola Professora Aparecida Paioli, que mobilizava as autoridades e os políticos locais, o GEA, Ginásio Estadual de Americana foi transformado em Colégio Estadual e Escola Normal de Americana. A Escola Normal, já funcionara em 1953, como escola municipal, criada pelo então prefeito Sr. Jorge Arbix, atendendo à demanda pelo curso. Em 3 de janeiro de 1954, em solenidade realizada na Prefeitura Municipal, o então Governador Dr. Lucas Nogueira Garcez, assinou a lei nº. 2.483, transformando o Colégio Estadual de Americana em Colégio Estadual e Escola Normal de Americana.

O termo deixado pelo Inspetor Estadual (nome ilegível) no “Livro de termos de visitas das autoridades estaduais de ensino” (1950, p.5), atesta tais fatos.

Vim à cidade de Americana, no dia 05/08/1954, com o objetivo de conversar com o prefeito municipal com a finalidade de extinguir a Escola Normal Municipal, conforme recomendação da Chefia do Ensino Técnico Normal, uma vez que por ato do governador ela havia sido transformada em Escola Normal Estadual (Anexo 5, p.12).

A Escola Normal de Americana funcionou, portanto, como Escola Normal Municipal no ano de 1953, transformando-se em Escola Normal Estadual em 1954.

Em 24 de maio de 1960, pela Lei nº. 5705, o Colégio Estadual e Escola Normal de Americana foi transformado em Instituto Educação de Americana. Buscamos novamente a “Revista do Jubileu” que, no seu editorial, registra a importância do trabalho da diretora Dra. Aparecida Paioli, que conseguiu a transformação do Colégio Estadual de Americana em Instituto de Educação. “[...] mercê de um trabalho insano da diretora do estabelecimento, o Colégio Estadual e Escola Normal de Americana, foi transformado em Instituto de Educação” (REVISTA DO JUBILEU, 1975, p.7).

Seguindo o modelo que já era tradicional no Brasil, o Instituto de Educação de Americana, tinha a finalidade expressa de formar professores primários, pelo Curso Normal, Curso de Aperfeiçoamento para o Magistério, Especialização Pré-Primária e Curso de Administradores Escolares. Contava também, com o Curso Primário Anexo, “Escola Modelo” na qual os alunos-mestres realizavam as suas práticas.

A escola-modelo era destinada a campo de experimentação dos alunos mestres. Tais escolas promoviam a formação técnica de professores, eram um centro de aplicação de novas metodologias como o método intuitivo, com as lições de coisas (SOUZA, 2006, p. 84).

O prédio alugado (Foto. Anexo 6, p.13) e já adaptado não era suficiente para atender à demanda dos alunos do município; tem início, então, um trabalho da diretora do Instituto de Educação de Americana, para que este tivesse prédio próprio.

O terreno foi doado pela prefeitura e projetos padrões foram oferecidos pelo Governo do Estado para a aprovação da diretora da escola. O senhor Hércule Giordano, antigo funcionário da escola afirma:

A diretora Dra. Aparecida Paioli, rejeitava todas as plantas enviadas pelo governo do Estado, por não concordar com o tamanho previsto para a construção. Várias plantas foram devolvidas e a própria diretora desenhou o esboço do projeto da escola com as dimensões que ela julgava serem necessárias ao município de Americana.

1.4. O Novo Prédio

O Instituto de Educação foi transferido para o novo prédio em 1962 (Foto Anexo 6, p.13). O prédio amplo, de sólida construção, localizado à Rua dos Professores nº. 40, região central da cidade, passou a abrigar, com conforto, alunos e funcionários. A imponente construção consolidava a identidade do Kennedy, como a escola de Americana.

O espaço escolar e a arquitetura da época tiveram também a função de propagar a ação dos governos pela educação democrática. O prédio do “Kennedy” divulgava a imagem de estabilidade que a escola representava.

Essa valorização dos prédios escolares e da estrutura material que identifica a escola, já é observada nos documentos, elaborados por educadores e pelas autoridades antes da República, intensificando-se a partir dela.

Sem bons prédios é impossível fazer boas escolas, dizia o Secretário do Interior Cesário Motta Junior em 1895. Repetia de forma semelhante Rui Barbosa em seus pareceres (1882) sobre o ensino: 'não há instrução popular sem escolas nem escolas sem casas escolares' [...]. O que necessitamos é de um sistema estabelecido que consagre regularmente a cada escola o seu edifício, completo, ainda que modesto (MARCILIO, 2005, p. 175).

A República trouxe, portanto, a preocupação com o espaço escolar e com as construções, especiais para escola. Os edifícios escolares deviam cumprir também função educativa, por isso eram edifícios monumentais, com espaços especializados: amplas salas de aula, sala para arquivo, biblioteca, gabinete do diretor, sala de professores, quadras de esporte, anfiteatro, e pátios.

Essas escolas foram projetadas para serem reconhecidas como prédios públicos, que expressassem as ações governamentais. A arquitetura escolar desvela, portanto, as intenções das políticas públicas e o propósito educacional que a definiu, mostrando a instituição como um bem durável, pronta para atender à necessidade humana, “[...] mas não qualquer necessidade. Trata-se de uma necessidade de caráter permanente” (SAVIANI, 2007, p.4).

Tais edifícios, a partir de 1920, começam a ser alvo de críticas, já dentro dos movimentos da escola nova que defendiam a democratização da escola pública. Os prédios escolares começam a ter uma aparência mais simples, cujo objetivo era o de promover maior autonomia aos alunos em seus espaços, e o desenvolvimento da individualidade das crianças.

O prédio do Kennedy, construído na década de 1960, apresenta as características dessa nova concepção de escola, grande e sólida, mas de linhas arquitetônicas simples e sóbrias. A aparência das escolas da época

indica que ela deverá se tornar menos seletiva, sua arquitetura revela a intenção de acolher a população em idade escolar do município, pela sua grandeza, mas também pela sua simplicidade. Como “Instituto de Educação”, pretende ser um centro de desenvolvimento das idéias pedagógicas vigentes na época. O escolanovismo inspirava o trabalho didático aí realizado.

Os ideais e os fundamentos da chamada Escola Nova, foram difundidos no Brasil, nas primeiras décadas do século XX e inspiraram a criação dos Institutos de Educação. Seus primórdios que representaram a renovação da educação com o ato pedagógico fundamentado na ação, isto é na atividade da criança, encontram-se em Vittorino de Feltre², com a sua “Escola Alegre” (1378-1446) e Rosseau³ (1712-1778), com sua pedagogia naturalista e romântica.

Entretanto, foi no final do século XIX e principalmente nas primeiras décadas do século XX que novos métodos de ensino surgem em decorrência das mudanças e adaptações sociais necessárias nos países da Europa após a primeira guerra mundial. Os Institutos de Educação inspirados nos ideais da Escola Nova procuravam adaptar seus programas ao desenvolvimento e individualidade das crianças, oferecer uma educação como resultado das experiências e atividades do aluno sob o acompanhamento do professor, tornando assim o ensino ativo. Para que tais mudanças pudessem ser implementadas, exigiam-se prédios diferenciados.

² Vittorino de Feltre(1378-1446),italiano, humanista cristão, preceptor do príncipe de Mântua.Em sua “Casa Giocosa” propunha uma educação individualizada, o autogoverno dos alunos, a emulação. Teria sido a primeira “escola nova”, que se desenvolveu mais tarde nos séculos XIX e XX.(GADOTTI,2005).

³ Jean Jacques Rousseau, (1712-1778), inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constituiu no marco que divide a velha e a nova escola. Centraliza pela primeira vez o tema da infância na educação.A partir dele a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ele vive em um mundo próprio que é preciso compreender; o educador para educar deve fazer-se educando de seu educando; a criança nasce boa o adulto, com sua falsa concepção de vida é que perverte a criança.Rousseau é precursor da “Escola Nova”, que se inicia nos séculos XIX e que teve grande êxito na primeira metade do século XX.Suas doutrinas tiveram muita influência sobre os educadores da época,como Pestalozzi, Herbart e Froebel.(GADOTTI,2005)

O prédio do “Kennedy” é assim descrito no Plano Global da Escola, datado de 1979, à página 4.

A escola desde 1962, funciona em prédio próprio, trata-se de um prédio muito bom e muito bem conservado. A escola conta com ótimas dependências, material permanente e adequado, farto material didático, laboratórios equipados o que permite ao professor excelente condição de trabalho, quer pelo aspecto físico das dependências, como pelo material didático disponível.

Além das salas de aula comuns, conta a escola com três laboratórios, para: Química, Física e Biologia, uma sala própria de recursos didáticos e prática de ensino, denominada Jean Piaget, exclusivamente para os alunos do 2º. 3º. e 4º. Séries do magistério. Conta ainda com o consultório médico, dentário, anfiteatro com acomodação para 600 pessoas, biblioteca, salas especiais para o pré-primário, dependências para Educação Física, Centro cívico e Recursos Áudio-Visuais (Anexo 7, p.14-15).

O prédio que abriga hoje a Escola Estadual Heitor Penteado conserva suas características originais, e passa por processo de tombamento, com a suas características originais preservadas⁴.

1.5. Estrutura Humana e Organizacional: A direção

Considera-se a escola como uma organização social com atribuições institucionalmente estabelecidas, mas com objetivos que se ajustam ao contexto social no qual se localiza. Pretende-se aqui, analisar o papel desempenhado pela direção da escola, que articulava as ações dos responsáveis pela concretização desses objetivos.

4 Foi aprovada no mês de junho de 2008, Lei Municipal que declara o prédio da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado como patrimônio cultural do município. O Presidente do CONDEPHAM (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico e Cultural de Americana), Raul Leme Brisolla Júnior, afirmou: "O prédio pode não ter valor arquitetônico, mas tem uma história com a cidade [...] e um valor histórico e cultural porque muitas gerações passaram por aquela escola" (JORNAL 'O LIBERAL' de 23 de setembro de 2008, p.3). (Anexo 8, p.16).

O Kennedy, no ano de 1975, quando completava 25 anos de fundação, contava com: 97 classes, sendo 62 de 1º. Grau e 35 de 2º. Grau, 3552 alunos matriculados e 152 funcionários entre professores e funcionários administrativos. A Escola manteve, também, de 1964 a 1971, Curso de Especialização Pré-Primário; de 1963 a 1972, Curso de Administradores Escolares e de 1957 a 1970, um Curso de Aperfeiçoamento. Apresentava, portanto, uma estrutura pedagógica, administrativa e humana que exigia por parte de sua direção um trabalho que proporcionasse a articulação e integração de todas essas estruturas.

Assim, os papéis desempenhados por todos os responsáveis pela consecução dos objetivos finais dessa escola, atribuição complexa decorrente do alto grau de especialização exigido, ficavam no Kennedy e nas escolas da época, sujeitos à ação administrativa de um diretor que “toma decisões”, “planeja” e supervisiona” o trabalho realizado pela escola.

Nesse sentido, à medida que a escola se apresenta mais especializada e, portanto, mais complexa a consecução de seus objetivos específicos vai depender da integração de esforços, na qual os papéis de todos os envolvidos na ação educativa devem ser integrados, de modo a assegurar os resultados finais. Com isso, o planejamento, a execução, o controle, a avaliação do trabalho e as possíveis retomadas garantem a eficiência do sistema. A figura do diretor/gestor aparece aí, exercendo essa função integradora das ações educativas, logo humanas, que acontecem numa escola.

A escola também deve se ajustar à realidade externa e, assim sendo, passa a exigir além desse trabalho integrado, que preserva a sua unidade

estrutural, uma flexibilidade para atender às necessidades que emergem do seu entorno e das condições políticas, sociais e econômicas do país.

As escolas não funcionam no vazio. Trabalham num espaço geográfico e num ambiente humano. Têm a sua ecologia, que precisa ser conhecida, porque das condições dela retiram as suas próprias energias (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 264).

As ações integradoras que garantem a eficiência do trabalho interno da escola e a flexibilização, que abre a escola à realidade externa, consolidam-se na administração escolar.

Considerava-se que as funções essenciais do administrador escolar nas escolas brasileiras da época, eram as de prover os recursos materiais e humanos necessários ao trabalho da escola, e de por em prática um conjunto de normas legais, já estabelecidas, que garantiam a rotina escolar e o controle das ações educativas. Nesse sentido, acredita-se que as funções administrativas aconteciam, menos pelo conhecimento e possível aplicação dos aspectos teóricos e metodológicos da administração escolar, e mais pela força da tradição e dos hábitos já consolidados.

O “Kennedy” teve de 1951 a 1978 uma única diretora; esta dirigiu a escola mais pelas suas características pessoais e pela preocupação de aplicar a legislação vigente, do que pelos fundamentos apresentados pelas teorias e estudos de Administração Escolar veiculados, o que não era diferente do que acontecia nas demais escolas da época.

Geralmente o conhecimento sistematizado é visto como algo dissociado da ação e, assim sendo, desligado da realidade em que o fenômeno ocorre, tornando difícil, senão impossível muitas vezes aceitar o conhecimento como fonte de inspiração, mais do que a experiência pessoal, diária, para a solução dos problemas enfrentados (ALONSO, 1979, p.23).

Essa constatação da autora, que analisa a prática dos diretores da época evidencia as dificuldades que ocorriam pela não valorização dos estudos teóricos da administração escolar.

No Kennedy, a figura da diretora, que atuou por quase três décadas na instituição, surge como pano de fundo das ações educacionais que aconteceram nesse espaço de tempo e faz parte da memória dos que com ela conviveram.

[...] as informações (obtidas) se voltaram para a administração da escola e sua diretora, doutora Aparecida Paioli, como era comumente chamada, para a qual o crédito maior de funcionamento do Instituto de Educação converge até hoje. O Instituto funcionava, porque a diretora era dura, exigente e brava, queria tudo em ordem [...] (CURSIOL, 2003, p. 66).

Também nas atas das reuniões pedagógicas observa-se que a voz do professor é cerceada, por normas estabelecidas pela própria direção. Quando a palavra é aberta aos professores, não há nenhuma manifestação registrada e as propostas da direção são aprovadas por unanimidade, o corpo docente aceita como legítima a autoridade da direção da escola nas decisões administrativas, técnicas ou pedagógicas.

A senhora diretora explanou longamente sobre o assunto, dizendo que ao diretor cabe tomar atitudes enérgicas e imediatas para manter a escola em nível de produtividade e decência [...] quem tiver queixas, nesse sentido, que o faça por escrito, comprovando os fatos (LIVRO DE ATAS DO CONSELHO DE PROFESSORES, 1973, p.36). (Anexo 9, p.17).

Tais atas são assinadas por oitenta membros do chamado “Conselho de Professores”, órgão que congregava os professores da casa.

Consideramos, portanto, que embora os estudos de administração escolar já fizessem parte das questões levantadas pelos educadores mais

atuantes da época, a escola era preservadora da tradição, alheia, por conseguinte, às exigências da sociedade e aos novos questionamentos que chegavam à escola.

Pretendemos focar aqui as obras que registram os estudos da Administração Escolar, que antecederam ao período em que o “Kennedy” foi assim dirigido, bem como os autores da época, cujos textos eram utilizados pelos professores do Ensino Normal e na Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em suas aulas, e que eram, portanto, os livros-texto desses alunos.

Destaca-se a obra de Lourenço Filho, sob o título “Organização e Administração Escolar”, publicada em 1963 pela Editora Melhoramentos. Tal obra evidencia a evolução dos estudos sobre a administração escolar no Brasil e a relação das teorias que surgiam com a prática da administração exercida nas escolas. Tais estudos eram necessários pelas mudanças que a escola sofria no Brasil e no mundo ocidental, transformando-se de centro de transmissão de conhecimentos em agência de formação cultural e social. A idéia de planejar-se a educação para fins sociais definidos aparece na Constituição de 1934.

Desta época tornam-se correntes estas expressões em títulos de muitos ensaios: ‘educação social’, ‘função social da escola’, ‘escola, coletivismo e individualismo’, ‘plano de educação’, ‘estudos objetivos da educação’, ‘tendências da Educação Brasileira’, ‘educação para a democracia’, ‘pesquisa em educação’, ‘pedagogia regional’, educação e opinião pública, ‘ideologia e educação’ (LOURENÇO FILHO, 1963, p.273).

Embora essa visão da escola comece a influenciar alunos e educadores da época, os estudos da administração escolar que pretendiam organizar essa nova escola caminharam a passos lentos, pois não tínhamos

trabalhos estatísticos realizados sobre a realidade da educação. Os estudos sobre a administração escolar das escolas brasileiras, não se baseavam, portanto, em dados reais, o que, de certa forma, invalidava as soluções propostas.

A Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, estabeleceu que o primeiro objetivo que deveria ser atingido pelo seu programa de trabalho, seria o de concentrar todos os esforços para que se obtivessem serviços regulares de estatística de ensino, o que era considerado premente pela ausência desses dados “[...] em relação a todo país a última publicação estatística datava do ano de 1916 e se referia ao longínquo exercício de 1907....” (LOURENÇO FILHO, 1963, p.268).

Lourenço Filho faz um estudo sobre as mudanças ocorridas na literatura educacional, já a partir da década de 1920, com o aparecimento de publicações de educadores, discussões em Congresso e de estudos estatísticos que objetivavam apresentar dados reais sobre a educação no Brasil. Esses avanços da pesquisa enfatizam o valor das transformações necessárias à escola, e a necessidade de uma administração dentro de princípios de racionalização do trabalho do diretor, nos quais as teorias de administração fundamentariam o trabalho dos diretores.

A análise de problemas político-administrativos transparece em numerosos trabalhos, sobretudo os que resultaram do Congresso Interestadual de Ensino Primário, e do Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária, reunidos em 1922, pelo Ministério do Interior e Justiça. [...] a Associação Brasileira de Educação promove as primeiras conferências nacionais de educação, Curitiba (1927) e Belo Horizonte (1929) (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 272).

Esses movimentos renovadores, que a partir de 1920 são expressos nas obras da literatura educacional, preparam os primeiros estudos sistemáticos da administração do ensino no Brasil.

Lourenço Filho (1963) cita a obra “Educação Pública sua Organização e Administração” de Anísio Teixeira, publicada em 1935 que, pela primeira vez, trata dos problemas de financiamento, de planos para construções escolares e formação de professores. Em 1938, o professor Querino Ribeiro, publica “Fayolismo na Administração das Escolas Públicas” que foi o primeiro estudo brasileiro a submeter a uma análise as questões de administração e organização em função dos princípios gerais de racionalização que vigoravam nas empresas da época. Um ano após, Antônio Carneiro Leão edita a obra “Introdução à Administração Escolar”, na qual a disciplina se apresenta sob diferentes aspectos técnico-sociais, oferecendo técnicas de administração escolar, inspeção escolar, flexibilidade de cursos e discussões sobre o problema do método.

A Anísio Teixeira se deve o grande desenvolvimento dos trabalhos de investigação ultimamente realizados pelo INEP, com a criação de um centro nacional e de centros regionais de pesquisa, bem como trabalhos de ensino na Faculdade Nacional de Filosofia Carneiro Leão, os trabalhos de organização da cadeira de Administração Escolar na Escola de Educação da antiga Universidade do Distrito Federal, tendo nessa última a colaboração da professora Nair Fortes Abu-Mhery, e a Querino Ribeiro, trabalho similar no desenvolvimento do ensino e pesquisa na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, onde tem contado coma colaboração de Carlos Correa Mascaro e Moisés Brejon [...] (LOURENÇO FILHO, 1962, p.274.).

A obra de Mirtes Alonso - professora que ocupou, na década de 1970, o cargo de diretora do “Centro de Educação da Universidade de São Paulo - “O Papel do Diretor na Administração Escolar” (1979), na sua 3ª. Edição fazia

parte também da bibliografia básica da Habilitação Específica para o Magistério. A obra analisa as primeiras publicações teóricas que surgiram no Brasil, evidenciando as necessidades de aplicação das teorias da administração às escolas. Essa análise é complementada pelo estudo da evolução dos trabalhos realizados nos Estados Unidos a partir da década de 1950, pelo interesse social que o problema apresentava. Na ocasião, órgãos oficiais, entidades particulares e Fundações deram grande apoio ao tema. Foram programas desenvolvidos em várias regiões do país, para atender à demanda exigida pelas escolas que se tornavam mais complexas em suas estruturas.

[...] o papel desempenhado pelas Fundações Ford, Kellogs e outras que financiaram estudos de importância vital para o desenvolvimento da Administração Escolar, através de Programas Especiais e Centros de Estudos criados em diferentes regiões do país (ALONSO, 1979, p. 34).

Esse processo que demonstra a evolução dos estudos sobre a administração escolar acontecia também nos Cursos de Pedagogia e nas Escolas Normais, nos quais a disciplina era ministrada.

Até o fim da década de 1920, o ensino acontecia nas Escolas Normais, fazendo parte do conteúdo da disciplina Pedagogia. Nessa época cria-se a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, de Belo Horizonte com cursos para a formação de diretores e orientadores do ensino primário. Nos fins de 1930, a Escola Normal de São Paulo transforma-se em Instituto Pedagógico, com o curso de Aperfeiçoamento; a administração escolar faz parte do currículo desse curso.

Esse órgão foi reorganizado depois por Fernando de Azevedo e o ensino da disciplina se ampliou. Organizada a Universidade de São Paulo no

ano de 1934, o então Instituto de Educação a ela se incorporou, fazendo parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O padrão federal das faculdades de filosofia foi instituído em 1939 e a disciplina Administração Escolar e Educação Comparada passaram a integrar o currículo do curso de Pedagogia.

Pela análise da Revista do Jubileu (1975) observa-se que no então Instituto de Educação Presidente Kennedy funcionou, de 1963 a 1972, o curso de Administradores Escolares, no qual as teorias sobre a administração escolar e os estudos dos fundamentos da educação eram ministrados pelo corpo docente formado pelos professores da área da educação. Assim, administradores escolares eram formados, em curso teórico, cuja relação com a prática das escolas era insuficiente.

De modo geral, a prática da administração escolar nas escolas brasileiras e no “Kennedy” ocorria dentro de uma visão conservadora, na qual qualquer mudança seria vista como ameaça à integridade do ensino e à boa ordem da instituição. Os administradores da época, embora tivessem uma atuação responsável, que fazia de suas escolas modelos quanto à aplicação das leis e normas de ensino, eram pouco acostumados a possibilitar autonomia aos demais profissionais da instituição, nas decisões que envolvem o dia a dia de uma escola. Desta forma, a função administrativa era centralizadora e a legislação de ensino dava suporte à ação do administrador.

[...] A legislação passou a ser a reguladora do comportamento administrativo mais que a fonte de inspiração com que o administrador inteligente pudesse perceber os limites de sua autoridade, as esferas do poder, a existência de uma hierarquia instituída, enfim as diretrizes gerais em que pudesse processar-se espontaneamente a ação educativa (ALONSO, 1979, p 38).

Embora as mudanças educacionais não ocorram somente por atos formais, quando finalmente a primeira LDB (Lei 4024/61) foi promulgada, a figura do Diretor de Escola é fortalecida e entendida como o profissional que é responsável pela organização do regimento da escola, pela constituição dos cursos, pelo regime administrativo, disciplinar e didático, bem como articulador do processo de planejamento escolar. A nova lei exige a qualificação do Diretor e oferece às escolas autonomia quanto à sua organização didático-pedagógica.

Art. 42- o diretor da escola deverá ser educador qualificado.

Art. 43- Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatuto sobre sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo disciplinar e didático (LEI 4024/61).

Tais reformas, relativas à autonomia da escola e à liberdade docente quanto à programação e avaliação do aluno custaram a serem percebidas pelos professores ou aplicadas pela direção da escola. Mesmo porque a mudança só ocorre quando existe a sensibilização para ela.

Freqüentemente, as escolas abriram mão do direito que a lei lhes conferia de se auto-administrarem, pela incapacidade de definirem um regimento próprio, adaptado às suas reais necessidades (ALONSO, 1979, p.7).

No Kennedy a direção era forte e centralizadora. Atesta tais características a colocação do ex-aluno Sebastião de Almeida Junior no artigo Excelência Empresarial divulgada no jornal do Município "O Liberal" de 3 de agosto de 2008: "O Kennedy era dirigido com mão de ferro pela doutora Paioli". Também as falas da própria direção da escola registradas no Livro de Atas de Reuniões do Conselho de Professores, demonstram como as exigências são colocadas aos professores, objetivando a integração do grupo.

Passando à pauta do dia, a senhora diretora declarou que não vai mais tolerar a ausência de professores em reuniões de série, pois todos devem comparecer às mesmas, digo, a tais reuniões, onde tratamos de assuntos importantes e referentes a alunos; falou ainda que o professor que não pode estar presente às mesmas, porque estuda ou porque leciona em outro estabelecimento, deverá pedir exoneração do cargo. (LIVRO ATA DE REUNIÕES DO CONSELHO DE PROFESSORES, 1973, p.21). (Anexo 10, p.18).

Assim, a direção estruturou o trabalho pedagógico da escola, propiciando condições e exigindo, pela aplicação da legislação, o planejamento didático/pedagógico elaborado pelos professores, que reunidos em áreas de conhecimento, elaboravam os planos de área e os planos de ensino das disciplinas. Seguiu-se, um trabalho pedagógico que articulava os conteúdos e procurava envolver os professores no conhecimento de novas metodologias, respeitando as características do alunado que eram pesquisadas pelos professores. As atas das reuniões pedagógicas, realizadas com periodicidade mensal, mostram a direção do processo de planejamento pedagógico realizado pelo grupo de professores, bem como a postura centralizadora da direção, uma vez que todas as ações, empreendidas pelos professores, e todos os funcionários da escola deveriam passar pelo seu aval.

Disse, da necessidade de cada professor entrevistar pessoalmente cada pai de seus alunos, seguindo um roteiro de perguntas que a senhora diretora do Curso Primário Anexo deveria elaborar com cuidado e, uma vez verificado e aprovado pela senhora presidente, (diretora do Instituto de Educação) seria utilizado. Tem por finalidade levar ao conhecimento do professor e da direção tudo o que é importante e que se relacione às crianças: meio familiar, situação financeira, afetiva, alimentação, estado de saúde etc. (LIVRO ATA DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO CURSO PRIMÁRIO ANEXO, 1963, p.8). (Anexo 11, p.19).

Observamos a preocupação com as mudanças das características do alunado que chegava à escola, agora pertencente às classes trabalhadoras, às

quais a escola deveria atingir. Lembramos que o modelo do “aluno ideal”, pertencente à classe média, dotado de pré-requisitos e de estrutura familiar que favoreciam a aprendizagem, estava sendo substituído pelo do “aluno real”, presente nas salas de aula do Kennedy.

Eram dados, portanto, os primeiros passos para a elaboração do planejamento pedagógico, que a Lei oportunizava e que já passava a ser regulamentado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Pedi ainda a senhora diretora que verificasse o que de importante se poderia acrescentar ao programa do Curso, obedecendo ao comunicado do D.O. (sic) de 31/01/63. Esse assunto seria discutido em outra ocasião, quando definitivamente se estabeleceria um plano de curso para todo o ano letivo. Deu inteira liberdade na escolha do material didático [...] Finalizando pediu a todos uma dose bem grande de boa vontade, um espírito altamente colaborador, uma atenção voltada exclusivamente para o bem do aluno e uma disposição grande para acatar as decisões tomadas pela direção, porque serão ordens, formuladas com critério e estudadas de antemão, visando sempre o melhor aproveitamento das crianças (LIVRO DE ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO CURSO PRIMÁRIO ANEXO, 1963, p.8). (Anexo 12, p.20).

Esse trabalho realizado pelos professores, sob o acompanhamento da diretora da escola, possibilitava o desenvolvimento do processo pedagógico de forma integrada. O controle era rígido e com ele era mantida a estabilidade da organização escolar. Observamos que esse controle dependia da comunicação eloqüente, carismática realizada pela diretora nas reuniões. “[...] desejou a todos um descanso confortador para que voltem ao trabalho com fé e carinho, para uma nova escola, uma escola melhor, para que os alunos se sintam felizes” (LIVRO DE ATAS, 1973, p.12).

Essa preocupação em manter a estabilidade parece não ser prerrogativa só do Kennedy, mas das escolas da época cujos diretores

mantinham a tradição escolar na qual foram formados, zelando pela aplicação da legislação mantendo o controle e a integridade da instituição.

[...] inclinaram-se a considerar a sua função essencialmente como uma aplicação de leis e normas de ensino, o que certamente envolveria uma função fiscalizadora exaustiva e constante, [...] admitindo a escola como preservadora da tradição, insensível às novas exigências da sociedade para o processo de ajustamento individual (TEIXEIRA apud ALONSO, 1979, p.36).

Na década de 1960, as dificuldades dos administradores escolares eram sentidas pelos estudiosos da educação no Brasil, na América Latina e no mundo ocidental, tanto que em vários trabalhos da UNESCO, encontram-se proposições que alertam sobre a carência de especialistas em educação, com formação adequada para a função.

[...] em vários trabalhos da UNESCO sobre organização e administração escolar, em geral, muito especialmente no trabalho de síntese que preparou, com base nos documentos apresentados pelos vários países latino-americanos à Conferência de Santiago do Chile, aí realizada em 1962. [...] salienta que um dos problemas da educação da América Latina é a carência de pessoas devidamente preparadas para as funções de planejamento, direção e controle dos serviços escolares, e a ausência, na maioria desses países, de uma carreira profissional, perfeitamente definida em tais atividades (LOURENÇO FILHO, 1963, p 284).

No Kennedy, o trabalho administrativo e pedagógico, foi sistematizado para atender à sua estrutura complexa, possibilitando o desenvolvimento de uma cultura escolar própria, à medida que o tempo passou. Nesse tempo no qual foi assim dirigido, (quase três décadas), se consolidou como a escola que correspondia às necessidades do município de Americana. A continuidade das ações pedagógicas e administrativas que ocorreu nesses anos, proporcionou o crescimento profissional do grupo de professores, e o aperfeiçoamento do

processo educacional, que acreditamos deva ser focado pela escola como instituição.

A entidade a ser objeto de atuação em uma política de melhoria do ensino é a escola. Nem se alegue que uma política de aperfeiçoamento que alcançasse todos os docentes teria êxito na melhoria da qualidade do ensino. Uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Pode-se mesmo afirmar que cada escola desenvolve uma sub-cultura escolar própria à medida que passa o tempo e se consolidam as relações com a comunidade (AZANHA, 1996, p 53).

Retomamos aqui, à Revista do Jubileu (1975), observando-se à página 5, a foto da Diretora no seu gabinete de trabalho.

A legenda é bastante sugestiva:

Dra. Aparecida Paioli

Dirige o Instituto de Educação Estadual Presidente Kennedy, desde 1950, até a presente data. A escola sob sua direção alcançou o maior desenvolvimento mantendo sempre todos os cursos que um Instituto de Educação poderia oferecer. A escola vem servindo Americana nestes 25 anos tendo seus alunos se destacado em todos os setores de atividade humana.

CAPÍTULO II
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO
QUE ACONTECEU NO KENNEDY

Embora a qualidade do ensino deva também ser examinada em um contexto mais amplo do que o da sala de aula, se nesta houver um professor mal formado, haverá um ensino de baixa qualidade.

José Mário Pires Azanha
(1996, p. 47)

2.1 O Curso Normal

O Curso Normal teve início em 1953 regido, portanto, pelo Decreto-Lei 8530 de 2 de janeiro de 1946, (Lei Orgânica do Curso Normal) elaborada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, logo após a queda do Estado Novo. Tal lei não introduziu grandes modificações ao modelo existente, apenas convalidou o que já estava consolidado no Estado de São Paulo e nos demais estados, assegurando continuidade às reformas anteriores. Assim define os objetivos do curso

- 1- Prover a formação do pessoal docente necessário às Escolas primárias.
- 2- Habilitar administradores escolares destinados às escolas.
- 3- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnica relativos à educação da infância (ROMANELLI, 1991, p.164).

Quanto aos currículos desenvolvidos, são mantidas as disciplinas estabelecidas no modelo dos Institutos de Educação, distribuídos em três séries.

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos.

Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos.

Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p.100).

Observamos que as disciplinas de formação geral aparecem na série inicial, na qual todos os fundamentos da educação são contemplados, como também a metodologia e a prática de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4024, de 20/12/1961, também não trouxe grandes inovações para o Curso Normal, conservando as linhas das organizações anteriores. É importante registrar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases proporcionou a equivalência legal de todas as modalidades do Ensino Médio. O Kennedy, como as demais Escolas Normais e Institutos de Educação, passou a receber mais alunos que, embora não desejassem exercer o magistério, faziam o curso buscando uma profissionalização mais imediata.

Em Americana, a Escola Normal, criada em 1953, com professores contratados pela direção da escola, só em 1955 compunha seu corpo docente efetivo, com professores avaliados por concurso público rigoroso, o que fazia com que o curso tivesse alto nível teórico.

Sobre os concursos públicos para a docência nas escolas públicas do ensino secundário e normal da época, destaca-se aqui o depoimento da professora que lecionou Sociologia na década de 1970, Maria Benedicta Lima Della Torre, aprovada em concurso público de provas e títulos no ano de 1958.

Os concursos para a docência nas escolas oficiais constavam de três provas eliminatórias. A primeira era a prova escrita, realizada sobre temas divulgados com 24 horas de antecedência, com o tema sorteado na hora da prova. Após a realização dessa prova, havia a leitura da mesma, feita diante da banca avaliadora, a média era 5, e os aprovados faziam a segunda prova que era chamada prova de erudição. Para a prova de erudição os temas eram apresentados 4 horas antes e diante da banca o candidato sorteava o seu tema e passava a discorrer sobre ele durante 50 minutos. Os aprovados deveriam passar pela prova prática, cujo tema sorteado 4 horas antes, deveria ser ministrado a alunos das escolas de aplicação. À média geral obtida acrescentavam-se os títulos do candidato. É interessante observar que muitos dos que não

eram aprovados no concurso para a docência, faziam o concurso para diretores que era considerado mais fácil (DELLA TORRE, 2008).

Dentre esses professores que formavam o corpo docente do Curso Normal destaca-se a professora Delma Conceição Carchedi, professora de Psicologia e Prática de Ensino, que tomou posse no Colégio Estadual e Escola Normal de Americana à 18/03 /1955⁵. (LIVRO DE TERMOS DE POSSE, 1950, p.79). (Anexo 13, p.21).

Segundo o depoimento da professora Fanny Olivieri, aluna da turma de 1955 do Curso Normal, “a liderança exercida pela professora fazia do corpo docente um grupo coeso, o que foi bastante importante para a época”.

Inspirado, portanto, nos ideais escolanovistas, atendia-se a uma classe predominantemente feminina, na qual “dedicadas alunas, disputavam a “Cadeira Prêmio”, oferecida pelo governo do Estado de São Paulo ao aluno que mais se destacasse no curso obtendo a primeira nota“, como menciona a professora Vilma Lenzi Tombi, aluna da primeira turma do Curso Normal.

Nessa época, as metodologias de ensino, com base na psicologia tinham sido orientadas pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), resultante de acordo MEC/INEP e a USAID.

Tanuri (2000) cita o programa que aconteceu de 1957 a 1965, cujo objetivo era o de trazer ao Brasil as inovações do campo das metodologias existentes nos Estados Unidos, adaptando-as ao nosso país.

⁵ A professora veio depois a exercer cargo na CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), participando da elaboração dos projetos de Reformulação dos Currículos para o Ensino de Segundo Grau num convênio SE-MEC/DEM - Exercício de 1976. Esse trabalho foi publicado com o título de “Habilitação Específica de 2º. Grau para o Magistério: Guias Curriculares para os mínimos profissionalizantes”, por Leda Massari Macian e Regina Célia Souza Campos, em 1977. A professora Delma Conceição Carquedi foi responsável pelo capítulo referente à disciplina de sua especialidade a Didática, à página 71 da referida obra. (Anexo 14, p.22).

A preocupação com a metodologia do ensino herdada do ideário escolanovista continuava a se fazer presente. Na euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores. Assim merecem referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965, resultante de acordo MEC/INEP/ e a USAID, cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução dos professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino [...] (TANURI, 2000, p.78).

A escola normal de Americana recebera essa influência, mas observamos pela análise das atas das reuniões do curso primário anexo, com a presença das diretoras e dos professores do curso normal, que se valorizava os fundamentos teóricos da educação (psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da Educação), a prática de ensino e a didática, mas há uma visão dicotomizada dessas disciplinas, como se percebe numa análise ainda superficial, que procuramos apresentar.

Assim, nas atas das reuniões pedagógicas encontram-se afirmações de que os princípios teóricos fundamentam a prática de ensino e esta oferece oportunidade para que o aluno vivencie os conhecimentos e as técnicas adquiridas durante o curso. Não existem reflexões sobre a prática e orientações são passadas aos professores, distanciadas da realidade de um município, cuja industrialização acontecia a passos largos, e cujo alunado tinha características diferenciadas daquelas apresentadas pelas crianças de classe média.

Observamos, também, que embora os professores do Curso Normal, tivessem o conhecimento dos fundamentos da educação das experiências didáticas das quais participaram, não atingiam apenas com seus discursos os professores primários que tinham classes sob sua responsabilidade no curso

primário anexo. Tais professores tinham incorporado os métodos tradicionais, nos quais a memorização era bastante solicitada. Igualmente valorizavam sobremaneira as atividades da Língua Portuguesa e da Matemática, apresentando-as de forma fragmentada com relação às demais disciplinas do currículo. A História, a Geografia e as Ciências eram deixadas para um segundo plano ou quase esquecidas.

O “Livro Ata das Reuniões Pedagógicas, datado de 12/05/1962, citado anteriormente, transcreve a fala da senhora Sinésia Martini, que atuava como professora de Práticas de Ensino e Psicologia do Curso Normal, e era coordenadora pedagógica do curso primário anexo.

Tomando a palavra a professora Sinésia Martini, coordenadora pedagógica pediu insistentemente às senhoras professoras, para deixarem de lado aquela espécie de obsessão pela linguagem e pela aritmética e voltarem suas vistas para a História, Geografia e Ciências, porque dentro dessas ciências a criança encontrará um vasto campo para desenvolver o raciocínio e a linguagem. Pediu ainda para que se faça uma experiência de uns vinte dias para que se certifiquem de que o resultado é satisfatório. Focalizou também o problema dos cadernos com perguntas e respostas e pediu que os mesmos não fossem adotados de maneira alguma, porque eles não permitem que a criança se manifeste utilizando a sua linguagem. (LIVRO ATA DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO CURSO PRIMÁRIO ANEXO, 1962, s/n). (Anexo 15, p.23).

Constatamos aqui uma realidade no mínimo contraditória, um curso primário anexo, ao então “Instituto de Educação Presidente Kennedy”, sendo local das práticas dos “alunos-mestres”, que aprendiam a utilização dos métodos ativos preconizados pela escola nova, e a permanência de práticas tradicionais, consolidadas, utilizadas pelos seus professores.

As práticas dos normalistas envolviam a utilização de “Centros de Interesse”,⁶ criados por Decroli, e dos Métodos de Projetos de Dewey,⁷ ficando ao encargo delas o desenvolvimento dos eventos especiais do calendário escolar. Tais eventos envolviam atividades de sala de aula, exposições de trabalhos de alunos, apresentações teatrais, tendo um tema central, gerador, como atestam as atas das reuniões.

Na Semana de 1 a 10 (outubro) será desenvolvido o projeto Semana dos Animais- para esta semana está sendo programada intensa atividade no 1º. Ano feminino e no 2º. Ano misto, pelos normalistas, assim, as professoras das demais classes deveriam também realizar atividades para comemorar condignamente tal semana (LIVRO DE ATAS DE REUNIÕES, 1962, p.30). (Anexo 16, p.24).

Verificamos que as atividades desenvolvidas pelos normalistas, foram experiências que tinham dificuldade para se incorporar às práticas das professoras do Curso Primário Anexo. Outras atividades consideradas inovadoras aconteciam como resultado do trabalho dos normalistas orientados pelos seus professores. Destaca-se o trabalho de artes cênicas, no qual peças infantis eram apresentadas às crianças. O mesmo “Livro de Atas das Reuniões Pedagógicas”, (p. 32) cita a apresentação da peça “A Bruxinha que era Boa” de Maria Clara Machado, encenada com muito sucesso.

Quanto a essa atividade também o Inspetor Regional em visita ao Instituto de Educação, deixou registrado no “Livro de Termos de Visitas”.

⁶ Os Centros de Interesse do belga Ovide Decroli (1871-1932), seriam para ele, a família, o universo, o mundo vegetal, o mundo animal, etc. Educar era partir das necessidades infantis. Os centros de interesse desenvolviam a observação, a associação e a expressão. distinguem-se do método de projetos de Dewey porque não possuem um fim nem implicam na realização de alguma coisa.

⁷ John Dewey, (1859-1952) formulou um novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação (*learning by doing*) e não pela instrução. Para ele, a educação reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um. Para ele a educação era essencialmente um processo e não um produto, um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual. O objetivo da educação se encontraria no próprio processo. O objetivo da educação se encontraria no próprio processo. O fim dela estaria nela mesma. Essa atitude necessitava de métodos ativos e criativos, centrados no aluno. O método de projetos era centrado numa atividade prática, de preferência manual. (GADOTTI, 2005)

Cumprimento a direção do estabelecimento e a de seu Curso Primário de Aplicação Anexo, pela promoção ocorrida hoje, do 'Teatrinho Infantil', em que o trabalho e a dedicação das alunas normalistas falam alto á nossa sensibilidade de educador. Admiro tais atividades extraordinárias que, sobre representar o esforço da educação renovada, elevam o nome da escola. (sic). Americana, 12 de outubro de 1965 (LIVRO DE TERMO DE VISITA, 1950, p.31). (Anexo 17, p.25).

São também registrados trabalhos com jornal mural”, “exposições”, “feira de ciências” que aconteciam tendo os normalistas como executores de projetos.

Os institutos de educação, que ampliaram as finalidades da escola normal, compreendendo, além da formação de professores primários, o próprio curso primário e pré-primário, destinados à prática dos alunos-mestres, o secundário e cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados, constituíram a elite das escolas normais. Freqüentados pela classe alta, uma vez que extremamente seletivos, incorporavam novas experiências didático-metodológicas, sobretudo as decorrentes do movimento escolanovista, sem, no entanto, incorporarem as mudanças sociais que vinham ocorrendo no ensino primário em geral. (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p.102).

Essas contradições, observadas entre os professores do Curso Primário Anexo e as professoras do Curso Normal aparecem, não raro, nas atas das reuniões, nas quais a senhora diretora, se coloca tentando chegar a um ponto de equilíbrio; dizia ela:

[...] os métodos e técnicas da Pedagogia têm seu valor na medida em que realmente levam à aprendizagem, por isso cada professor tem o direito de utilizar a técnica à qual ela melhor se adapte e que a seu ver leva á aprendizagem. [...] os professores devem se entrosar e acertar a melhor maneira de ensinar aos alunos, aplicando as técnicas naquilo que elas têm de essencial, deixando de lado aspectos acidentais que nada significam. Todo o trabalho dos professores do Curso Primário Anexo deve ser feito no sentido de evitar choques que possam prejudicar as crianças e os normalistas que estão em fase de formação profissional (LIVRO ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 1974, p 107.) (Anexo 20, p.28).

Diante do exposto entendemos que embora no curso normal metodologias consideradas inovadoras fossem estudadas, e que houvesse por parte do grupo de professores do curso normal um trabalho, no qual tais metodologias deviam ser aplicadas pelos normalistas em suas práticas no curso primário anexo, teoria e prática seguiam de forma desvinculada.

Entendemos que a partir dessa realidade, caberia ao professor das práticas de ensino, articular os conhecimentos do cotidiano dos professores do Curso Primário Anexo, que conheciam a realidade das crianças com as quais trabalhavam, ao conhecimento elaborado e trabalhado com os alunos normalistas. Sabemos que a ação transformadora da educação acontece na práxis, na qual as metodologias e a didática realmente tornam-se efetivas a partir do conhecimento da realidade sobre a qual se quer atuar e da reflexão sobre a mesma. Nesse processo dialético fundamenta-se a relação teoria/prática responsável pelas ações consubstanciadas no trabalho docente transformador.

A partir de 1962, a escola no prédio próprio, oferece condições de ampliação de seu alunado. Mudanças ocorrem também, não por exigências legais, mas pelas alterações econômicas e sociais pelas quais o município passava, desencadeadas pela industrialização crescente e aumento populacional.

Por volta de 1965 [...] volta a expandir-se, ainda mais, a malha urbana. Nesse período, a par das grandes fábricas, desenvolveu-se o grupo de pequenas indústrias têxteis que atuavam como feitorias (mão de obra), poluindo totalmente a malha urbana, introduzindo-se nas zonas residenciais (BRYAN, 1975, p.35).

Foi criado, então, o Curso Normal Noturno que passa a receber alunos oriundos das classes trabalhadoras que necessitam se profissionalizar e encontrar o seu espaço no mercado de trabalho. Esse aumento de demanda ocorreu num crescendo, sendo que em 1975, o Instituto tinha formado 903 professores. (REVISTA DO JUBILEU, 1975, p.8).

Atendendo aos alunos trabalhadores, a escola necessitava se adequar a esse alunado que tinha pouco tempo para a leitura e para a prática dos estágios.

Não só as características do alunado passavam por transformações, mas também a formação dos professores licenciados em pedagogia, docentes do Curso Normal. No currículo dos cursos de pedagogia não constavam as Metodologias e a Prática de Ensino Primário, nem se exigia dos professores que tivessem experiência docente nas séries do curso primário. Os Institutos de Educação perdiam aos poucos a relevância que tiveram.

O Kennedy havia construído sua identidade desde a sua criação. Ela ainda era a melhor escola da região e estava entre as melhores do Estado de São Paulo. Sustentado por uma eficiente estrutura física, pedagógica e administrativa, mantinha suas tradições e sua imagem na cidade de Americana. Os pareceres deixados pelos inspetores regionais no “Livro de Termos de Visitas” atestam a organização de seus trabalhos e o prestígio da instituição.

Meus cumprimentos à senhora diretora pela dedicação na solução dos problemas desta casa de ensino que sem nenhum favor, é tradição de trabalho e cultura.
Americana, 25 de novembro de 1965 (LIVRO DE TERMO DE VISITA, 1950, p.31).

Ressalta-se aqui a eficiência e os cuidados com que são tratados os trabalhos e os assuntos relacionados com a escola que só é conseguido pelas orientações seguras, amor, idealismo e conhecimento de seu mister, pela diplomacia e inteligência empregada. Ressalta-se também a organização da escola, atenção dos funcionários, a disciplina reinante dos alunos, a limpeza do prédio etc.

Americana, 14 de outubro de 1976 (LIVRO DE TERMO DE VISITA, 1950, p.91). (Anexo 21, p.29).

Por ocasião de seu Jubileu de Prata, ocorrido em 8 de maio de 1975, a escola toda festejou com atividades que eram acompanhadas por toda a comunidade de Americana. O inspetor regional, em visita à escola nessa data registrou o seu parecer.

A escola comemora o seu 25º. Aniversário de instalação, ocorrida em 08/05/1975, com solenidade, culto ecumênico e passeata de confraternização. Nesta ocasião queremos tributar ao Instituto de Educação os nossos cumprimentos pelo seu jubileu, que representa anos e anos de fecundo e dedicado labor em prol da juventude de Americana,

À Sra.Diretora, Srs. Professores, Srs. Funcionários, Americana deve a educação de toda uma geração. O Instituto não tem sido simplesmente um órgão de transmissão de conhecimentos mas, sim, um difusor de atitudes e hábitos de trabalho destinados a ajustar seus educandos à vida moderna.

Americana, 13 de maio de 1875. (LIVRO DE TERMO DE VISITAS,1950, p.89) (Anexo 22, p.30).

A Revista do Jubileu, também registra o prestígio do Kennedy, quando descreve as solenidades comemorativas do seu jubileu de prata e a divulgação das homenagens que a escola recebia pela imprensa local.

A imprensa Americanense também se aliou às inúmeras manifestações, tecendo comentários de apreço ao nosso querido Instituto.

Parabéns Kennedy!

Parabéns, Dra. Aparecida Paioli!

Parabéns, alunos e professores!

Que esses 25 anos perdurem por toda a eternidade! (REVISTA DO JUBILEU, 1975, p.13).

2.2 A Habilitação Específica para o Magistério e o Tecnicismo na Formação de Professores

Os Institutos de Educação mantiveram um modelo pedagógico que permaneceu com poucas alterações até o advento da Lei 5692/71 da chamada ditadura militar, quando o Curso Normal transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Assim, a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries e na então pré-escola, passou a ser realizada por uma habilitação profissional, dentre as inúmeras que foram regulamentadas pela nova lei. Os Institutos de Educação desapareceram, sendo que a formação de especialistas passou a ser feita nos cursos de pedagogia.

Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da lei 5540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para a formação de especialistas, e orientando-os tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da metodologia e práticas de Ensino de 1º. Grau. (TANURI, 2000, p.80).

Essas mudanças ocorreram num momento em que o governo militar empreendia a consecução de suas metas, sendo que o grande desafio a ser alcançado era o do desenvolvimento econômico com segurança.

O desenvolvimento industrial ocorria pela presença de grandes empresas multinacionais o que estreitava os laços do Brasil com os Estados Unidos. Tal desenvolvimento pedia mão de obra especializada, da qual o Brasil era carente, uma vez que o nosso sistema escolar não correspondia a essas necessidades, apresentando como resultado altos níveis de repetência, evasão

e qualidade de ensino insuficiente, quanto à formação geral e quanto à formação profissional. A corrida desenvolvimentista exigia mudanças para a formação de técnicos, cuja mão de obra fosse absorvida pela industrialização crescente.

Pressionadas pela necessidade de formação de mão de obra para o modelo econômico que se desenvolvia, surgem as mudanças no sistema escolar brasileiro e o modelo organizacional das empresas que se instalavam no Brasil aos poucos foi sendo aplicado ao campo educacional, com alterações que caracterizaram a chamada “pedagogia tecnicista.”

Difundiam-se, então, idéias relacionadas à organização do trabalho (taylorismo, fordismo) que, no campo educacional, configuravam uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” [...] os elementos que vieram a dar força à pedagogia tecnicista começaram a ser dispostos na segunda metade da década de 1960. Além de eventos organizados pelos Institutos de Pesquisa e Estudos Sociais (IPÊS) e dos acordos MEC-USAID, esse processo também pode ser constatado na literatura divulgada no período (SAVIANI, 2007, p. 367).

Consideramos, portanto, que a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, surgiu num contexto em que as idéias tecnicistas, tidas como necessárias para a melhoria da escola brasileira, já eram divulgadas e passavam a fazer parte de publicações e de discussões nos eventos educacionais que reuniam os educadores da época.

Saviani (2007) analisa todo o movimento editorial que a partir de 1967 é empreendido no Brasil, elencando as traduções e as produções dos educadores brasileiros, que divulgam o ideário tecnicista que fundamentou a reforma. Foi editado em 1970, os “Princípios da Administração Científica” de

Frederick Taylor, e já a 2ª. edição do livro de Burrhus Frederic Skinner,⁸ “Ciência e Comportamento Humano”; no ano de 1972 foram publicados os dois volumes da “Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom”⁹, sendo que o primeiro volume trata dos objetivos do domínio cognitivo e o segundo dos objetivos do domínio afetivo.

Essas obras embasavam as idéias tecnicistas, cuja aplicação vai proporcionando mudança progressiva no foco do pensamento educacional do país, e conseqüentemente na formação de professores. Se o ideário escolanovista que inspirou a formação dos professores nos Institutos de Educação colocou o aluno como figura central da aprendizagem, com ênfase na relação professor-aluno, a pedagogia tecnicista valoriza o planejamento no processo ensino/aprendizagem, elaborado de forma que os objetivos propostos e operacionalizados sejam possíveis de avaliação. Professores e alunos são executores desse planejamento.

Nas escolas as práticas de planejamento pedagógico são propostas pelos muitos treinamentos oferecidos à equipe escolar, das então escolas de 1º. e 2º. Graus. Tais treinamentos eram necessários, tendo em vista o conjunto grande de alterações introduzidas na escola brasileira que atendia à faixa etária de 7 aos 18 anos, quanto aos aspectos organizacionais e pedagógicos.

8 A teoria de Skinner (1904-1931) baseia-se na idéia de que o aprendizado ocorre em função de mudança no comportamento manifesto; essas são resultado de uma resposta individual a eventos(estímulos) que ocorrem no meio. quando um padrão particular-estímulo-resposta (S-R) é reforçado(recompensado), o indivíduo é condicionado a reagir.

“Embora uma tecnologia do ensino ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica a análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também,1) dos que ensinam;2) dos que empenham na pesquisa educacional;3) dos que administram escolas e faculdades;4)dos que estabelecem a política educacional;5) dos que mantêm a educação.todas essas pessoas estão sujeitas a contingências do reforço que podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição(Skinner,apud SAVIANI, 2007, p. 268).

⁹ Benjamin S. Bloom, partidário da pedagogia tecnicista considerava fundamental definir de forma clara, precisa e verificável o objetivo a ser atingido ao final da ação educacional. Assim, a taxionomia dos objetivos educacionais, foi resultado de uma ação multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos E.U.A, liderada por Bloom na década de 1950. divide as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

[...] a partir de agosto do ano passado (1972), multiplicaram-se as palestras, reuniões, grupos de estudos, cursos de atualização, com o objetivo de divulgar, estudar e tentar a aplicação do que determina a lei 5692/71, tanto por iniciativa das autoridades federais e estaduais como das autoridades privadas (NAGLE, 1973, p.13).

Era necessário oferecer aos professores, diretores e supervisores de ensino, subsídios para que, progressivamente, a lei fosse implantada nas escolas, alertando sobre o “esforço muito grande para ajustar o sistema escolar brasileiro as essas novas determinações” (NAGLE, 1973, p.5).

Na Habilitação Específica para o Magistério a concepção tecnicista teria que ser implantada e o behaviorismo se torna conhecido pelos alunos e professores. O papel representado por Dewey na criação dos Institutos de Educação, passa a ser representado agora por Skinner e Bloom, responsáveis pelo embasamento teórico do tecnicismo. Novos conceitos começam a fazer parte da prática dos professores, expressões como reforço da aprendizagem, instrução programada, operacionalização de objetivos são discutidas nas escolas, nas muitas reuniões e treinamentos pelos quais passavam. A equipe escolar (professores, diretores e supervisores), deveria planejar as ações educativas da escola como um todo e, para isso, seria treinada para prever, acompanhar e avaliar os resultados do processo realizado com objetividade /neutralidade. As mudanças estavam implantadas na educação brasileira.

Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. (SAVIANI, 2007, p.381).

No Kennedy, o processo de planejamento acontecia a partir de orientações dos órgãos competentes que apresentavam os subsídios técnicos

que eram necessários à implantação da nova lei. As muitas reuniões de planejamento eram dirigidas pela diretora, orientadas pelo material de apoio que chegava às escolas. As atas de tais reuniões registram o trabalho que era realizado.

Continuando, a senhora diretora, informou aos presentes que o plano global da escola para o ano de 1973 já estava concluído. Leu a seguir os objetivos gerais da escola, colhidos dentro da própria lei, acrescentando que todas as áreas têm seus objetivos específicos, mas que não poderão fugir dos objetivos gerais da escola, devendo todos os professores tê-los em mente diariamente. Prosseguindo fez uma extensa preleção sobre os objetivos gerais da escola, referindo-se ao trabalho da professora Terezinha Fran¹⁰ e outros autores, deixando o assunto bem esclarecido (LIVRO DE ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 1972, p.12). (Anexo 23, p.31).

Toda a equipe da escola deveria estar consciente das mudanças que estavam ocorrendo e à direção da escola cabia possibilitar espaço para que a nova lei fosse conhecida e cumprida.

A seguir, solicitou a todos os professores que elessem um professor para ministrar a aula inaugural cujo tema versará sobre - A nova concepção de escola, frente à lei cinco mil seiscentos e noventa e dois (sic). Foi eleita por unanimidade a professora Marília Conceição Cecconi, da Área de Educação. (LIVRO DE ATAS DO CONSELHO DE PROFESSORES, 1973, p.4). (Anexo 24, p.32).

Para que os conceitos expressos na nova lei fossem conhecidos pelos professores, formavam-se grupos de estudo, supervisionados por professor especialmente treinado. No Kennedy instituiu-se uma semana de estudo para a Interpretação da nova Lei.

Continuando, deu início à semana de estudos sobre a interpretação da lei cinco mil seiscentos e noventa e dois (sic), solicitando à professora Evonilda Galassi Braga que desse as instruções que deverão ser cumpridas durante a semana de

¹⁰ A professora Therezinha Fran foi diretora do Colégio Experimental, pedagoga e cientista social (1973)

estudo, fez uso da palavra a professora Evonilda, esclarecendo, minuciosamente, o assunto; logo após, o corpo docente dividiu-se em grupos para iniciarem os trabalhos. (LIVRO DE ATAS DO CONSELHO DE PROFESSORES, 1973, p.7). (Anexo 25, p.33).

Essas reuniões de estudo desenvolvidas nas escolas, tinham como subsídios documentos oficiais, que orientavam para o conhecimento da reforma e para a aplicação das técnicas de planejamento educacional, pois a equipe escolar deveria direcionar seus esforços para “planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2007, p. 380).

Dentre as muitas orientações que chegavam às escolas destacamos o livro “A Reforma e o Ensino”, de Jorge Nagle, 1973, editado pela Edart - São Paulo Editora Ltda. (Anexo 26, p.34), que passou a ser a obra orientadora das mudanças à qual toda a equipe escolar deveria se propor. No prefácio dessa obra destinada à equipe escolar o autor expressa a importância da reflexão sobre as mudanças que a Lei determinava e da necessidade de incentivo à escola como um todo para empreender a reforma.

[...] Nesta obra serão expostos os princípios orientadores da reforma, a fim de familiarizar a equipe das escolas com os suportes básicos da lei e, portanto com o quadro de referências necessário a qualquer reflexão sobre a reforma que vai se implantando no sistema escolar brasileiro. [...] a principal mensagem dessa obra será sintetizada, consistindo num grande incentivo para que cada escola em particular se esforce para elaborar e aperfeiçoar o seu padrão de funcionamento. Isso quer dizer que se dará grande destaque aos dispositivos legais que ampliam o raio de ação de cada escola. (NAGLE, 1973, p.9).

O funcionamento das muitas habilitações profissionais obrigatórias que a lei previa para o 2º. Grau era normatizado pelos Conselhos Federal e

Estadual de Educação para orientar e organizar o funcionamento das mesmas, uma vez que os currículos complexos e diversificados deveriam ser elaborados nas escolas, para atender aos alunos que chegavam e escolhiam seus cursos. Dentre essas habilitações, emergia a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). “Houve a partir de então, uma avalanche de normas em nível federal ou estadual que só serviam para burocratizar o serviço, confundir todos, sem ganho de qualidade para a formação do professor.” (MARCÍLIO, 2005, p.298).

Analisamos aqui o Parecer do Conselho Federal de Educação 349/72, que estabelecia o currículo para a formação dos professores na HEM, “o currículo apresenta um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte de formação especial que representa o mínimo necessário à habilitação profissional” (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 106).

Observamos aí a fragmentação do currículo, que dicotomiza a formação geral e a formação específica do professor, o que ocasionou uma das fragilidades do curso. O mesmo Parecer indica que “a educação geral [...] deverá, a partir do segundo ano, oferecer os conteúdos dos quais ele (o aluno) se utilizará diretamente na sua tarefa de educador”. (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p.106).

Desta forma os conhecimentos relativos à formação geral do professor integrantes do núcleo comum do currículo, ficaram restritos ao primeiro ano da HEM.

No Estado de São Paulo foi elaborado em 1976, pela Secretaria da Educação (SE) e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), o documento “Habilitação Específica para o Magistério - Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes” (Anexo 27, p.35) que

estabelece aos professores da HEM indicações sobre: a estrutura do curso, os objetivos da habilitação, os conteúdos das disciplinas específicas, que compõem os mínimos profissionalizantes, os procedimentos didáticos a serem adotados, e ainda as sugestões bibliográficas. Os Estágios Supervisionados também são contemplados nesse documento, com o objetivo de aumentar-lhes a eficiência.

Assim, os guias curriculares esclarecem que no Estado de São Paulo a Habilitação Específica para o Magistério tem seu currículo pleno distribuído em quatro séries anuais. As três primeiras devem ter uma organização que permita a formação básica para o magistério de 1ª. a 4ª. séries do 1º. Grau, completando-se por uma 4ª. série, na qual o futuro professor fará opções por aprofundamento de Estudos em uma das áreas sugeridas pelo citado Parecer 349/72 são elas: ensino em 1ª. e 2ª. séries do 1º. Grau; ensino da 3ª. e 4ª. séries do 1º. Grau; Magistério na Pré-escola. Notamos que essa abertura para possibilidades, associada à fragmentação já apontada quanto à formação geral e específica do professor, ressaltam o caráter tecnicista da habilitação.

Daí, o parcelamento do trabalho pedagógico com especialização de funções, [...] Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 2007, p.380).

A organização do Quadro Curricular da HEM é sugerida pelo relator do Parecer 349/72 que apresentou, como exemplo, dez quadros de composição curricular. No Kennedy o modelo curricular oferecido aos alunos da HEM, (encontrado no Plano Global da Escola, de 1978), é apresentado aqui para análise no Quadro I.

	LEGISLAÇÃO	MATÉRIAS	CONTEÚDO ESPECÍFICO	1ª. s.	2ªs	3ª.s	4ª.s	TOTAL	
FORMAÇÃO GERAL	Núcleo Comum e Artigo 7º, da Lei 5692/71. Res. CFE 8/71 e 50/76	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e .Literatura Brasileira	3	3	3	-	9	
			Língua estrangeira Moderna	3	-	-	-	3	
			Educação Artística	3	-	-	-	3	
		Estudos Sociais	História	3	2	-	-	5	
			Geografia	3	2	-	-	5	
			O.S.P.B.	-	-	2	-	2	
			Educ. Moral e Cívica	-	2	-	-	2	
		Ciências	Matemática	3	3	-	-	6	
			Ciências Físicas e Biológicas:						
			Física	2	2	-	-	4	
			Química	2	2	-	-	4	
			Biologia	2	-	-	-	2	
			Programas de Saúde	-	-	2	-	2	
		TOTAL			23	16	7		47
		FORMAÇÃO ESPECIAL	Parte Diversificada. Del CEE/18/72	Estadística Aplicada	-	2	-	-	2
Téc.Avaliação do Rend. Escolar	-			-	2	-	2		
Literatura Infantil	-			-	-	2	2		
Prog. de inf. Profissional	2			-	-	-	2		
Matéria de livre escolha(Soc. Edu.)	-			-	-	2	2		
SUB-TOTAL				2	2	2	4	10	
Disc. Inst. Par. CFE 853/71	Educação Artística da Criança		-	-	-	3	3		
	Educação Física Infantil		-	-	-	2	2		
SUB-TOTAL				-	-	-	5	5	
Mínimos Profissionalizantes. Pareceres CFE 45/72 e 349/72 Del. CEE 21/76	Fundamentos da Educação:						12		
	Psicologia Aplic. à Educ.		-	2	3	-	5		
	Biol. Aplic. à Educ.		-	2	-	-	2		
	Sociol. Aplic. à Educ.		-	-	2	-	2		
	Fil. E História da Educ.		-	-	3	-	3		
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau		-	-	2	-	2		
	Didática Incluindo Prática de Ensino	-	3	6	-	9			
	Psicologia do Desenvolvimento da Criança	-	-	-	3	3			
	Técnicas de Alfabetização	-	-	-	3	3			
	Técnicas corretivas das Deficiências da Linguagem	-	-	-	2	2			
	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	-	-	-	4	4			
	Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	-	-	-	6	6			
SUB-TOTAL			-	1	14	14	39		
TOTAL			2	9	18	25	54		
	Educação Física		3	3	3	3	9		
TOTAL GERAL			26	28	28	28	110		
	Ensino Religioso		1	1	1	1	4		
Total do Estágio Supervisionado = 300 horas									

Quadro I - Habilitação Específica de 2º. Grau – Área de Ensino 1ª. e 2ª. série.

Fonte: Plano Global da Escola (1979)

A análise do quadro curricular reforça o caráter tecnicista do curso. Observamos que o currículo apresenta na quarta série o aprofundamento de formação para os professores de 1ª. e 2ª. séries do 1º. Grau. Não foram encontrados no plano global da escola de 1979, quadros curriculares com aprofundamento nas 3ª. e 4ª. séries e no ensino da pré-escola, o que nos leva a supor que nesse ano não funcionaram no Kennedy tais habilitações.

Acreditamos que não tenham acontecido escolhas para essas séries e que o curso tenha sido oferecido na área de 1ª. e 2ª. séries. Esse fracionamento das habilitações específicas que aconteciam na 4ª. série, muito ao gosto do tecnicismo, segundo Tanuri (2000), favoreceu, ao contrário do que aconteceu no Kennedy em 1978, a opção pelo magistério da pré-escola, pois tal opção conferia o direito de exercer o magistério também nas quatro séries iniciais do 1º. Grau. Os alunos com esse tipo de formação não recebiam a formação necessária para a alfabetização, e para o ensino da matemática, conteúdos que não integravam o currículo da opção pré-escola.

Como no Kennedy, a opção escolhida foi a habilitação para as 1ª. e 2ª. séries acreditamos que tenha havido orientação específica, por parte dos professores, aos alunos integrantes do curso, em número de 178 distribuídos em 5 classes. (PLANO GLOBAL DA ESCOLA, 1979).

A fragmentação do currículo é vista na divisão de conteúdos específicos que o quadro curricular apresenta. Assim, na parte diversificada do currículo da habilitação, segundo a Deliberação CEE 18/72, verificamos uma grande diversificação das disciplinas que são ministradas em apenas uma única série do curso, com apenas duas horas semanais. São elas: Estatística Aplicada, Técnicas de Avaliação do Rendimento Escolar, Literatura Infantil,

Programas de Informação Profissional e uma matéria de livre escolha, que no caso do Kennedy foi a Sociologia da Educação.

Nos mínimos profissionalizante, determinados pelo Pareceres 45/72 e 349/72 e Deliberação CEE 21/76, encontramos também essa diversidade de disciplinas, sob o título geral de Fundamentos da Educação. Aparecem, então, a Psicologia Aplicada à Educação, a Biologia Aplicada à Educação, Sociologia Aplicada à Educação e Filosofia e História da Educação. Com exceção da Psicologia as demais disciplinas eram apresentadas em uma única série do curso com duas aulas semanais. Há um esvaziamento do currículo, quanto aos Fundamentos da Educação, o que proporcionou uma frágil formação teórica que dificultava a reflexão sobre a realidade da educação no Brasil e a fundamentação para os procedimentos técnicos. Valorizavam-se aí os procedimentos técnicos em detrimento dos conhecimentos teóricos.

A disciplina 'Fundamentos da Educação' não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que, na prática se traduz em ensinar-se superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 108).

Observamos, também, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. Grau e a Didática (incluindo a Prática de Ensino), que procuravam acrescentar ao currículo, o estudo das questões pertinentes ao ensino de 1º. Grau, focando as mudanças que ocorriam no sistema escolar brasileiro. As disciplinas técnicas como: Técnica da Alfabetização, Técnicas Corretivas das Deficiências da Linguagem, Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia da Matemática, apresentavam-se, pulverizadas quanto à carga horária, sendo que não há articulação didática, dessas disciplinas entre si, e nem com as disciplinas do núcleo comum.

O núcleo comum obrigatório em todo território nacional, responsável pela formação geral do professor, era composto pelas disciplinas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Na 1ª. série, tais disciplinas eram comuns a todas as habilitações profissionais e na 2ª. série a formação ficava restrita aos conteúdos que o futuro professor iria utilizar com seus alunos das 1^{as}. às 4^{as}. séries do 1º. Grau; concluímos que tal formação foi também esvaziada quanto a seus conteúdos.

Os Estágios Supervisionados eram realizados com muitas dificuldades, uma vez que a grande maioria dos alunos freqüentava o curso noturno, como atestam o Plano Global da escola de 1979, página 21, no qual verificamos o registro de uma (1) classe no período diurno e três (3) classes no período noturno.

[...] apesar de toda a proclamação a respeito da função integradora da Prática de Ensino e das prescrições legais no sentido de que ela incluísse a observação, a participação e a regência, eram comuns as referências de que os Estágios em geral se restringiam à observação e de que vinham sendo cumpridos apenas formalmente. (TANURI, 2000, p.82).

No Kennedy, as atividades de estágio aconteciam de acordo com as orientações que constavam dos Guias Curriculares, documento editado em 1976, já citado, que determinava a realização de etapas de atividades, distribuídas pelas três séries da habilitação: a saber: a da observação, a da participação e a da docência supervisionada. Essas etapas eram assim distribuídas: - na 2ª. série eram desenvolvidas as etapas de observação e de participação; - na 3ª. série deveriam ser realizadas as três etapas que aconteceriam nas quatro primeiras séries do 1º. Grau e na Pré-escola e na 4ª.

série, na qual aconteceria o aprofundamento de estudo; as três etapas seriam realizadas de acordo com a opção feita pelo aluno.

Além dessas etapas, o documento previa a realização de atividades complementares que, segundo os Guias Curriculares para os Mínimos Profissionalizantes (1977, p.191), “são propostas dos professores da parte de Formação Geral, para oferecer subsídios tanto para o ato docente/discente propriamente dito, como para o aprimoramento da formação do professor”.

Registramos aqui o Relatório de Atividades de Estágio Supervisionado, sem data, encontrado no arquivo morto do Kennedy, junto com os demais documentos.

Considerando os estágios como a coluna mestra do Curso de magistério, pois a prática do estágio reflete toda a formação pedagógica recebida e o aluno vivencia a futura profissão, foram planejadas atividades de observação, participação, docência e atividades complementares que foram distribuídas pelas classes de 2^a. 3^a. e 4^a. anos de Magistério.

Os 2^o. Anos realizaram principalmente atividades de observação e participação com o objetivo de conhecerem a comunidade onde vivem e onde irão participar como docente. Com os dados colhidos nas atividades de observação foram construídos materiais didáticos adequados à realidade do aluno.

Os 3^o. e 4^o. Anos realizaram atividades de docência mediante planejamento realizado, com a supervisão dos professores de Didática e execução também supervisionada e avaliada nas classes de 1^a. a 4^a. séries nas escolas da Comunidade.

Foram programadas para cada mês visitas e excursões à escolas ou instituições como: visita a uma pré-escola municipal (EMEI); Visita ao SENAI; Visita à UNICAMP; visita à Holambra; visita à pré-escola “Sítio do Faz de Conta”, em Campinas.

Como atividades complementares foram planejadas pelos professores da Formação Especial, várias atividades realizadas durante todo o ano com a supervisão e avaliação dos professores de Didática.

- Curso de Metodologia da matemática-(16h).
- Aplicação de Flúor nas crianças de 1^a. a 4^a. Série.
- Aplicação de testes de Acuidade Visual.
- Planejamento e execução das atividades realizadas pelas crianças no dia das mães e no dia dos Pais.

- Pesquisa e levantamento de dados sobre o desenvolvimento físico das crianças em idade escolar da comunidade.
- Participação dos alunos no projeto Ipê.
- Palestras sobre técnicas de alfabetização, Problemas de linguagem, Metodologia da Matemática.

Conclusão:

Os professores da Área de Educação procuraram realizar um trabalho de equipe, que dentro das limitações (mais de 600 alunos e 20 professores) foi eficiente.

Os objetivos principais do estágio foram alcançados. (Anexo 28, p.36-37).

Constatamos aí que no Kennedy seguia-se a legislação, e que de acordo com as exigências relativas ao planejamento das atividades e avaliação das mesmas, relatórios eram feitos e encaminhados às autoridades competentes. A apresentação desses relatórios e o preenchimento de formulários faziam parte de mais uma das funções exigidas dos professores e da escola, que passava por um processo crescente de burocratização. “O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado ritual, com resultados visivelmente negativo.” (SAVIANI, 2007, p 281).

Era relevante que os estágios supervisionados fossem realizados, orientados e avaliados de forma eficiente, uma vez que frente a um currículo que se caracterizava pela fragmentação de seus componentes, as atividades práticas, realizadas nos estágios, seriam um eixo polarizador das várias disciplinas que compunham a estrutura curricular da habilitação. O relatório encontrado aborda o trabalho de equipe realizado por 20 professores, que atendiam 600 alunos, acompanhando-os aos estágios.

Igualmente verificamos a importância das atividades realizadas pelos alunos, como atividades complementares, dentre as quais se destaca a pesquisa e levantamento sobre o desenvolvimento físico das crianças em idade escolar realizada nos campos de estágio. Consideramos que o estudo sobre

essa diferenciação é uma variável importante a ser ponderada, para que aconteça a necessária adequação do processo-aprendizagem às características de um alunado real, que fazia parte das escolas da comunidade, o que constituiu um avanço para a elaboração de propostas pedagógicas orientadas pelos professores e aplicadas pelos alunos estagiários. Esse trabalho de pesquisa da comunidade realizado pelos normalistas é registrado nos Livros de Atas das Reuniões do Conselho de Professores (1972, p.9).

Acrescentou, ainda, que já formou uma equipe que ficará encarregada do levantamento da comunidade e do estudo da clientela [...] Disse ainda que a equipe de sociologia que vai elaborar o plano de trabalho [...] Informou a seguir que as normalistas vão ser especialmente trinadas para fazer o levantamento da comunidade. (Anexo 29, p.38).

Assim, dentre os grupos de saberes exigidos na formação dos professores estão, a saber: os conhecimentos teóricos representados pelos fundamentos da educação, os saberes específicos representados pelas metodologias e técnicas de ensino, bem como acrescentava-se os saberes representados pelo conhecimento da realidade na qual iriam intervir.

Entendemos, pela análise da documentação que resgatamos, que embora tantas alterações tivessem sido implantadas pela Lei 5692/71, no Kennedy, mantinha-se o trabalho de equipe, fortalecido pelas muitas reuniões do Conselho de Professores, e das áreas específicas responsáveis pela continuidade do trabalho pedagógico. Esse trabalho coletivo teria sido responsável pelas ações que atenuaram a fragmentação do currículo exigido pela reforma tecnicista.

Acreditamos que as escolas constroem uma identidade no decorrer de sua história e que a qualidade do ensino seja uma questão institucional. São as

escolas que enquanto instituições legitimadas pela comunidade à qual pertencem realizam o trabalho para o qual foram criadas.

A Revista do Jubileu (1975), em seu editorial, registra os ideais do “Kennedy”, quanto ao trabalho coletivo da escola. Nele a diretora se manifesta falando sobre o trabalho realizado nos seus vinte e cinco anos de história.

[...] a verdadeira escola é aquela que através de um trabalho organizado, planejado e, sobretudo consciente, consegue fixar objetivos integrados nas aspirações da nação da qual faz parte e com a mesma consciência poder dizer que o realizou.

CAPÍTULO III
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL OCORRIDA NO “KENNEDY”,
NAS VOZES DE SEUS EX-ALUNOS.

Conservo-te o meu sorriso
para quando me encontrares,
veres que ainda tenho uns ares
de aluna do paraíso.

Cecília Meirelles

(1983, p.49)

Acreditamos que a informação obtida pelas vozes do alunado, seja um elemento importante para a reconstrução do processo histórico das escolas, pois tais dados ajudam na percepção do perfil da instituição e apresentam ao pesquisador subsídios para a compreensão da relevância social do trabalho realizado por ela. Assim, procuramos ter mais um referencial, além dos já apresentados para a reconstrução histórica do “Kennedy” como instituição, dando mais vida às ações educativas aí desenvolvidas para a formação inicial dos professores.

Procuramos, então, ouvir antigos alunos que construíram suas carreiras no município de Americana, alguns aposentados, outros ainda em atividade ou ocupando cargos de liderança no magistério local. A eles foi apresentada uma questão aberta: Qual a importância da formação inicial ocorrida no Kennedy para a sua carreira profissional? Justifique.

Foram ouvidos alunos formados de 1956 a 1979, contudo, procuramos focar, principalmente, os depoimentos dos alunos da década de 1960, do então Instituto de Educação e dos alunos da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que representam aqueles formados a partir de 1973, após a lei 5692/71.

Tais depoimentos, colhidos, transcritos e analisados, complementam as lacunas que os documentos encontrados deixam entrever; deles foram extraídos aspectos da atuação pedagógica de professores, da direção da escola, e do contexto sócio-econômico-cultural do município de Americana, no qual a escola teve sua ação.

Inicialmente, julgamos importante analisar as “práticas escolares” mais comuns do período estudado, pelas quais os entrevistados foram formados. que são descritas no depoimento de muitos.

Já foram identificadas as influências que perpassaram a formação dos normalistas, que do ponto de vista teórico, foram inspiradas pelo escolanovismo e pelo tecnicismo, mas a reconstrução da realidade das práticas ocorridas em sala de aula, atribuídas aos professores da época, (tidos como excelentes), na quase totalidade dos depoimentos colhidos, fica evidente o tradicionalismo, tanto na dinâmica de sala de aula como na relação professor aluno.

Considerando que a organização do trabalho didático e a própria relação educativa ocorrem num tempo, e que cada época constrói a relação educativa própria, professores e alunos do Kennedy, embora pudessem postular ideais inovadores, mantinham em suas práticas a organização do trabalho e a relação educativa tradicional, na qual foram historicamente formados.

Os professores eram exigentes, tínhamos chamada oral de Sociologia todas as segundas-feiras, tínhamos que ler muito, com isso formamos hábitos de estudo e de leitura. O curso normal foi melhor que o curso de Pedagogia que fiz depois.... me deu mais formação que foi se complementando depois, na minha carreira de 43 anos de magistério. A atuação dos professores foi fundamental lembro da professora Delma Carchedi, Professora de Psicologia e de Prática de Ensino, Reverendo Júlio de Andrade Ferreira, professor de Sociologia, Professor Tércio Epeneto Emerique, de História da Educação... eram ótimos e exigentes...ensinavam realmente... (FANNY OLIVIERI, aluna da turma de 1956).

Essa tendência tradicionalista se fortalece na postura da direção da escola, evidenciada nas características que conseguiu imprimir à instituição como um todo. As regras claras, os limites definidos, os conteúdos de ensino e

as práticas de sala de aula eram articuladas por professores, cuja formação era avaliada nos concursos de ingresso ao magistério público, o que imprimia ao curso caráter teórico e acadêmico, valorizando as disciplinas que fundamentavam as práticas dos professores: Sociologia, Psicologia, História da Educação.

Julgamos importante ressaltar que a Reforma Estadual Paulista do Ensino Normal, de 1957 (Lei 3729/57), diante da expansão dos cursos que ocorria no Estado, criou os exames vestibulares para os candidatos ao Curso Normal, procurando equilibrar os aspectos quantitativos e qualitativos do curso. Encontramos em Marcílio (2005) referência a essa reforma, apresentando a justificativa na qual a Lei define a questão:

Nossa numerosa rede de Escolas Normais atendidas por todo território paulista está diplomando no normal professores em quantidade superior à capacidade de absorção de nossas possibilidades de aproveitamento. Já se estimou em cerca de vinte mil o número de professores diplomados, fora do magistério, computando-se apenas aqueles que, de uma forma ou de outra, Têm demonstrado que pretendem ingressar nas fileiras do professorado. Estamos atingindo um ponto de saturação no que diz respeito à quantidade, Há que se cuidar também da qualidade. (LEI 3729/57 apud MARCÍLIO, 2005, p.298).

Nos depoimentos colhidos encontramos referência à turma que iniciou seu curso em 1959, tendo passado por essa seleção. A turma era composta por onze alunos. Essa turma realizou seu curso em três anos, segundo a regulamentação dessa reforma e o Curso de Aperfeiçoamento em um ano.

Terminei o Normal em 1961 e o Aperfeiçoamento em 1962, (éramos 11 alunos) aprendemos no nosso curso as técnicas da educação renovada. Como me dediquei na minha vida profissional às 1ª. séries.... fui uma alfabetizadora.... no Kennedy aprendemos a alfabetizar sem o uso de cartilhas.. era tudo novo, mas na escola onde fui era usada a cartilha Caminho Suave. Procurei então acrescentar ao uso da cartilha,

com criatividade, tudo que havia aprendido, adaptando a cartilha adotada às técnicas aprendidas no Curso do Kennedy. Meus alunos saíam da primeira série lendo e escrevendo..... (MARIA HELENA DESTRO PERES, aluna da turma de 1961).

Notamos no depoimento a seletividade do curso que, na época, atendia em Americana a uma parcela bem pequena de futuros professores. O Kennedy, enquanto Instituto de Educação oferecia o Curso de Aperfeiçoamento a um grupo de alunos que, orientados para as práticas inovadoras, ia encontrar, na sua vida profissional, a realidade das escolas primárias da época. No depoimento da professora observamos a construção do conhecimento docente que ela empreendeu fazendo a relação teoria/prática e aperfeiçoando o seus saberes. É notório no curso descrito o distanciamento das disciplinas do curso em relação à realidade social e educacional, resultante do tratamento “neutro”, científico e universal dado às disciplinas do currículo. O aluno real era o do curso primário anexo, em cujas classes as práticas eram realizadas.

O caráter da exigência do Curso Normal é sempre evidenciado nos depoimentos colhidos, nos quais a seriedade dos trabalhos realizados pela disciplina Prática de Ensino, com aulas práticas no curso primário anexo, avaliadas pela professora e pelo grupo de alunas, fica evidenciada.

Sou aposentada desde 1994, na Escola Estadual, mas continuo lecionando numa 2ª. série de escola municipal... No Kennedy aprendi muito..nas aulas práticas preparadas com muita responsabilidade eram avaliadas pela professora de prática e pelos alunos do nosso grupo [...] era uma curso muito ‘puxado’, mais que o curso de Pedagogia. Vejo hoje as professoras que chegam do curso de Pedagogia que não têm nem formação teórica nem prática. (MÉRCIA MATTOS BENAZZI, aluna da Turma de 1966).

Os Cursos de Pedagogia são, muitas vezes, citados pelos entrevistados e comparados com o Curso Normal do Kennedy. Não podemos,

portanto, deixar de assinalar que tais cursos, a partir da Lei 9394/96, são responsáveis pela formação dos professores para as séries iniciais e têm procurado adequar seus currículos para atender à formação teórica e prática dos professores. Assim, no momento em que a Escola Normal foi elevada a nível superior, e que os cursos em nível médio foram sendo extintos, julgamos ser importante a reflexão sobre a reconstrução histórica da formação de professores, na expectativa de que ela possa auxiliar a compreensão da problemática atual da formação de professores.

Os entrevistados ressaltam, também, a condição que o curso do “Kennedy” lhes ofereceu, para a aprovação nos concursos públicos. Para o professor tal aprovação além de oferecer estabilidade no exercício da profissão, é um instrumento de avaliação de sua competência.

[...] totalmente importante tudo que consegui na minha carreira foi com o Curso Normal do Kennedy, foi ele que me proporcionou entrar no magistério público em 1981 por concurso. Fiz também o concurso para o magistério municipal e trabalho até hoje [...] foi com o curso do Kennedy que.. passei nos concursos pelo ensino eficiente que tinha.....(VALDECI BORSATO JURGENSEN, aluna da Turma de 1970).

O Curso Normal desenvolvido na década de 1960 oferecia aos alunos recém formados oportunidade de trabalho no município. Os alunos eram classificados pelas notas obtidas no curso e escolhiam as chamadas “Classes de Emergência”.

Fiz o curso do magistério estudando muito, me formei com um excelente média que depois seria transformada em pontos. Com esses pontos me classifiquei em terceiro lugar na cidade e consegui uma "Classe de Emergência" na Fibra, no Bairro São Jerônimo [...] ganhava-se muito bem; pude, então, pagar a minha faculdade. Mas, fazia faculdade à noite e dava aula de dia. Essa classe era, imagine, de 11 alunos do primeiro ano que foram alfabetizados e mais 13 alunos do segundo ano. Era uma classe considerada rural. Só consegui fazer por causa

da boa formação que tivemos (MARIA LÚCIA PADOVANI DE OLIVEIRA, aluna da Turma de 1965).

O Município de Americana apresentou picos de desenvolvimento industrial e conseqüente urbanização, já explicitados nesta dissertação. Com isso, no ano de 1965, fica evidente a necessidade de professores primários, para atender às crianças que chegavam às escolas. Nessa época foram criadas escolas emergenciais estaduais, que funcionavam em prédios da comunidade. No depoimento da professora é citada a escola que funcionava na FIBRA - Fiação Brasileira de Rayon - localizada no Bairro São Jerônimo, indústria que atraía mão de obra de outros estados e municípios.

No cotidiano das instituições educativas, as mudanças impostas pela legislação costumam a serem incorporadas pelas práticas, e mesmo depois de incorporadas os seus resultados só são percebidos, depois que o tempo passou, pela análise sistemática dos fatos ocorridos e das ações empreendidas, o que nos possibilita, com um novo olhar, perceber as mudanças.

Assim, a implantação da Lei 5692/71, responsável pela transformação do Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério e pelo desaparecimento dos Institutos de Educação, parece não ter sido percebida pelos antigos alunos entrevistados.

Nos relatos apresentados pelos alunos do Curso Normal e da Habilitação Específica para o Magistério, não se observa a colocação de diferenças marcantes entre os dois cursos. É notório o relato sobre os estágios realizados pelos alunos da HEM, que não eram mais realizados no Curso Primário Anexo. Tais estágios passaram a ocorrer nas escolas da comunidade, supervisionados pelos professores e controlados pela elaboração de fichas de

registro de atividades, pois o Curso Primário Anexo desaparecera e o Instituto de Educação passara a denominar-se Escola de Primeiro e Segundo Graus “Presidente Kennedy”.

Foi muito importante para minha carreira (hoje trabalho com Filosofia para crianças nas escolas municipais de Americana) me lembro que tínhamos terminado a oitava série e a diretora nos reuniu no anfiteatro da escola e explicou a estrutura do curso, que íamos ter 4 anos na HEM, sendo os dois primeiros anos de formação geral e que no último ano poderíamos escolher entre as habilitações em pré-escola, 1ª. e 2ª. série e 3ª. e 4ª. série. Foi um curso muito bom, fizemos os estágios em várias escolas de Americana, supervisionado pelos professores. Acho que o professor que me tornei foi graças a essa formação até hoje lembro de aulas maravilhosas lembro da professora Neusa Boer, professora de Psicologia que nos colocava fatos reais para serem analisados desenvolvendo a postura reflexiva (SUELI FORTI, aluna da Turma de 1977).

A professora cita a alteração curricular ocorrida pós Lei 5692/71, e a orientação feita pela diretora sobre as mudanças que já vinham ocorrendo no curso. Essa postura esclarecedora da direção da escola revela a preocupação em proporcionar a adaptação dos novos alunos às mudanças que a implantação da reforma exigia. É importante também observar que embora o currículo da HEM, não privilegiasse a reflexão (caráter tecnicista da Lei), e as disciplinas responsáveis pelo conhecimento dos “Fundamentos da Educação” tivessem sido “aligeiradas” no currículo, é lembrada pela professora entrevistada a postura reflexiva que a professora de Psicologia procurava desenvolver em seus alunos, o que no mínimo demonstrava que as práticas de sala de aula já incorporadas pelos professores, estavam além das disposições legais.

Falando de coração o curso do Kennedy foi tudo para mim, terminei em 1977 e prestei concurso em 1978 fui aprovada [...] tínhamos boa formação as aula de Língua Portuguesa eram valorizadas, aliás, todas as disciplinas. [...] e escolhi Cajamar,

na periferia de São Paulo. Pela remoção vim para Americana trabalhar no Jardim Europa, fiz Pedagogia em 1987 e fui diretora de escola, mas gosto mesmo de sala de aula, por isso voltei para a sala de aula minha realização ocorre no trabalho com classes de 1^a. a 4^a. série. (MARLY CURSIOL, aluna da Turma de 1977).

A referência feita pela professora à “boa formação” e à valorização da Língua Portuguesa, nos remete à articulação da formação geral do professor à formação profissionalizante. Essa dificuldade de empreender formação geral e específica de qualidade perpassa o processo de formação de professores no Brasil, na qual é evidente a fragmentação entre os núcleos dessas disciplinas.

No que diz respeito ao currículo da HEM, as disciplinas de formação geral faziam parte do “Núcleo Comum” do currículo, composto de disciplinas da área de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, ministradas nos dois primeiros anos do curso. Com a necessidade, do professor das séries iniciais do 1^o. Grau, de assumir várias disciplinas, uma vez que sua atuação é polivalente, ficam evidentes as dificuldades encontradas quanto ao conhecimento das disciplinas a serem ministradas. Com tais conteúdos enfraquecidos, como desenvolver as técnicas e metodologias dessas disciplinas? Deduz-se daí que dentre as críticas que as HEMs receberam no período, destacamos a inconsistência da formação geral e específica responsável pelo agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional.

No Kennedy, a “boa formação” evidenciada nos muitos relatos dos alunos desta época, revela o trabalho resultante das muitas variáveis do contexto, interno e externo que dialeticamente foi sendo construído.

Fui alfabetizadora durante toda a minha carreira, hoje sou aposentada [...] apesar de todas as mudanças que ocorreram

nesses anos todos que trabalhei [...] nos últimos 10 anos, as crianças começaram a vir com dificuldades [...], senti a ausência da família, as dificuldades de atenção das crianças e tive que buscar maneiras de atingir essas crianças [...] (ROSSANA TANCREDI, aluna da Turma de 1973).

O registro expressa as dificuldades encontradas pela professora alfabetizadora, que precisou reconstruir sua prática em função das mudanças ocorridas no alunado que chegava às escolas. Tanto o Curso Normal, Institutos de Educação como a HEM, não apresentaram proposta pautada nas reais necessidades apresentadas pelas crianças das classes populares, que começaram a chegar à escola a partir de 1950. A formação do professor se fez, distante do aluno real!

Se o professor formado pelos Institutos de Educação incorporou a experiência didático-metodológica do escolanovismo, se a formação tecnicista fez dele um especialista nos planejamentos de ações educativas, não ocorreram em ambas as formações o conhecimento da realidade social brasileira em mudança. Coube ao professor, na melhor das hipóteses, recriar a sua prática, por um trabalho, na maior parte das vezes individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No interior das instituições
há um quebra-cabeça a ser decifrado.
Uma vez dentro da instituição, trata-se de se fazer.
o jogo das peças em busca dos seus respectivos lugares.
Legislação, padrões disciplinares, conteúdos escolares,
relações de poder, ordenamento do cotidiano, uso de espaços, docentes,
alunos e infinitas outras coisas ali se cruzam [...].
agem e interação entre si, “acomodando-se” dialeticamente.
de maneira tal que daí resulte uma identidade.

José Luis Sanfelice
(2007, p.77)

Buscando reproduzir as condições efetivas nas quais se deu a formação de professores em nível médio, focando a escola que teve a sua criação e desenvolvimento no município de Americana, encontramos os desafios que perpassam a pesquisa das instituições escolares, como também as dificuldades na reconstrução do processo pelo qual a formação inicial dos professores foi empreendida no Brasil.

As ações educativas desenvolvidas no interior da escola estudada não se explicam somente pelas suas condições internas, pois são também resultantes do contexto que é externo a ela, mas que a interpenetra, pretendemos, portanto delinear a identidade da instituição, considerando-a como um recorte da realidade social, política cultural, econômica e educacional do seu tempo.

Por mais que se estude o interior de uma instituição, a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquiram uma identidade, esta é fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já foi dito, “acomodadas” dialeticamente no seu interior. (SANFELICE, 2007, p.79).

Apresentamos, então, como panorama de fundo, a evolução das Escolas Normais no Brasil que surgiram no século XIX, cuja criação e desenvolvimento mantêm uma estreita relação com a expansão da escola primária no país. Tais escolas tiveram seu funcionamento caracterizado pela instabilidade e pela fragmentação no que diz respeito aos aspectos administrativos, uma vez que dependiam do governo das províncias. Julgamos importante essa referência, uma vez que foi tradicional a subordinação do Ensino Normal aos estados brasileiros.

Confirmam essa organização as mudanças que foram ocorrendo de forma individualizada nos estados na década de 1920, pela ação dos educadores, “profissionais da educação” responsáveis pelas reformas qualitativas ocorridas na formação do professor das séries iniciais. Tais reformas, analisadas nesta dissertação, acontecem pela ação de Lourenço Filho, no Ceará em 1923; Anísio Teixeira, na Bahia em 1925; Carneiro Leão, em Pernambuco em 1929; no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo, em 1928; em Minas Gerais, por Francisco de Campos e Mario Casassanta em 1927.

Essas intervenções ocorridas nos estados demonstram a fase de preocupação e entusiasmo educacional no âmbito nacional e internacional após a Primeira Guerra que se prolonga por toda a década de 1920. A divulgação das idéias escolanovistas que acontece nessa década fundamenta tais reformas e fornece subsídios para a revisão do Ensino Normal até a criação dos Institutos de Educação. Esse movimento culmina com a criação, pela obra de Anísio Teixeira, do Instituto de Educação no Distrito Federal, em 19/03/1932, cujo modelo passa a ser implantado nas tradicionais Escolas Normais.

Analisamos, então, o “Kennedy” que, como tal, mantinha o Curso Normal, Curso de Especialização Pré-Primário de 1964 a 1971, Curso de Administradores Escolares de 1963 a 1972 e Curso de Aperfeiçoamento de 1957 a 1970. A escola criada em 1950 como Ginásio Estadual de Americana teve seu crescimento atrelado ao desenvolvimento do município, que passa por um rápido processo de industrialização e conseqüente urbanização.

O “Kennedy” atendeu à demanda da população do município que se concentrava numa área de 102 km², oferecendo seus cursos a um alunado que, em 1975, chegava a 2468 alunos no 1º. Grau, e 1343 alunos no 2º. Grau. (REVISTA DO JUBILEU, 1975, p.4).

O Kennedy consolidava-se como “A escola de Americana”. O prédio sólido, a direção segura, o corpo docente estável, foram condições da manutenção da sua identidade!

Entendemos que cada instituição escolar responde às exigências que lhe conferem os muitos fatores internos e externos que a compõem de forma única. A própria legislação que regulamenta o seu funcionamento é, muitas vezes, interpretada de forma original, a relação direção/corpo administrativo/corpo docente, ganha dinâmica própria construída nas muitas trocas de experiências realizadas no seu interior. A localização da instituição e as relações com o meio externo, geram, comumente, situações que alteram até as determinações oficiais.

Quanto à formação de professores, observamos uma escola aparelhada para observar, planejar atividades didáticas, aplicá-las e avaliá-las, num curso primário anexo, que lhe dava uma qualidade laboratorial, oferecendo oportunidade para as práticas pedagógicas num espaço próximo. Essas atividades eram supervisionadas pelos professores de “Práticas de Ensino”; uma disciplina com características essencialmente práticas, complementada pela Didática que lhe dava a sustentação teórica.

Consideramos, porém, que essa prática não tenha oferecido aos alunos-mestres o conhecimento da realidade do alunado de 1ª. a 4ª. séries que chegava às escolas primárias de Americana pelo crescimento do município.

Esse crescimento se intensificou a partir de 1965, com um processo de urbanização acelerado, causado pelo aparecimento do façõnismo, trabalho de mão de obra terceirizada que possibilitava que o trabalhador adquirisse seus teares e trabalhasse para as indústrias maiores. Essa atividade fez do município um pólo de migração populacional pelo crescimento da necessidade de mão de obra.

O Curso primário anexo ao “Kennedy” pelo número limitado de alunos, e por ser uma escola localizada no centro da cidade, atraía apenas uma faixa da população de classe média, para a qual as aulas práticas das normalistas eram preparadas. Assim, suas aulas planejadas e orientadas pelos ideais da Escola Nova, não incorporavam as mudanças sociais que vinham ocorrendo no ensino primário em geral, o que era prática usual nos institutos de Educação.

Os Institutos de Educação, que ampliaram as finalidades da escola normal, compreendendo além da formação de professores primários, o próprio curso primário e pré-primário, destinados à prática dos alunos-mestres, o secundário e cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados, constituíram a elite das escolas normais. [...] uma vez que extremamente seletivos incorporavam novas experiências, sobretudo as decorrentes do movimento escolanovista, se, no entretanto, incorporarem as mudanças sociais que vinham ocorrendo no ensino primário em geral. (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p.101).

Constatamos, igualmente, que mesmo com ressalvas, no Curso Normal do “Kennedy” fica evidente a “boa formação profissional” segundo os ideais da educação tradicional oferecida por uma instituição educativa, cuja estrutura organizacional era responsável pelo controle rígido das atividades pedagógicas e do trabalho de equipe de professores, realizado por profissionais, cuja competência era atestada pelos seletivos concursos de ingresso à profissão.

Assim, o “Kennedy” foi construindo a sua identidade, com uma direção segura, com as reuniões pedagógicas freqüentes, com seu corpo docente trabalhando em equipe, com a participação de seus alunos em atividades criativas, evidenciando que a qualidade de ensino é uma questão institucional. As reuniões pedagógicas, espaço de conflito e de consenso, demonstram uma realidade que, por muitas vezes, contradiz o instituído, as determinações legais e a tradição, mostrando uma escola única, com vida própria.

Percebemos, desse modo, que as ações de aperfeiçoamento das atividades docentes, empreendidos nas escolas entendidas como um todo conseguem maiores possibilidades de êxito do que os processos de capacitação dos professores, realizados fora da instituição de forma isolada.

São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado dos docentes não garante que essa eventual melhoria encontre na prática as condições propícias para uma melhoria de ensino (AZANHA, 1996, p.53).

O professor do “Kennedy”, após 1971, percebeu as mudanças ocorridas no seu cotidiano, uma vez que todo o corpo docente estudou a nova Lei, nos treinamentos realizados, subsidiados pelos documentos oficiais e planejou o trabalho de sua disciplina, seguindo a orientação tecnicista, passando a acreditar que tais idéias eram adequadas.

A transformação da Escola Normal em Habilitação Específica para o Magistério ofereceu à escola e ao professor da HEM os subsídios necessários para que as mudanças fossem implantadas, o que comprovam os documentos oficiais que conseguimos encontrar. A Lei 5692/71, deu um novo aspecto formal-legal ao curso de formação de professores, evidenciando o pressuposto que a qualidade do ensino está associada à eficiência do sistema educacional

em preparar a mão de obra considerada necessária ao mercado de trabalho. Desta forma, a formação de professores foi equiparada às demais habilitações profissionais que a Lei previa. Embora a profissionalização fosse obrigatória para todo o 2º. Grau, os alunos das classes mais favorecidas, especialmente aqueles das escolas particulares, vivenciaram uma implantação apenas burocrática.

Focamos, na dissertação, a realização dos Estágios Supervisionados, cujo objetivo era o de propiciar ao aluno a aproximação à realidade na qual iria atuar. Entretanto, pela análise do relatório encontrado, observa-se que tal atividade parece ter sido considerada apenas como “uma prática” do curso. Acreditamos que nos estágios não tenha havido uma “aproximação da realidade”, na medida em que as teorias eram estudadas, e que como tais, deveriam fundamentar uma reflexão “sobre” e “a partir da” realidade da escola pública campo de estágios. “O curso não é prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira.” (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p.128).

Com referência ao terceiro capítulo, no qual as vozes dos antigos alunos são ouvidas, observamos que não foram percebidas por eles as diferenças entre o curso que aconteceu no Instituto de Educação e o Curso da Habilitação Específica para o Magistério. Assim, tanto os alunos que fizeram seus cursos na década de 1960, como os alunos representantes da década de 1970, citam como qualidades do curso, a “boa formação”, as exigências dos professores, a necessidade de estudo, os conteúdos desenvolvidos, que lhes permitiram a aprovação nos concursos públicos e sucesso na carreira. Tais

saberes citados, embora não sejam específicos da formação profissional, indicam a importância da formação geral para a atividade docente.

Acreditamos que as mudanças formalizadas na legislação costumam a ser incorporadas pela escola, enquanto instituição.

Retomamos, portanto, à questão da identidade da escola, e da cultura escolar desenvolvida que, embora sejam responsáveis pela sua originalidade, apresentam dinamismo próprio e acomodam-se, dialeticamente, às múltiplas relações entre os fatores internos e externos que a construíram.

Assim, no “Kennedy”, nas décadas de 1980 e 1990, o curso passava por dificuldades relativas ao número decrescente das matrículas, uma vez que a HEM, perdera aos poucos o seu prestígio, acompanhando a situação nacional. Assinalamos os debates ocorridos nessa época e os movimentos de revitalização do “Curso Normal”, empreendidos pelo MEC em 1991, com a criação do CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, e a ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que empreendeu a partir de 1992 uma série de estudos com vistas a revitalizar a HEM. Tais debates e iniciativas de reconstrução das escolas normais culminaram com a aprovação da LDB (Lei 9394/96), que elevou a formação do professor para as séries iniciais ao nível superior.

O curso do Kennedy funcionou até 2002, quando as últimas turmas se formaram.

Um dos empenhos por nós empreendidos foi o de delinear os fazeres da escola, não só aqueles resultantes das determinações legais, mas aqueles postos como práticas do cotidiano da escola.

As fontes primárias encontradas nos permitiram vislumbrar tais fazeres, pelas situações registradas que apresentam os aspectos formais da instituição, pelas determinações legais que eram cumpridas e controladas, mas, também, pelas ações das pessoas responsáveis pelas propostas pedagógicas que pudemos identificar.

As fontes, apresentadas à parte no Volume de Anexos asseguram o aspecto inédito desta dissertação, uma vez que constituem, pelo que nos foi possível observar no arquivo morto da escola, os únicos documentos da época focada nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na Administração Escolar**. 3ª ed. São Paulo: Difel/Difusão S.A.,1979.

AZANHA, José Mário Pires. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In. SERBINO, V.R.; RIBEIRO, R; BARBOSA, R.L.; GEBRAN. R. A (Orgs) **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996.

BIANCO, J.; PAVAN, Fábio (orgs). **Americana Edição Histórica**. São Paulo: Focus, 1975.

BRYAN, Abílio Serra. **Americana, sua história**. Americana, 1967.

_____. Americana de ontem. In BIANCO, J.; PAVAN, Fábio (orgs). **Americana Edição Histórica**. São Paulo: Focus, 1975.

CURSIOL, Celeste Angela Scomparin. **Redescobrimo o Instituto de Educação "Presidente Kennedy " de Americana (1961-1971)** - Resgatando a memória da formação de Professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. UNISAL. Americana, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias Ppedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Atica, 2005.

LOURENÇO FILHO. **Organização e administração escolar**. São Paulo: Melhoramentos,1963.

MAGALHÃES, Justino P. de **Tecendo nexos**. História das Instituições Educativas. Bragança Paulista: EDUSF, 2004

MARCILIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MEIRELES, Cecília. Aluna. In. **Flor de poemas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1983.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: o lado escuro das luzes**. Campinas: UNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. **A Reforma e o ensino**. São Paulo: Edart, 1973.

NASCIMENTO, Isabel Moura...[et al.] orgs. **Instituições Escolares no Brasil - conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

OLIVIERI, Fanny. **Preservando nossa história**. Projeto editorial da Secretaria de Cultura de Americana. Americana, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Luiz Carlos. **Reverendo o ensino de 2º. Grau: propondo a formação de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortês, 1992.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1973.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira**. A organização Escolar. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1982.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSSETTI, Magaly. In. **Plano global da escola**. Escola Estadual de primeiro e segundo graus Dr. Heitor Penteado, 1979.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In NASCIMENTO, Isabel Moura et al. orgs. **Instituições escolares no Brasil - conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A nova lei da educação**. Trajetória Limites e perspectivas. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica. In. NASCIMENTO, Isabel Moura et al. orgs. **Instituições escolares no Brasil** -conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. (org). **O legado educacional do século XX**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAYÃO, Carlos Teixeira. Arquitetura e urbanismo. In. BIANCO, J.; PAVAN, Fábio (orgs). **Americana edição histórica**. São Paulo: Focus, 1975.

SERBINO, V. R.; RIBEIRO, R; BARBOSA, R. L.; GEBRAN. R, A (Orgs) **Formação de professores**. São Paulo: UNESP,1996.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola Primária. In. SAVIANI, Dermeval (org). **O legado educacional do século XX**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. In. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ 2000, n.14. Número Especial - 500anos de Educação Escolar, pp. 61-88.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ARQUIVO MORTO DA ESCOLA ESTADUAL DR. HEITOR PENTEADO.

Disponível a Rua dos Estudantes. Americana – SP.

BRASIL. **Lei 4.024/61.** Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de Dezembro de 1961.

_____. **Lei 5.692/71.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 11 de Agosto de 1971.

_____. **Lei 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: de 20 de Dezembro de 1996.

LIVRO ATA DE REUNIÃO DE PROFESSORES DO CURSO PRIMÁRIO ANEXO, 1962. Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

LIVRO DE ATAS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS DO INTITUTO DE EDUCAÇÃO “PRESIDENTE KENNEDY”“ DE AMERICANA (1960 a 1973). Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

LIVRO ATA DE REUNIÃO DE PROFESSORES DO CURSO PRIMÁRIO ANEXO, 1963. Anexo ao Instituto de Educação Presidente Kennedy. Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

LIVRO ATA DE REUNIÃO DE PROFESSORES DO CURSO PRIMÁRIO ANEXO, 1962. Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

LIVRO DE TERMO DE VISITAS E AUTORIDADES ESTADUAIS, 1950. Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

LIVRO DE TÍTULOS E PORTARIAS DE NOMEAÇÃO DO GINÁSIO ESTADUAL E ESCOLA NORMAL DE AMERICANA, 1950. Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

LIVRO DE TÍTULOS E PORTARIAS DE NOMEAÇÃO. Datado de Primeiro de Março de 1950. Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

PLANO GLOBAL DA ESCOLA. Escola Estadual de primeiro e segundo graus Dr. Heitor Penteado 1979. Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

PLANOS GLOBAIS DA ESCOLA DE 1979 A 1984. Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO-1979. Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

REFORMA ESTADUAL PAULISTA DO ENSINO NORMAL DE 1957 (Lei 3729/57). In. MARCILIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

REVISTA DO JUBILEU. Instituto de Educação Estadual. Presidente Kennedy -1975. Documento encontrado no arquivo morto da Escola Estadual Dr. Heitor Penteado.

DEPOIMENTOS

BENAZZI, Mércia Mattos. Depoimento. Em sua residência. Cidade de Americana, 10 maio 2008.

JURGENSEN, Valdeci Borsato. Depoimento. Em sua residência. Cidade de Americana, 11 maio 2008.

CURSIOL, MARLI. Depoimento. Em sua residência. Cidade de Americana, 15 maio 2008.

DELLA TORRE, Maria Benedicta Lima. Depoimento. Concedido a esta pesquisadora em 03 mar 2008.

FORTI, Sueli. Depoimento. Em sua residência. Cidade de Americana, 30 abr 2008.

GIORDANO, Hércule. Depoimento. Em sua residência. Cidade de Americana, 30 set 2007.

OLIVEIRA, Maria Lúcia Padovani de. Depoimento. Em sua residência. Cidade de Americana, 15 jul 2007.

OLIVIERI, Fanny. Depoimento. Em sua residência. Cidade de Americana, 30 set 2007.

PERES, Maria Helena Dextro. Depoimento. Em sua residência. Cidade de Americana, 17 maio de 2008.

TANCREDI, Rossana. Depoimento. Em sua residência. Cidade de Americana, 23 maio 2008.

TOMBI, Vilma Lenzi. Depoimento. Concedido a esta pesquisadora em 06 mar 2007.