

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO

**CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO:
ASPECTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO

**PARANAVÁI
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO:
ASPECTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO

**PARANAVAI
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO: ASPECTOS
HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação apresentada por ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:

Prof^a. Dra. LUCILA AKIKO NAGASHIMA

PARANAÍ
2019

FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Branco, Alessandra Batista de Godoi
B816c Curso de formação inicial docente em nível médio: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas – Alessandra Batista de Godoi Branco.— Paranavaí, 2019. 195 f.

Orientadora: Prof. Dr^a Lucila Akiko Nagashima. Dissertação de (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná, Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar. 2019.

1. História da educação. 2. Políticas educacionais; Formação de professores. 3. Curso de formação de docentes - magistério I. Lucila Akiko Nagashima. II. Universidade Estadual do Paraná, Centro de ciências humanas e da educação Programa de Pós-Graduação em ensino. V. Título.

CDD 23.ed. 371.12

Bibliotecária responsável – Dalva Oliveira Cabral CRB 9/1656

ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO

**CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO: ASPECTOS
HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Luis de Oliveira – UEM/Maringá

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR/Paranavaí

Profa. Dra. Lucila Akiko Nagashima (Orientadora) – UNESPAR/Paranavaí

Data de Aprovação:

22/03/2019

Dedico este trabalho

A todas as **professoras e professores**, em especial, aos que foram e aos que são meus durante toda a trajetória escolar e acadêmica.

“O professor se liga à eternidade. Ele nunca sabe quando cessa a sua influência”
(Henry Adams).

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus: minha fonte de vida, de sabedoria e de força. Reconheço que não há palavras suficientes para expressar o quanto essencial é, em tudo!

Agradeço a minha família, que são aqueles cujo afeto me traz ânimo e conforto, cuja presença é suporte para qualquer desafio. Em especial, minha mãe Noedi Batista de Godoi e meu pai Antonio Pereira de Godoi, aqueles que primeiro me ensinaram lições inesquecíveis, e meu esposo Emerson Pereira Branco.

À professora e orientadora Dra Lucila Akiko Nagashima, a quem sou grata por todos os ensinamentos, pela condução segura, por sua paciência e resiliência.

Aos professores Dr. Adão Aparecido Molina e Dr. André Luis de Oliveira que compuseram minha banca de qualificação e defesa, nas quais tanto contribuíram para essa pesquisa.

À coordenação, docentes, servidores e estagiários vinculados ao PPIFOR que “dão vida” ao Programa e lutam diariamente por melhorias na qualidade de ensino, nos recursos e condições de ensino e de aprendizagem. Obrigada!

À turma 2017 de discentes do PPIFOR, colegas de jornada do curso entre os quais pude conservar amizades preciosas, como são: Michele Barboza dos Santos e Susane Closs da Silva.

Ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) campus de Paranavaí, representado pelo diretor geral Prof. Dr. José Barbosa Dias Júnior, por me conceder afastamento, o qual foi essencial para dedicar-me com mais afinco a essa pesquisa.

Aos servidores da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis do IFPR, campus de Paranavaí, companheiros de jornada, incentivadores e amigos: Amanda Costa Pinheiro, Cristina Rodrigues Calado Carvalho, Edmar da Silva, Elaine Maestre Polido de Araujo, Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell, Marcos Ayres Barboza,

Marcos Higuti, Rodrigo da Silva Carvalho, Thais Watakabe Yanaga e Vanilza Valentim dos Santos.

Aos servidores e estagiários da Biblioteca do IFPR, campus de Paranavaí, onde tive acesso a muitos livros que contribuíram para meus estudos. Entre esses, deixo um agradecimento específico à Erika Ananine Paiva.

À comunidade escolar do Colégio Estadual São Vicente de Paula, em especial aos diretores Emerson Pereira Branco, Valquíria Kondraski e Raul Rodrigues Mello, aos servidores da secretaria escolar e da biblioteca, aos professores e estudantes vinculados ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal que participaram dessa pesquisa, em especial à coordenadora¹ e professora Lilian Fávaro Alegrância Iwasse. Agradeço e parablenizo a todos por sua luta diária por uma educação pública de qualidade, por multiplicar seus conhecimentos e deixar um legado importante na vida de muitos estudantes.

Agradeço a equipe do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí, por todas as orientações e apoio, assim como a SEED-PR, por consentir na realização dessa pesquisa.

Por fim, a todos os amigos e amigas que se alegram com minhas vitórias e que são bálsamo nos momentos difíceis. Vocês são tesouros inestimáveis e tornam minha jornada mais colorida e perfumada, não apenas lhes agradeço mas amo.

¹ Exerceu a função no período de 2016 a 2018.

O Ferrageiro de Carmona

Um ferrageiro de Carmona,
que me informava de um balcão:
"Aquilo? É de ferro fundido,
foi a forma que fez, não a mão.

Só trabalho em ferro forjado
que é quando se trabalha ferro
então, corpo a corpo com ele,
domo-o, dobro-o, até o onde quero.

O ferro fundido é sem luta
é só derramá-lo na forma.
Não há nele a queda de braço
e o cara a cara de uma forja.

Existe a grande diferença
do ferro forjado ao fundido:
é uma distância tão enorme
que não pode medir-se a gritos.

Conhece a Giralda, em Sevilha?
De certo subiu lá em cima.
Reparou nas flores de ferro dos quatro jarros das esquinas?

Pois aquilo é ferro forjado.
Flores criadas numa outra língua.
Nada têm das flores de forma,
moldadas pelas das campinas.

Dou-lhe aqui humilde receita,
Ao senhor que dizem ser poeta:
O ferro não deve fundir-se
nem deve a voz ter diarreia.

Forjar: domar o ferro à força,
Não até uma flor já sabida,
Mas ao que pode até ser flor
Se flor parece a quem o diga.

(João Cabral de Melo Neto)

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. **CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Lucila Akiko Nagashima. Paranavaí, 2019.

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa que investiga a formação de professores, com enfoque no curso normal/magistério, atualmente denominado Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Propôs investigar fragmentos da história do curso em três contextos: no Brasil, no Paraná e em Nova Esperança-PR. Em cada um desses, buscou-se, na história do curso, destacar fatos importantes que envolvem a educação, a formação e a profissionalização docente até a época presente, quando refletimos sobre possíveis motivos de sua continuidade. Em Nova Esperança, foi estudado o Colégio Estadual São Vicente de Paula – EFMNPR que é *locus* de formação de professores em nível médio, no qual investigamos como um grupo de professores e estudantes entende a profissão docente e quais suas possíveis expectativas acerca da formação e da profissão. Em busca desses objetivos, pautamo-nos em revisão de literatura, pesquisa de campo, análise documental e de conteúdo. Entre as fontes, destacam-se: documentos, leis, decretos, resoluções, relatórios, livros, teses, dissertações, artigos, relatos e questionários. Entre os resultados, notamos que a formação de professores se relaciona à valorização do trabalho docente, assim como entendimentos acerca da qualidade dessa formação envolvem interesses políticos e ideológicos sobre a educação, organização social e interesses antagônicos. O curso normal/magistério contribui para a formação de professores, principalmente antes do acesso e ampliação de vagas em nível superior e, em todos os contextos, passou instabilidade e rupturas, contudo, permanece como polo de formação. É alvo de interesses antagônicos e sua expansão se dá na medida em que aumentam as escolas públicas. Ainda que se mantenham as metas nacionais de que todos os professores da Educação Básica tenham formação mínima em nível superior, a demanda almejada não é atendida conforme o idealizado. Assim, a formação em nível médio permanece. Entre as etapas da Educação Básica, conserva-se certa hierarquia em que os níveis de qualificação docente são menores nos anos iniciais, até considerando professores leigos, que ainda atuam em muitas escolas brasileiras. Analisando esse percurso, entendemos que, embora o Curso seja, por vezes, relacionado à extinção, à exceção ou à oferta transitória, tende a permanecer como *locus* de formação enquanto forem insuficientes os investimentos no nível superior. Um aspecto preocupante a se considerar é que a tríade: ensino, pesquisa e extensão é comprometida com a formação em nível médio, e é essencial para o profissional que lida diretamente com o conhecimento. Outro fator preponderante em relação ao recrutamento de novos professores é algo que existe desde a época colonial: a falta de valorização devida à profissão docente. No que se refere à pesquisa realizada com professores e estudantes, esses apresentaram suas concepções acerca da escola pública, da formação e atuação docente e percebemos que há um enaltecimento sobre o valor e a relevância desses, embora reconheçam alguns dos desafios que os cercam.

Palavras-chave: História da Educação; Políticas Educacionais; Formação de Professores; Curso de Formação de Docentes; Magistério.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. **INITIAL TEACHER TRAINING COURSE IN MEDIUM LEVEL: HISTORICAL ASPECTS AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES**. 195 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Advisor: Lucila Akiko Nagashima. Paranavaí, 2019.

ABSTRACT

This is a qualitative research that investigates the training of teachers, focusing on the teacher training course in medium level, currently called Teacher Training Course from the Early Childhood Education and the initial years of the Primary School. The study proposes to investigate fragments of the history of the course in three contexts: in Brazil, in Paraná State and in the City of Nova Esperança. In each of these, we sought to highlight important facts in the history of the course that involve education, training and teacher professionalization until the present time, when we reflect about the possible reasons for its continuity. In the City of Nova Esperança, the educational institution named *Colégio Estadual São Vicente de Paula*, which is a locus of teacher training in medium level, was studied in which we investigate how a group of teachers and students understand the teaching profession and what their possible expectations about the formation and profession. In pursuit of these objectives, we are guided in literature review, field research, documentary and content analysis. Among the sources, we highlight: documents, laws, decrees, resolutions, reports, books, theses, dissertations, articles, reports and questionnaires. Among the results, we note that teacher training is related to the valorization of teaching work, as understandings about the quality of this training involve political and ideological interests about education, social organization and antagonistic interests. The teacher training course in medium level contributes to the formation of the teachers, especially before the access and expansion of vacancies at the higher level and, in all contexts, suffered instability and ruptures, however, remains as a pole of formation. It is the object of antagonistic interests and its expansion occurs as the public schools increase. Even though the national goals are maintained that all basic education teachers have a minimum level of education at the higher level, the desired demand is not met as idealized. So, the mid-level training remains. Among the stages of basic education, there is a certain hierarchy in which levels of teacher qualification are lower in the initial years, even considering lay teachers, who still work in many Brazilian schools. Analyzing this course, we understand that although the Course is sometimes related to the extinction, the exception or the transitory offer, it tends to remain as a locus of formation as long as investments at the higher level are insufficient. A troubling aspect to consider is that the triad: teaching, research and extension is prejudiced at the mid-level training, and is essential for the professional who deals directly with knowledge. Another preponderant factor in relation to the recruitment of new teachers is something that has existed since colonial times: the lack of appreciation due to the teaching profession. Regarding the research carried out with teachers and students, they presented their conceptions about the public school, the formation and teaching activity and we perceive that there is an appreciation of the value and relevance of these, although they recognize some challenges that surround them.

Keywords: History of Education; Educational Policies; Teacher training; Teacher Training Course; Normal School; Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dualidade social e educacional de acordo com a organização do final do século XIX.	51
Figura 2: Organização e demarcação entre a educação profissional e secundária: Reforma de Capanema.	56
Figura 3: Mapa conceitual “Neoliberalismo”.	67
Figura 4: Colonização e divisão geográfica de terras_ Nova Esperança e região / Setembro 1953.	106
Figura 5: Nova Esperança no final da década de 1950.	108
Figura 6: Livro Ponto Diário de Aula, curso Normal Secundário, 1ª série de 1960.	110
Figura 7: Projeto arquitetônico e planta baixa do CESVP, Nova Esperança – PR.	112
Figura 8: A função social da escola pública - pirâmides de concepções de estudantes e professores CESVP, FD, Nova Esperança - PR.	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Professores da Educação Básica por nível de formação - Brasil, 1998...	72
Gráfico 2: Quantitativo de estabelecimentos com oferta de curso de ensino médio normal/magistério – Brasil, 2010 a 2017.	77
Gráfico 3: Quantitativo de matrículas por ano do curso de ensino médio normal/magistério – Brasil, 2009 a 2017.	78
Gráfico 4: Quantitativo de estabelecimentos com oferta do curso de ensino médio normal/magistério – Paraná, 2010 a 2017.	96
Gráfico 5: Quantitativo de matrículas por ano do curso de ensino médio normal/magistério – Paraná, 2009 a 2017.	101
Gráfico 6: Carga horária de trabalho dos professores participantes da pesquisa. CESVP, Nova Esperança - PR.....	122
Gráfico 7: Tempo de experiência na docência. Professores participantes da pesquisa. CESVP, Nova Esperança - PR	122
Gráfico 8: Experiência profissional na docência. Estudantes de 1º e 4º ano, FD, CESVP, Nova Esperança - PR.....	123
Gráfico 9: Motivação para fazer o curso FD. Estudantes de 1º e 4º ano. CESVP, Nova Esperança - PR.....	127
Gráfico 10: Conhecimentos, saberes e habilidades necessários ao professor. FD, CESVP, Nova Esperança - PR.....	146
Gráfico 11: Desafios do fazer docente na concepção de professores FD, CESVP. Nova Esperança - PR.....	161
Gráfico 12: Desafios do fazer docente na concepção de estudantes 1º ano FD, CESVP. Nova Esperança - PR.....	162
Gráfico 13: Desafios do fazer docente na concepção de estudantes 4º ano FD, CESVP. Nova Esperança - PR.....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparação dos professores primários e secundários segundo indicador da OECD.....	38
Quadro 2: Ciclos do ensino normal e seus cursos de acordo com o Decreto-lei nº 8.530/1946.	56
Quadro 3: Tipos de Educação e Ensino apresentados pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961.	58
Quadro 4: Formação de Professores e Profissionais da Educação de acordo com a Lei 4.024/61.....	59
Quadro 5: Habilitação de professores de acordo com níveis e séries de ensino, insuficiência ou falta real de profissionais habilitados.	63
Quadro 6: Habilitação de professores de acordo com níveis e séries de ensino – Lei nº 9.394/96.	69
Quadro 7: Evolução da distribuição dos docentes que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental por nível de escolaridade – Brasil 2013-2017.	74
Quadro 8: Distribuição regional de estabelecimentos e matrículas – Ensino Médio Normal/Magistério – Brasil, 2017.	102
Quadro 9: Distribuição de estabelecimentos e matrículas – Ensino Médio Normal/Magistério – Região Sul, 2017.....	102
Quadro 10: Categoria - Motivações e desafios da carreira docente. Professores CESVP, FD, Nova Esperança - PR.....	124
Quadro 11: Categoria - Estudantes que estão indecisos sobre o ingresso ou a continuidade na carreira docente. Estudantes FD, 1º e 4º ano, CESVP, Nova Esperança - PR.....	129
Quadro 12: Categoria - Estudantes que gostam do curso e/ou pretendem iniciar ou continuar na carreira docente. Estudantes FD, 1º e 4º ano, CESVP, Nova Esperança - PR.....	130
Quadro 13: Categoria - Função social da escola pública. Professores e Estudantes FD, CESVP, Nova Esperança - PR.....	135
Quadro 14: Categoria – Conhecimentos, saberes e habilidades inerentes ao professor. Concepção de professores e estudantes FD, CESVP, Nova Esperança - PR.	144
Quadro 18: Categoria - Desafios do trabalho docente. Concepção de estudantes e professores FD, CESVP, Nova Esperança - PR.	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associações de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEF	Coordenação de Estrutura e Funcionamento
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CESVP	Colégio Estadual São Vicente de Paula
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
EFMNPR	Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FANP	Faculdade do Noroeste Paranaense
FD	Formação de Docentes
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Anísio Teixeira)
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ITCG-PR	Instituto de Terras, Cartografia e Geologia do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PQE	Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para menores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do número de instituições superiores por dependência administrativa Brasil - 1980 – 1998.	72
Tabela 2: Relatório quantitativo dos participantes da pesquisa. Colégio Estadual São Vicente de Paula - EFMNPR.	119
Tabela 3: Identidade com o curso e a profissão de professor. Estudantes FD, CESVP, Nova Esperança - PR.	128
Tabela 4: Pretensão de fazer curso em nível superior. Estudantes FD, 1º e 4º ano, CESVP, Nova Esperança, PR.	134

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL	25
2.1. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO	26
2.2. O PROFESSOR E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....	30
2.3. O PROFESSOR POLIVALENTE	35
3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL	42
3.1. AS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL	43
3.2. O PERÍODO IMPERIAL NO BRASIL: MARCAS SOBRE A INSTRUÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	44
3.3. O “NASCIMENTO” DAS ESCOLAS NORMAIS	47
3.4. REPÚBLICA NO BRASIL: MODERNIZAR OU CONSERVAR?.....	51
3.4.1. Século XX: transformações, deformas e reformas educacionais.....	53
3.5. DITADURA MILITAR E A EDUCAÇÃO AUTORITÁRIA.....	61
3.6. A REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO: CAMPO DE LUTAS.....	65
3.7. OFERTA E MATRÍCULAS DO CURSO FORMAÇÃO DE DOCENTES, MODALIDADE NORMAL NO BRASIL	77
4. O CURSO NORMAL/MAGISTÉRIO NO PARANÁ.....	81
4.1. A PROVÍNCIA DO PARANÁ: DESENVOLVIMENTO E INSTRUÇÃO.....	81
4.2. AS ESCOLAS NORMAIS NO PARANÁ: DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO	84
4.2.1. Recursos, negociações e o desmonte da educação profissional na rede estadual paranaense	90
4.3. MOVIMENTO EM FAVOR DO CURSO NORMAL NO PARANÁ: DEBATES, PROPOSTAS E FORTALECIMENTO.....	93
5. COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA, NOVA ESPERANÇA: CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	104
5.1. COLÉGIO ESTADUAL “SÃO VICENTE DE PAULA” E A FORMAÇÃO DE DOCENTES A PARTIR DA ANTIGA ESCOLA NORMAL.....	109
5.1.1. Curso de Formação de Docentes: contextualização e pesquisa acerca da profissão	117
5.1.2. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	120
5.2. EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS SOBRE A CARREIRA DO PROFESSOR.....	123
5.2.1. Motivações e desafios da carreira docente.....	124
5.3. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA.....	135
5.4. CONHÉCIMENTOS, SABERES, HABILIDADES E DESAFIOS DO PROFESSOR.....	143
5.5. DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES.....	189
ANEXOS	191

1. INTRODUÇÃO

Projetar uma pesquisa é traçar rumos, elaborar rotas e antever possíveis caminhos a serem percorridos em busca de uma investigação. Contudo, durante sua realização, é possível que haja mudança nos planos e que as novas descobertas indiquem outras alternativas.

Vimos, desse modo, alterações de direcionamento em vista do plano inicial que foram causadas pelo próprio percurso da pesquisa, do contato com a escola e os sujeitos pesquisados. A questão que se manteve, desde o início, foi tratar da formação de professores, reconhecendo este como um tema de grande relevância para a educação, pressuposto que se trata de um elemento basilar para a execução do processo de ensino e de aprendizagem.

Reconhecemos que pensar no profissionalismo docente, em sua formação, denota aludir sobre seus saberes, o que não se versa de nenhuma simplicidade. Nas palavras de Tardif (2014, p.54) trata-se de “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”. Visto desse modo, um professor não se forma isoladamente, não aprende de uma única fonte, não se molda em formas padronizadas e rígidas.

É pertinente concordar que “têm sido cada vez maiores as pressões para uma mudança no perfil de formação do docente, o que pode ser percebido tanto pelas exigências legais estabelecidas quanto por propostas de redesenho da carreira docente, ao associarem remuneração com melhor formação” (CARVALHO, 2018, p. 41). Como a própria autora referencia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece como requisito para atuar na educação básica a graduação em licenciatura, sendo admitida a formação mínima em nível médio na modalidade normal para atuar na educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental.

Ainda assim, sua formação agrega um período de escolarização (TARDIF, 2014), de determinados saberes teóricos e práticos que são escolhidos a partir de um perfil de egresso, para um imaginado profissional que atenda determinadas funções. Do professor e da professora, em sua atuação docente, são demandadas

vasta gama de aptidões e conhecimentos, em contextos muitas vezes desafiador e em constantes transformações.

Contudo, há de se pontuar que o conhecimento profissional e científico, embora se incluam, têm suas especificidades. Assim, “o trabalho profissional depende da ciência” e “o conhecimento profissional se sobrepõe, mas é diferente do conhecimento científico” (STAKE, 2010, p. 23). Nesse sentido, nos guiamos a refletir sobre como se constitui a profissionalização docente e quais conhecimentos que são inerentes ao profissional cujo ofício envolve diretamente o conhecimento.

Outro ponto que merece destaque é compreender que essa profissão passou por transformações e reconfigurou-se com o tempo e, ao mesmo tempo, pode manter alguns traços que não se distanciam do passado e tornando-os habituais à prática docente, podendo indicar determinados conhecimentos.

A este respeito, Villela (2016, p.97) em sua pesquisa que parte dos primórdios da profissão no Brasil, desde o mestre-escola, instiga alguns questionamentos: “o que mudou na história da profissão docente? [...] traços desse ofício têm se mantido? É possível perceber continuidades na configuração dessa atividade?”. São “olhares de estranhamento e familiaridade”, explica.

Nesse olhar, direcionamos nossa atenção para a formação inicial do professor e da professora dos anos iniciais em nível médio que se realiza no **Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal** (denominação atual), previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 enquanto formação mínima de profissionais da educação, cujos egressos podem atuar na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental.

Os cursos de formação de professores em nível médio fazem parte da história da educação nacional, desde as antigas Escolas Normais, sendo por muito tempo, o principal âmbito de habilitação para formar professores e com a crescente luta e defesa pela formação em nível superior, ainda se mantém como polo de formação de docentes.

Apesar disso, parece haver uma certa penumbra em relação ao curso, que envolve indagar sobre sua relevância, sua continuidade e a trajetória pela qual passou e ainda prossegue na história que envolve a formação dos professores, sua profissionalização e valorização.

Centrados na questão da formação de professores, o estudo teve dois âmbitos a que dirigimos o olhar. O primeiro foi acreditar que o estudo da história do curso normal/magistério² poderia oferecer elementos para compreensão de assuntos atuais acerca da formação de professores e da própria educação, sendo que, na medida em que se estabelecem escolas propostas a preparar professores para exercer sua função, ligam-se à própria “institucionalização da instrução pública no mundo moderno” (TANURI, 2000, p.62). Assim, acreditamos que a formação dos professores se envolve com a função da escola pública, sua composição e expansão. Dessa maneira, lançamos alguns questionamentos, como: a quem serve a escola pública? Quais são seus objetivos e como os professores podem servir a tais? Pudemos notar que a formação de professores tem relação íntima com tais ideais, ainda que não se limite à educação pública.

O segundo aspecto se relaciona à profissionalização docente, sua valorização e os interesses ligados a ela. Quando passa a ser considerado necessário habilitar professores para o ensino? Por quais razões é importante investir em instituições específicas para formar professores? São questões que tem relação com a valorização (social, cultural, financeira, profissional) do professor e essa valorização influencia os sujeitos na escolha da profissão.

A partir dessas indagações, o problema orientador da pesquisa se sustenta na formação de professores em nível médio e suas possíveis relações com a função da escola pública e a profissionalização docente, principalmente quanto à sua valorização.

Por tal questão, definimos como objetivos: **investigar o histórico do curso normal/magistério em três contextos - nacional (Brasil), estadual (Paraná) e municipal (Nova Esperança – PR); em cada contexto, buscamos conhecer a história do curso, destacando fatos importantes que envolvem a formação e profissionalização dos professores.**

Sobre a época presente, buscamos dados mais recentes sobre o nível de escolaridade de professores que atuam nos primeiros anos da Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), assim como a evolução da oferta e matrícula no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, com a

² Até a década de 1960, o curso foi chamado “Normal”, a partir da década de 1970, tornou-se “Magistério” e, após 1996, retornou sua indicação de “Normal”.

intenção de **refletir sobre os possíveis motivos da continuidade da oferta do Curso na atualidade.**

No município de Nova Esperança, localizado no noroeste paranaense, apresentamos como lócus o Colégio Estadual São Vicente de Paula – EFMNPR onde, além de aspectos históricos do município e do estabelecimento, também **investigamos como um grupo composto por estudantes e professores do Curso de Formação de Docentes (FD³) entende a profissão docente e quais suas possíveis expectativas acerca da formação e da profissão.**

Amparados nesses objetivos, seguindo o caminho da formação inicial de professores em nível médio desde as antigas Escolas Normais, propomos uma “viagem no tempo”, buscando livros, artigos, teses, dissertações, relatórios, leis, dados estatísticos, documentos, imagens, relatos verbais e discursos que pudessem trazer fragmentos da história do referido curso no Brasil, no Paraná e no município de Nova Esperança – PR.

Ao delinear possibilidades metodológicas, buscamos exercitar uma visão dialética “micro” e “macro” do objeto de estudo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2012). Nessa pesquisa, aceitamos concordar e respeitar que “escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social” (PAIVA, 2016, p.43) e, de semelhante modo, entendemos que refletir acerca da formação de professores não se trata de um assunto homogêneo, de natureza única, como assevera Tardif (2014).

Partimos do pressuposto de que não há uma “forma” única em que poderia se “moldar” professores, inculcar conhecimentos e saberes de igual medida. Também não é nossa pretensão listar determinadas habilidades e competências profissionais ou rotular uma imagem do “ser professor”. Nos situamos, outrossim, de que a formação de professores é um espaço de lutas, de interesses antagônicos, tal qual é a educação.

A pesquisa tem enfoque qualitativo que, segundo Chizzotti (2014, p.28), trata-se de “um termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. Nesse sentido, primamos pela análise e

³ Em alguns momentos, utilizaremos a sigla FD como abreviação de “Formação de Docentes”, que identifica o “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal”, quando se trata da denominação em vigor.

interpretação dos dados e informações obtidas no decorrer da pesquisa, em suas distintas fontes.

Enquanto pesquisa qualitativa, não encerra “um padrão único” por admitir “que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2014, p. 26). Assim, é oportuno frisar, concordamos que “todo o pensamento científico é uma mescla dos pensamentos quantitativo e qualitativo” (STAKE, 2010, p. 23) e, nesse entendimento, amparamo-nos em ambos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, pautamo-nos em referencial teórico, buscando um aprofundar na revisão de literatura. Esses referenciais serviram como aporte para analisar e teorizar dados obtidos no decurso da investigação e, para tanto, optamos, também pela metodologia de análise de conteúdos que, de acordo com Bardin (2011, p. 37), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Tal recurso foi considerado pertinente porque coaduna com os objetivos propostos, sendo que sustentamos a pretensão de “compreender para além dos seus significados imediatos” (BARDIN, 2011, p. 34).

A geração de dados deu-se, principalmente, por meio de análise documental e de conteúdo. A análise documental teve como fontes registros escritos, tais como: documentos, leis, decretos, resoluções, relatórios, livros, teses, dissertações, artigos e respostas de questionários. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 45), os documentos são “uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

A escolha do *locus*⁴ foi devido a sua relevância para o município de Nova Esperança, pois é o maior Colégio público, único a ofertar o ensino médio regular, além de ensino profissional e a modalidade normal, que é objeto de nossa investigação.

Além disso, é um local que faz parte da formação da autora, sendo onde fez o ensino médio entre os anos de 2001 e 2003. Na época, havia apenas o ensino propedêutico como opção no estabelecimento. O curso normal não era ofertado há alguns anos e parecia estar findado. Mas era apenas um capítulo dessa história.

⁴ Colégio Estadual São Vicente de Paula – EFMNPR, em Nova Esperança – PR.

O curso foi restabelecido no Colégio em 2007, como ocorreu em muitos outros estabelecimentos da rede estadual de educação naquele período e retornou com outro nome e nova organização curricular. Porém o conhecimento que tinha sobre o Curso FD era em conversas com estudantes que faziam estágios ou egressas que atuavam como professoras no município.

Para a escolha da amostra dos sujeitos, nos baseamos nos seguintes critérios: as turmas de 1º e 4º ano, buscando investigar suas concepções e expectativas acerca da profissão e da formação, com os estudantes mais recentes e os que estavam findando o curso FD. Não dispensamos convidar os professores formadores que lecionavam nas respectivas turmas de 1º e 4º ano de 2017, por considerá-los parte essencial no processo de formação inicial desses educandos.

A opção pelo questionário como técnica de investigação teve como propósito “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos” (GIL, 2008, p.121), o que coaduna com os objetivos de pesquisa.

Para tal consulta, foi solicitada a autorização da SEED - PR⁵ de acordo com o estabelecido na Resolução SEED 973, de 11 de março de 2016, que institui procedimentos de solicitação para realizar pesquisa científica em qualquer unidade que seja vinculada à referida Secretaria. Após parecer favorável, submetemos o mesmo projeto para análise de Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos, de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e complementares. Esse pedido foi deferido e, portanto, a pesquisa foi realizada seguindo as orientações estabelecidas em ambos os processos.

A dissertação foi estruturada e organizada em seções, sendo a segunda intitulada FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL, apresentou fundamentação teórica e revisão de literatura acerca da formação de professores, com enfoque nos anos iniciais da Educação Básica.

A terceira seção é a CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL, na qual buscamos apresentar um breve histórico do curso normal/magistério no contexto nacional, buscando destacar períodos e/ou fatos importantes acerca do Curso e da formação de professores.

⁵ Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

Desse modo, foram apresentados fragmentos da história, considerando que se trata de um período extenso, pois as primeiras Escolas Normais tiveram autorização de funcionamento no Brasil na década de 1830, no período do Império. Vimos, nesse estudo, os processos de criação, instalação e extinção das Escolas Normais até a “modernização” da formação de professores, nos dias atuais.

Na quarta seção intitulada O CURSO NORMAL/MAGISTÉRIO NO PARANÁ, cuja investigação seguiu moldes semelhantes aos realizados na terceira seção, buscamos evidenciar os marcos do Estado paranaense, seu desenvolvimento e decisões acerca da educação que envolveram a formação de professores. O estudo iniciou com a criação da Província do Paraná e percorreu a trajetória do curso entre os séculos XIX, XX, culminando no século XXI.

A quinta seção, cujo título é COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA, NOVA ESPERANÇA: CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, inicia com o histórico do município de Nova Esperança e da formação inicial de professores nesta cidade ocorrida através do curso normal, o qual passou a ser ofertado poucos anos após a criação do município, que se deu na década de 1950. No decurso do tempo, que chega à atualidade, pudemos analisar concepções e expectativas dos sujeitos de pesquisa, compostos por estudantes e professores vinculados ao Colégio Estadual São Vicente de Paula – EFMNPR, do mesmo município.

Os estudos apontaram que a formação de professores está relacionada à valorização de seu trabalho e aos interesses políticos e ideológicos sobre a educação e, por conseguinte, à escola pública. O curso normal/magistério chegou a ser protagonista enquanto polo de formação, habilitando professores para atuar no antigo ensino primário.

Ao estudar fragmentos de sua história, se destaca que o curso passou por instabilidades e rupturas, sendo que sua abertura e fechamento dependia, em grande parte, dos interesses dos governantes e do quantitativo de alunos, fatores que envolvem o valor atribuído à educação e ao trabalho do professor e da professora. Com relação ao valor, pode-se mencionar: reconhecimento social, investimentos e remuneração dos profissionais.

Ainda que, por vezes, o Curso Formação de Docentes apareça relacionado à extinção e à exceção e que se apresente como uma oferta transitória, acredita-se que sua oferta tende a permanecer enquanto não for atendida a demanda de

professores licenciados. A meta de que todos os professores da educação básica tenham formação mínima em nível superior não é recente e ainda é regularmente postergada.

Quanto à pesquisa realizada com professores e estudantes do Curso, o grupo apresentou suas concepções individuais acerca da escola pública e da profissão docente. A análise revela que há uma heterogeneidade entre os professores e estudantes de cada turma, os quais evidenciam assuntos e características em diferentes níveis.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em função do objetivo que direciona essa pesquisa, nos propusemos buscar em referenciais teóricos algumas reflexões acerca da formação de professores, especialmente para a atuação nos anos iniciais da Educação Básica – Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Esta ênfase se dá porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 estabelece que os professores da Educação Básica tenham formação mínima em nível superior, sendo admitida a formação em nível médio para atuar nos anos iniciais.

Reconhecemos que pensar no profissionalismo docente, em sua formação, denota aludir sobre seus saberes, o que não se versa de nenhuma simplicidade. Sua formação integra um período de escolarização (TARDIF, 2014) quando, ainda na condição de aluno e aluna, cada indivíduo vai aprendendo determinados saberes teóricos e práticos que vão construindo seu imaginário.

Essa aprendizagem seguirá no momento da formação inicial, que habilitará o egresso à carreira docente, e prosseguirá no decurso de sua prática, suas experiências e incontáveis desafios. Visto desse modo, um professor não se forma isoladamente, não aprende de uma única fonte, não se molda em formas padronizadas e rígidas.

Partimos do pressuposto de que se espera (ou o ideal é) que, em qualquer área de atuação, o profissional seja preparado para atuar em consonância com as especificidades de seu trabalho. Do professor são exigidas inúmeras aptidões e conhecimentos, num contexto, muitas vezes, desafiador e em constantes mudanças.

Nesse sentido, emergem questionamentos acerca da constituição da profissionalização docente e os conhecimentos que lhe são indicados, formulados e exigidos. Ainda que consideremos que a formação de um professor não se isola apenas no curso que o certificará ou diplomará para a docência, trataremos da formação inicial de professores que, embora não seja a única fonte de conhecimento, entendemos como essencial. Desse modo, essa seção foi construída a partir de revisão de literatura sobre o tema da formação de professores, com enfoque na atuação nos anos iniciais, conforme supramencionado.

2.1. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO

Para iniciarmos esse estudo, o primeiro passo foi buscar o sentido etimológico da palavra **formar**. Tal como descrevem Barbosa-Lima, Castro e Araújo (2006), as palavras se modificam, mas sem despir-se de seus primeiros significados. Em seu estudo etimológico sobre a palavra formar, os autores apresentam uma ambivalência: do latim *formare*, é um verbo que indica a forma, o molde; enquanto na tradução latina para forma (do grego *eidós*) está ligada à ideia.

Desse modo, manifesta-se aí uma certa ambiguidade, podendo formar, no seu sentido áspero, apontar para o molde, para a forma. E, no seu sentido mais nobre, polido, evocar o processo de fazer aflorar o conhecimento já trazido, como sugere Platão. (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006, p. 240).

Vemos, nesse sentido, que remete a desenvolver e estruturar um determinado ideal. Mas, em relação ao professor, há um ideal? Com base nesses significados, é possível tecer duas questões que podem conduzir reflexões sobre a formação de professores: (1) Há uma forma ou modelo que caracterize o docente? (2) Quais os conhecimentos e ideias são necessários para ser professor?

Entendemos que, para tais questionamentos, é preciso considerar os fatores político, histórico, ideológico, social, pedagógico e cultural. Isso indica que não há uma resposta única, mas que se modifica a partir desses fatores.

De acordo com Feldmann (2009, p. 71), o tema da formação docente traz “inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje”. Essa significação, segundo a autora, não é simples por envolver “saberes, valores, atitudes”, pelas relações, e também pela elaboração sobre interpretar e reinterpretar o mundo. Nesse sentido, podemos considerar que é uma significação que envolve uma leitura complexa e que vai se transformando e se reformulando com fluidez. Desse modo, parece envolver sentido e relações que são individuais e, ao mesmo tempo, estão imersas em ligações sociais que as influenciam.

Essa ideia nos remete aos estudos de Martins (2010) ao advertir que não se pode analisar uma profissão sem considerar a trama social em que se insere, visto que sua prática não se dá de forma isolada dos sujeitos, mas resulta do conjunto de indivíduos em seu momento histórico. Isso demonstra que analisar uma profissão

separada de fatores essenciais, como os políticos, históricos, ideológicos e culturais, é o mesmo que amputar sua essência e vicissitude.

Esse conselho pode ser reforçado com as palavras de Tardif (2014, p. 58), quando afirma que os saberes “são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. Para o profissional da educação, os saberes inerentes de seu trabalho são peculiares, visto que seu fazer envolve diretamente o conhecimento.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem e a atuação do professor e da professora não são neutras, julgamos pertinente tecer, a partir de referencial teórico, breves comentários sobre a política educacional.

A política educacional se insere, de acordo com Hofling (2001), como uma política social – definida como um conjunto de ações voltadas para “a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p.31). A autora explica que as ações e as relações do Estado com as políticas sociais, a maneira como as implementa (ou não), revelam a concepção de Estado adotada em determinada sociedade e período histórico.

Desse modo, “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HOFLING, 2001, p. 38). Esse olhar é um exercício que pode revelar os interesses e as relações de poder oriundos da concepção de Estado adotada para aquela sociedade, naquele momento.

Visto assim, a educação, que é uma política social, é uma forma de influência do Estado para manter “relações sociais de determinada formação social” (HOFLING, 2001, p.31), ou seja, molda-se aos ideais que a balizam. Assim, as decisões e investimentos sobre a educação podem mostrar a quem servem e para quais objetivos.

Não é de se estranhar que a educação seja alvo de conflitos e disputas porque é um recurso que pode servir para manter ou transformar a sociedade, a sua organização e, portanto, pode servir a interesses hegemônicos e contra-hegemônicos. Sua influência se opera, principalmente, por meio do conhecimento.

Tal indicação coaduna com a afirmativa de Silva (1996, p. 28), ao expor que “o campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e

cultura, pedagogia e política, memória e história” e, por isso, é um espaço caracterizado com “lutas e disputas por hegemonia”. Isso significa um valor de influência e de poder, que se opera por meio da formação humana e, como bem explicita Frigotto (1996), trata-se de um campo de dilemas, conflitos e interesses antagônicos.

Pensamos, então, no campo da educação formal que é constituído para a formação humana e, em seu âmago, pode servir para adestrar ou libertar, para reforçar determinados hábitos e comportamentos ou para superar e sobrepujá-los. Na medida em que a educação passa a ser ofertada para “todos”, por meio do ensino público, não se trata apenas de um ideal amparado na visão de igualdade e equidade. Contudo, por meio dela, pode-se ter acesso ao conhecimento, ao saber e ao poder.

Esses dilemas acompanham a história da escola pública e se manifestam em diferentes realidades, no cotidiano escolar, na elaboração de currículos, na seleção de conteúdos, nos planejamentos, na maneira como as decisões são tomadas e vivenciadas. São muitos os exemplos que podemos apresentar, pois estão presentes desde as políticas educacionais até em uma sala de aula, na relação entre o professor, a professora e seus educandos. É nesse contexto que se operam (ou não) os objetivos pensados para a educação.

Um exemplo da atenção dada à sala de aula pode ser visto no período da Ditadura Militar no Brasil, quando os professores eram vigiados em seu fazer docente. Mas essa “vigilância” pode ocorrer também de modo mais sutil, ideológico, e pode se estabelecer em sua própria formação visto que é este profissional quem vai operar a prática pedagógica, quem vai agir em prol dos interesses que lhe aprouverem.

Partindo dessa análise, há de se convir que a formação de professores se destaca como um alvo de luta de interesses por se relacionar à prática da educação idealizada para a sociedade. Os conflitos e as ações sobre a política educacional ocorrem ou se materializam na prática educativa que se espera implementar para atingir os resultados almejados. E essa prática educativa é executada e mobilizada pelo professor e pela professora – não apenas, mas sobretudo.

Além de uma profissão, os educadores são “trabalhadoras/es culturais⁶” (SILVA, 1996, p. 28). Nesse sentido, envolve diretamente conhecimentos, hábitos, comportamentos, práticas sociais, com elementos ou ações que são simbólicos e imateriais. Para tanto, sua formação dá subsídios para entender e intervir nesse fazer educativo e cultural.

Para Libâneo e Pimenta (1999, p. 261), o trabalho do professor se caracteriza por “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. Sobre tal percepção, cumpre-nos questionar: Em que consiste tal processo e por que se relaciona à educação? A primeira indicação possível é que para contribuir nesse processo se faz necessário que os professores tenham acesso, prévia e concomitantemente, ao processo de humanização.

Saviani (1984, p. 1) indica que o homem se diferencia dos outros animais pelo trabalho e explica que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” porque é “uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Assim, o autor descreve a educação como um fazer que serve especificamente na humanização dos indivíduos: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1984, p. 2).

O trabalho educativo, nesse sentido, possui uma finalidade e uma natureza que se fundam e existem da (e para) a humanização. É uma ação que envolve pensar e agir embasados no entendimento das características e condições que os indivíduos precisam conhecer para humanizar-se. Dessa maneira, o professor tem um ofício cujo “produto” não é palpável e nem sempre mensurável.

Em outro aspecto, seu perfil se altera de acordo com o desenvolvimento social e econômico, posto que satisfazem “projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante” (KUENZER, 1999, p. 166). Isso nos faz crer que, além de servir para a humanização dos

⁶ O autor se refere a uma identidade a ser assumida pelos professores pois, segundo explica, se envolve “na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais” (SILVA, 1996, p. 28).

indivíduos, há de se convir que o mundo do trabalho é preponderante⁷ sobre a educação e a formação de professores.

Desse modo, as políticas de formação acompanham as políticas educacionais que seguem as mudanças no mundo do trabalho e, ao analisar essa relação simbiótica, é possível revelar identidades que são postas e/ou construídas para o docente. Com efeito,

[...] não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (KUENZER, 1999, p. 166).

Em consequência disso, essa situação se mantém e gera rupturas, descontinuidades, fragmentação, discrepâncias, divergências, seguindo entre avanços e retrocessos – a depender dos interesses que sobrepujam.

2.2. O PROFESSOR E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Julgamos oportuno destacar que discorrer sobre a formação do professor indica refletir sobre a função social da escola, ou seja, o que se espera dela implicará sobre decisões acerca do profissional docente almejado para cumprir esses ideais.

Gatti (2010) defende uma revolução nos currículos e nas estruturas das instituições⁸ que formam os professores de maneira que se articulem e considerem, em primeiro lugar, qual é a função social da escola. Na mesma ideia, Andrade (2011, p. 12) afere que “quando pensamos na formação de professores, é preciso pensar

⁷ Isso significa, segundo Kuenzer (1999), que o mundo do trabalho gera demandas para a educação e, conseqüentemente, sobre a formação de professores.

⁸ Nesse estudo, a autora se refere às instituições de nível superior, pois seu estudo analisa licenciaturas.

em uma questão anterior: o que se espera da escola e, conseqüentemente, do professor?”.

Sobre tal questionamento, concordamos com as palavras de Saviani (2011, p. 14) ao considerar que o papel da escola básica “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” que, segundo descreve o autor, é o conhecimento elaborado e de cultura erudita ou letrada. A partir desse ideal, não pretendemos apresentar uma visão ingênua de que esta função está consolidada e acessível, mas sim colocar como um farol que sinalize um destino almejado.

É preciso reconhecer, conforme as palavras de Frigotto (2010, p. 21), que educar é prática social contraditória:

A questão fundamental que o orienta é a de averiguar como a prática educativa, enquanto uma prática social contraditória, à medida que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcada por interesses antagônicos, se articula com os interesses burgueses e com os daqueles que constituem a classe dominada.

O autor nos situa a respeito da escola e da sua (im)produtividade na sociedade capitalista, que interfere em sua função social. O saber, nesta sociedade, tem relação com os interesses de classes e do capital, visto que

[...] o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas conseqüências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. (SAVIANI, 2011, p. 66 – 67).

Essa contradição acompanha a própria escola pública: o saber sistematizado, enquanto uma propriedade ambicionada e, portanto, alvo de disputas, não é socializado da mesma forma. O saber é “permitido” de acordo com os meios de produção e o trabalhador que se faz necessário.

Para essa escola, o professor ideal precisaria ter apenas os saberes mínimos para executar e reproduzir determinados conteúdos, selecionados previamente com base no perfil de trabalhador que se pretende forjar.

Além disso, a função da escola pode ser a de estabelecer as relações sociais, conforme nos aclara Galuch (2013, p. 19), quando remete à criação da escola pública:

Para unir os homens e alcançar a homogeneidade de ação em favor da ordem estabelecida, da conservação da sociedade, a razão objetiva, que tinha sido utilizada para unir os homens na luta contra a sociedade feudal, parecia insuficiente. Surgiu, assim, a necessidade de se atingir a subjetividade de cada um, ou seja, o sentimento e o coração. Quando a escola se tornou pública, esse foi o ideário que fundamentou toda a educação [...].

Conforme assevera, a escola pública surge para atender aos ideais da classe dominante, assim como o que se seleciona para ensinar (o currículo) tem como ponto de partida as virtudes, os comportamentos e as habilidades almejadas para os indivíduos.

Para tal função, o professor ideal precisaria ter determinadas virtudes, tais como: ser submisso aos interesses dominantes e, ao mesmo tempo, ser autoritário com seus alunos. Ensinar a resignação, a obediência, o respeito às autoridades constituídas, não questionar e menos ainda contrapor.

Quando, no Brasil, a escola passa a ser frequentada por crianças e jovens da classe trabalhadora, é demandado às instituições e aos professores o propósito de educá-los “na direção de um ideal de sociedade” e, para isso, “era preciso adequar a esse ideal todos aqueles que constituíssem obstáculo ao desenvolvimento social” (CUNHA, 2016, p. 459).

Ainda que o autor se refira a propósitos emanados do momento de abertura da escola pública para a classe menos favorecida, sua colocação serve até para os dias atuais. E a demanda por escolas acompanha, de igual modo, a demanda por professores.

Assim, pensando na função da escola, retomamos a questão de Andrade (2011) e voltamos a refletir sobre o que se espera do professor, de seu trabalho, dos saberes e conhecimentos que precisa ter e ensinar, de acordo com a função dada à escola.

Para tanto, serve-nos a reflexão de Monlevade (2000) ao situar que o “fazer magisterial” se altera de acordo com as fases de produção e as formações sociais. Para explicar, o autor traz o aluno na figura de “matéria-prima” e o professor em três

categorias de trabalhador que vai se adentrando em uma “fábrica educacional”: o artesão, o operário e a máquina. Os exemplos dados servem para refletir sobre a figura de um trabalhador que, na medida em que se expande a “produção”, quando a escola é aberta para a massa, sofre reconfigurações sobre o que deve saber e fazer.

Cabe frisar, com base na analogia feita por Monlevade (2000), que conforme a escola alarga suas fronteiras para um número cada vez mais elevado de aprendizes, o ofício do professor vai se fragmentando, semelhante ao modo como ocorreu com o operário nas fábricas. É preciso aumentar a produção e reduzir custos! Para tanto, o próprio conhecimento vai sendo esvaziado do professor e, conseqüentemente, de seus alunos.

Em outra vertente, contribui o estudo de Veiga (2002), feito a partir da análise de dispositivos legais sobre a formação de professores, no qual distingue dois tipos de professor: o tecnólogo e o agente social.

O tecnólogo é descrito como um profissional que é “reprodutor de conhecimentos acumulados pela humanidade” (VEIGA, 2002, p. 72). Para tanto, a autora considera ser preciso uma formação pragmatista, utilitarista, simplista, prescritiva, reducionista, fragmentária, instrumental, que dissocia o indissociável: teoria e prática; ensino, pesquisa e extensão.

Diante dessas considerações, pensamos no executor de funções, no reprodutor de procedimentos, que repete conhecimentos prescritos em um currículo que, para ele ou seus alunos, não faz relação com seu contexto social. Há uma lista de conteúdos, exigências burocráticas e técnicas dadas ou até mesmo impostas para atingir seus objetivos. É um executar mais voltado ao automatismo. Um fazer desvinculado do todo e do coletivo.

Ricci (1999, p. 148) explica que, com a massificação do ensino e a adoção de um modelo de educação que enfatiza a “memorização sem questionamentos”, o status do professor deixa de ser de intelectual e torna-se técnico. Assim, projeta-se um profissional apenas para transmitir conteúdos e executar métodos. A supressão do questionamento é, nesse sentido, para todos (discentes e docentes).

Veiga (2002) considera que esse perfil de professor é percebido quando, por efeito, a universidade não é o único local de formação e, assim, nega-se sua identidade de pesquisador e cientista. Esse é o principal fator de identificação considerado para o professor técnico, de acordo com a autora.

Em contraposição, apresenta o conceito de professor enquanto agente social, em que “a formação tem como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e especificamente na prática pedagógica” (VEIGA, 2002, p. 84).

Nesse sentido, a pesquisa é considerada como um princípio formativo em que é dada ao professor a possibilidade de estudar, analisar criticamente suas práticas pedagógicas, articular continuamente a teoria e a prática, dialogar com os referenciais teóricos que integram o currículo, problematizar e investigar, agir em seu contexto (VEIGA, 2002). Assim, não se restringe apenas à formação inicial, mas é permanente, não se limita o indivíduo a transmitir ou reproduzir conhecimentos “prontos”, mas também é possível produzir, reformular e refutar.

[...] não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado. [...] Nessa ótica, associa-se o conceito de formação de professores à ideia de **inconclusão** do homem. A formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente. (VEIGA, 2002, p. 86 – 87. *Grifo nosso*).

Notamos, nesse perfil, que a formação não se finda com um certificado ou diploma, mas acompanha toda a carreira, integra-se ao percurso, vai se moldando conforme as situações e o contexto em que se insere. Para tanto, faz-se importante um primeiro contato com a pesquisa já na formação inicial e que haja disponibilidade, principalmente de tempo e recursos, para que os professores permaneçam pesquisadores e sejam ativos em sua formação contínua.

Ricci (1999) defende que a escola deve atuar de tal forma que o conhecimento e estudo tenham sentido social e histórico. Para isso, é preciso que o professor seja um pesquisador da própria realidade local, que faça articulações e busque soluções para problemas diversos. Contudo, para que se viabilize, é necessário que haja readequação na estrutura escolar e na formação, principalmente a continuada.

Em outro aspecto, compartilhamos das considerações apresentadas por Andrade (2011, p. 296):

Discute-se muito como deve ser a formação de professores, mas sempre parte-se do princípio de que as condições ideais também

devam ser oferecidas. Entendo que há dois caminhos: continuar desenhando políticas para que se diminuam as desigualdades das condições de acesso a essas formações procurando-se patamares cada vez mais elevados de qualidade; e estimular a aproximação entre as universidades e o chão da escola, o que certamente levará a iniciativas que sempre serão insuficientes do ponto de vista ideal, mas que, em uma perspectiva de longo prazo, poderão ajudar a construir essa outra realidade de educação que todos buscam. Ou, então, pode-se ficar elencando as condições ideais, pressionando para que a realidade mude na direção de se conseguir oferecer formação de qualidade a todos os docentes.

A autora provoca uma inquietação sobre as políticas, a cooperação entre instituições que vinculem teoria e prática, além de dar condições mínimas para que as propostas se efetivem, considerando a diversidade de desafios que há em cada contexto e localidade. É relevante pontuar que “as configurações do mundo social, resultado da combinação de diferentes políticas, se entrecruzam com as trajetórias dos indivíduos” (ANDRADE, 2011, p. 299). Nesse sentido, os movimentos sobre a formação de professores devem considerar dois fatores cruciais: o mundo social e os indivíduos, conforme já nos referimos anteriormente.

Podemos associar que se trata de um processo formativo permanente. Não no sentido do “aprender a aprender”, um dos pilares de Delors (2010), mas que seja oportunizada a cada um uma formação inicial de qualidade a tal ponto que se torne um profissional crítico, apto a compreender e pesquisar, que participe das decisões sobre seu trabalho e tenha condições adequadas para pesquisar e aprender continuamente. Esse seria o professor ideal para a escola que tem como prioridade o conhecimento, de acordo com ideais contra-hegemônicos.

2.3. O PROFESSOR POLIVALENTE

Cabe a nós pesquisar a respeito dos professores que atuam nos anos iniciais, entendendo suas especificidades. Em termos legais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, é requisito para atuar na Educação Básica ter, no mínimo, graduação em **licenciatura**, sendo admitida a **formação mínima em nível médio na modalidade normal** para atuar na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Conforme ressaltado, ao mesmo tempo que a LDBEN estabelece a obrigatoriedade de formação em nível superior, admite como exceção em nível médio para as etapas/séries mencionadas no artigo 62. Há, desse modo, uma distinção sobre a formação de professores, a depender da etapa ou ano em que poderão atuar.

Gatti (2010) chama a atenção para uma “separação formativa” histórica que se dá nos cursos de formação de professores e na valorização social desses profissionais, a saber: o **professor polivalente**, que atua(rá) na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental, e o **professor especialista de disciplina** ou “**especialista**”, que atua(rá) nas demais séries e etapa.

Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/menor – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos [...]. (GATTI, 2010, p. 1358 – 1359).

Os pontos fundamentais apresentados pela autora são: a “representação tradicional” e os “interesses instituídos” que criam uma certa medida de reconhecimento e prestígio entre o professor polivalente e o especialista. Tal medida pode ser percebida no nível de formação exigido e níveis salariais, por exemplo.

De acordo com Mello (2000, p. 99):

A divisão entre o professor polivalente e o especialista por disciplinas teve na educação brasileira um sentido burocrático-corporativo. Pedagogicamente, não há nenhuma sustentação consistente para uma divisão que em parte foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior.

A autora elucida que essa divisão foi marcada pela diferença de formação que, inicialmente, ocorria em nível médio, nas Escolas Normais, em que era habilitado o professor para lecionar às crianças menores no antigo ensino primário. A formação em nível superior era exigida apenas para formar o professor de ensino secundário, ao qual teriam acesso uma parcela restrita da população, elitizada, que posteriormente poderia ter acesso ao ensino superior.

Pimenta *et al.* (2017) explicam que o termo polivalente identifica uma característica do desempenho docente “desde as origens da então escola normal de ensino médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 17) e, embora não seja uma denominação usual na legislação vigente, a atuação permanece dessa forma.

A partir dessa realidade, com base em suas pesquisas, os autores alertam sobre a inadequação da formação dos profissionais devido ao vasto leque de saberes, de domínio de conhecimentos, além da diversidade com que se deparam de acordo com a etapa, tipo e modalidades de educação, em que se defrontam com diferentes fases de desenvolvimento dos sujeitos. Diante de uma necessidade de formação ampla, o que ocorre é uma formação superficial e que tende a ser generalizante (PIMENTA *et al.*, 2017).

Com efeito, surgem questionamentos acerca dos interesses sobre a formação do professor polivalente, das preocupações e desafios estabelecidos para sua prática pedagógica.

Ricci (1999, p. 153) descreve o **trabalhador polivalente** como aquele “que trabalha com mais de uma máquina ao mesmo tempo. [...] possui uma vasta gama de informações”, enquanto que o **trabalhador especializado** é o que sabe “fazer uma coisa, e apenas uma, bem feita”. Embora o autor trate das mudanças do perfil do trabalhador entre os anos 1970 e 1990, ele mostra um sentido interessante que nos permite refletir a respeito do trabalho docente, conforme os perfis apresentados por Gatti (2010).

Visto desse modo, o professor que atua nos anos iniciais da Educação Básica caracteriza-se, em sua formação e atuação, com um amplo leque de conhecimentos, disciplinas e funções. Esse profissional pode fazer e deve saber “de tudo um pouco”. Por outro lado, o professor especializado estuda, com ênfase maior, determinada área do saber em que está se formando.

Em alusão a aspectos históricos e teóricos, Saviani (2009) explica que, no século XIX, quando surgiu a necessidade de universalização da instrução popular, o que gerou demanda por formar professores em grande escala, a solução foi criar as Escolas Normais de nível médio para professores primários, enquanto os professores secundários eram formados no nível superior. Conforme já

mencionamos em parágrafos anteriores, o acesso ao ensino secundário era mais restrito a uma camada privilegiada da população.

Diante dessa realidade, foram se configurando dois modelos de formação de professores, que Saviani (2009, p. 148 – 149) denomina de “modelo dos conteúdos culturais cognitivos” que predomina nas instituições formativas de professores secundários e o “modelo pedagógico didático” para a formação de profissionais primários.

Se perpetua, assim, uma espécie de pêndulo que não chega a uma posição de equilíbrio. Esse fenômeno se dá, de acordo com Saviani (2009), porque historicamente a escola secundária era elitizada e, portanto, com conteúdos acessíveis a uma minoria. Em contrapartida, a escola primária se constitui mais propícia ao modelo pedagógico didático por ser mais acessível.

Essa caracterização é pertinente quando percebemos o processo de expansão de cada escola e, do mesmo modo, das exigências sobre a formação de seus professores. É curioso que essa divisão não seja restrita ao Brasil e se perpetue, mesmo com incentivo e metas para formação mínima em nível superior⁹.

Um indicador¹⁰ publicado pela OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) em 2018 intitulado *Como os professores primários e secundários se comparam?* serve para ilustrar algumas diferenças importantes entre as carreiras, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Comparação dos professores primários e secundários segundo indicador da OECD.

Assunto	Características	
	Primário	Secundário
Formação	Ênfase na formação pedagógica e prática	Ênfase nos conteúdos específicos
Salários	Salários inferiores em relação aos secundários	Salários superiores em relação aos primários
Tempo	Total de horas aproximado, porém dedicam mais tempo ao ensino	Gastam em média 10% menos do tempo com o ensino em comparação aos primários
Salas	Quantidade menor de alunos	Quantidade maior de alunos

Fonte: OECD (2018). Elaborado pela autora.

⁹ Um exemplo de metas pode ser visto nos PNE's (Plano Nacional de Educação), entre os quais apresentam como meta que todos os professores da educação básica tenham formação mínima em nível superior. Quanto ao incentivo, pode-se exemplificar planos de carreira nos quais o nível de formação do professor gera progressão na carreira e/ou nos salários.

¹⁰ O indicador é sobre os países que participam das pesquisas da OECD – cuja tradução é OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) -, sendo que o Brasil está incluído. O documento publicado foi traduzido pelos autores.

Essa publicação serve para mostrar algumas diferenças no ensino e nas condições de trabalho dos professores desses níveis no contexto internacional. Para a qualificação, embora a maioria dos países tenha a exigência de uma qualificação superior análoga, os professores do primário possuem uma formação pedagógica e prática elevada e, em contrapartida, são prejudicados com os conteúdos a serem ensinados. Por outro lado, os professores do secundário podem ter mais dificuldade na prática diária de ensino, pois sua formação inicial é predominante em relação aos conteúdos específicos de sua área (OECD, 2018).

Essa diferenciação coaduna com a pesquisa de Gatti (2010) que analisou a ementa de cursos de licenciatura¹¹ no Brasil. Com base nos dados analisados, a autora evidencia que o curso de Pedagogia se destaca na profissionalização do professor, sendo que as disciplinas relacionadas ao “como” ensinar têm maior representatividade sobre as que se destinam aos conteúdos (“o que” ensinar). Essa situação se inverte nos demais cursos pesquisados, em que predominam os conhecimentos disciplinares ou formação específica.

O indicador da OECD (2018) também mostra as diferenças na organização do tempo de trabalho, com destaque na prática do ensino, além dos níveis salariais. Como já afirmamos anteriormente, tais características servem para ilustrar que há diferenças que influenciam e/ou resultam da formação e na carreira docente.

Outro fator que merece ser observado é a composição de candidatos e do corpo docente dos cursos que, muitas vezes, se relaciona com a questão salarial e condições de trabalho da profissão, além da própria valorização da carreira. Isso significa analisar aspectos como: qual é a classe social predominante, idade, gênero, etnia e, em aspectos epistemológicos, buscar as razões que incentivaram o aluno a optar pelo curso e, em outro momento, pela profissão.

Não se pode deixar de considerar que o professor polivalente é uma alternativa para diminuir a demanda por profissionais e isso gera uma redução de custos. Essa alternativa de economia pode ser conseguida na formação e na contratação do profissional.

¹¹ A autora pesquisou disciplinas em ementas de cursos de licenciatura presenciais em todo o Brasil. Em sua amostra, para o curso de Pedagogia, foram analisados 71 cursos, Língua Portuguesa 32, Matemática e Ciências Biológicas 31 cursos, respectivamente (GATTI, 2010).

A diferença salarial entre os professores de nível primário com os de secundário e superior pode ser notada por diferenças que dividem a categoria em duas classes, conforme a atuação profissional e o grau de formação. Embora haja uma defesa histórica da equiparação salarial, em nível nacional, com base no grau de escolaridade, há diferenças entre o nível em que atuam (MONLEVADE, 2000). Ao lermos os estudos do autor, podemos considerar que a dispersão e a desarticulação marcam a categoria docente e criam uma espécie de hierarquia de ascensão profissional e salarial, e é possível perceber que as diferenças entre os níveis de escolaridade têm relação direta com essa distribuição. Lembramos que nos anos iniciais da Educação Básica são permitidas diferenças entre os níveis de formação de nível médio e superior para exercer as mesmas atividades.

Para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹², Andrade (2011, p. 5) percebe os seguintes problemas mais acentuados: “piores salários, vínculos empregatícios precários e sem garantias trabalhistas, muitas vezes”. Além disso, a autora destaca a discrepância que há sobre a própria formação de professores, ao afirmar que “na educação há professores em situações de formação que lembram o século XIX e professores em situação de formação profissional altamente especializada” (ANDRADE, 2011, p. 12).

Quando Monlevade (2000) questiona¹³ sobre possíveis fatores que poderiam determinar qual é o “preço” do trabalho do professor, relaciona-se a importância que a sociedade atribui à educação e à formação cultural. Além disso, quando se reduz a exigência de nível de formação, também diminui o salário do profissional.

Nesse aspecto, também questionamos sobre as possíveis razões para essa situação que ainda se mantém em relação aos professores polivalentes dado que o requisito mínimo para a atuação profissional é que sua formação inicial seja preferencialmente em nível superior, mas admite-se em nível médio.

Com relação aos números, são coerentes as considerações de Maciel e Shigunov Neto (2004, p. 54 - 56):

A preocupação das propostas educacionais neoliberais por números, dados estatísticos e quantificáveis é incoerente e contradiz o princípio da qualidade, pois quantidade não significa necessariamente qualidade. [...] A escola não pode ser comparada a

¹² A indicação remete principalmente a escolas rurais municipais, onde a autora pesquisou sobre a contratação de professores leigos.

¹³ A questão é parte de sua entrevista feita a quatro participantes.

uma empresa, pois, apesar de possuir inúmeros elementos que a aproximam daquelas, seus objetivos não são idênticos. O seu objetivo não é a obtenção de lucros, e os resultados a serem alcançados – a formação do homem e do trabalhador – são de longo prazo.

Em que aspectos a idade e a seriação dos estudantes indicam os níveis de exigência sobre a titulação do professor? Ou seriam os aspectos que indicam a procura desses profissionais, tais como: diferença sobre a valorização social, profissional e financeira entre as etapas; condições de trabalho; infraestrutura?

São questões que culminam sobre tal realidade e que mostram que há uma especificidade sobre os professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica – o chamado professor polivalente.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

Essa seção apresenta um breve percurso histórico da formação docente no curso normal/magistério em nível médio. Tal estudo tem como objetivo nos situar a respeito desse percurso, ainda que de forma sucinta, para destacar períodos importantes marcados principalmente pela criação, mudanças e extinção de cursos no território brasileiro.

Cabe frisar que construir uma síntese do histórico do curso em nível nacional tem um desafio que a própria história apresenta: “a estadualização dos sistemas de formação de docentes desde a sua origem dificultou sobremaneira o presente resgate e a reconstrução minuciosa da trajetória da escola normal” (TANURI, 2000, p.62).

Conforme ressaltado, devido à descentralização que acompanha o percurso histórico das Escolas Normais no Brasil, busca-se uma linha de pesquisa com base em documentos legais que possam apresentar os ideais de formação docente que acompanham as demandas sociais, culturais e de educação.

Para tal estudo, é lícito compartilhar das palavras de Kulhmann Junior (2016, p. 493):

Na história de um período tão longo, que culmina no presente, no confronto entre as condições vividas no período colonial ou no início do século com as vividas nas últimas décadas, inevitavelmente iremos encontrar evidências de “progresso” [...]. Para avançar na interpretação, torna-se necessário ir além da comparação linear entre realidades distintas, de modo a identificar as raízes, os processos, as dinâmicas e as tensões que envolvem o tema em estudo. Não há uma linha contínua que conduz ao progresso, os problemas do presente fazem questões ao passado: o que surge como novidade deixa transparecer suas histórias.

A partir dessas primeiras considerações, iniciam-se os estudos sobre o panorama nacional, que vai se desenhando entre fatores políticos, econômicos, ideológicos, culturais e históricos, mostrando a (des)valorização da profissão docente e da educação, com enfoque na educação pública.

3.1. AS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL

A criação das primeiras escolas, colégios e seminários no Brasil antecede a criação de instituições específicas para formação de professores, que se delineia em um processo secundário/posterior.

Se considerarmos a educação formal, institucionalizada, situa-se que sua história no Brasil começa no **período colonial** com a obra realizada pelos Jesuítas¹⁴ que, por meio da educação, promoveram uma “aculturação” com o objetivo de “inculcar” os colonizados (SAVIANI, 2013). O autor escreve sobre uma prática educativa em prol da dominação no âmbito das ideias e da cultura, em um período histórico de exploração, de posse de terras e de vidas, de escravidão.

Para essa educação, que era colonizadora, a figura do professor era ocupada pelos padres Jesuítas, que chegavam nas terras exploradas com sua formação europeia, com objetivos bem definidos para seus aprendizes. O professor é importado e traz consigo “formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia” (ROMANELLI, 1984, p. 33), ou seja, aquele que instrui traz consigo os bens culturais do grupo que reprime e subjuga a terra e o povo.

De acordo com Paiva (2016), a instrução dada pelos Jesuítas era uma forma de imposição de cultura, comportamentos e hábitos. Assim, servia bem ao período marcado por conflitos, guerras e escravidão. O ensino se constitui um instrumento bem organizado e estruturado com vistas a atender os interesses dominantes do colonizador. O ensino representava instituir uma organização social em que os discentes precisavam ser passivos e resignados, tal qual se espera para o papel que ocupariam na sociedade.

Essa funcionalidade vai perdendo o sentido na medida em que se redefinem os ideais educativos, culturais e de produção. É possível destacar duas alterações importantes: o **mercantilismo**¹⁵ e o **enciclopedismo**¹⁶, os quais marcaram transformações importantes na cultura brasileira, até que os Jesuítas deixaram de

¹⁴ Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 sob a chefia de Manuel da Nóbrega. A partir de sua missão, criaram escolas, fundaram Colégios e Seminários em todo o território, exercendo, portanto, um monopólio da educação sob a vertente religiosa e da pedagogia tradicional até o ano de 1759, quando foram expulsos (SAVIANI, 2013).

¹⁵ Paiva (2016) explica que a sociedade vai se transformando com o mercantilismo. Embora mantenha o poder centralizado, passa-se a questionar e desmitificar “verdades absolutas”, transformando a cultura brasileira.

¹⁶ As ideias do enciclopedismo (anticlericais) e a promoção de Marques de Pombal (1699 – 1782) que defendia ideais enciclopedistas repercutem na expulsão dos Jesuítas de Portugal e de todos os seus domínios (ROMANELLI, 1984).

servir aos propósitos dominantes - porque esses se alteraram. Essas mudanças culminam ou resultam na mudança no perfil “adequado” de professores, que se estabelece de modo abrupto: com a expulsão, o descarte.

Com a expulsão dos Jesuítas, a obrigação sobre a instrução é assumida pelo Estado e as funções no ensino são dadas a leigos – professores régios (ROMANELLI, 1984; VILLELA, 2016) e o percurso do processo educacional é redefinido (VILLELA, 2016). Há uma mudança de direção, o que ocasiona uma ruptura na prática educativa até então estabelecida.

Nesse contexto, com a ausência de formação, leigos assumem a responsabilidade que era ocupada pelos padres. Os professores régios são considerados apropriados até que, décadas mais tarde, surge a precisão de formar professores. Essa necessidade ocorreria somente no século XIX, após ser instituído o Império do Brasil: novo regime político. Ainda assim, essa trajetória ocorre com passos lentos e, ainda, alguns retrocessos.

3.2. O PERÍODO IMPERIAL NO BRASIL: MARCAS SOBRE A INSTRUÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O período imperial é fundado no ano de 1822 e o direito à instrução primária gratuita para todos os cidadãos brasileiros consta na primeira Constituição¹⁷ brasileira de 1824. Não se pode negar que é uma notória citação, um passo importante para a instrução e organização do ensino público, contudo, a indisponibilidade de recursos e a severa segregação social geraram entraves para sua prática (CUNHA, 2000 apud CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Era o início de uma nova organização política que desenha passos importantes sobre a instrução pública. Após a Constituição de 1824, o segundo passo é dado em 1827 com a publicação da Lei de 15 de Outubro que cria as escolas de primeiras letras e apresenta a indicação sobre a instrução e a ordenação de professores (IMPÉRIO DO BRASIL, 1827).

Essa Lei foi a primeira regulamentação geral para o ensino no Império do Brasil e marcou o início da intervenção estatal sobre a organização docente, que

¹⁷ Constituição Política do Império do Brasil de 25/03/1824. O direito à instrução primária está citado no artigo 32 (IMPÉRIO DO BRASIL, 1824).

deveria ocorrer em um “processo de homogeneização, unificação e hierarquização” (VILLELA, 2016, p. 100). Isso mostra a preocupação dos governantes em estabelecer um sistema educacional, com escolas, métodos, conteúdos e professores adequados às necessidades emergentes daquele período.

De acordo com o artigo 5º da referida Lei, os professores que não tivessem necessária instrução para ensinar nas escolas de ensino mútuo deveriam se instruir em curto prazo nas escolas das capitais, com as despesas pagas pelos mesmos (IMPÉRIO DO BRASIL, 1827). Dessa maneira, o arrastado problema da falta de habilitação dos professores é, então, direcionado aos próprios sujeitos, para resolverem brevemente, assumindo seus custos, deslocamentos e adequando-se ao perfil ora estabelecido.

O critério para nomeação de professores requeria que fossem examinados publicamente pelos presidentes das províncias que julgariam os “mais dignos” para o cargo. Além de serem cidadãos, de boa conduta e demonstrarem mais conhecimentos nos exames (que era requisito para todos os candidatos e todas as candidatas), às mulheres era especificado que deveriam apresentar “reconhecida honestidade” (IMPÉRIO DO BRASIL, 1827).

Ao buscarmos uma representação do professor e da professora nesse período, notamos que os conhecimentos requeridos eram mínimos, além de algumas especificidades entre o ensino para meninos e meninas. Havia, outrossim, destaque para a disciplina e a moralidade. Tal percepção pode ser notada pela indicação de que as escolas praticassem os castigos pelo **método de Lancaster**¹⁸ que fazia parte da legislação imperial alinhada à escola mútua. Os princípios balizados deveriam se apoiar na moral cristã e na doutrina da religião católica (IMPÉRIO DO BRASIL, 1827).

Embora não se mostrasse efetivo em termos de aprendizagem, o método Lancasteriano servia como recurso de controle, disciplinador, para desenvolver práticas de respeito à hierarquia e à ordem estabelecida – bom para os ideais conservadores (VILLELA, 2016).

¹⁸ Método criado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), estabelecido na Inglaterra no período da Revolução Industrial. “Ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras”. (NEVES, 2003, p. 63).

Os procedimentos eram dotados de “poder disciplinar¹⁹” que serviriam para formar, nas classes dominadas, indivíduos trabalhadores, obedientes e ordeiros, mantendo os interesses da elite. Os castigos poderiam ser por constrangimento físico e moral, envolvendo machucar e humilhar. A depender da atitude indisciplinar, aplicavam-se as sentenças para correção (NEVES, 2003).

Vimos, desse modo, o papel da escola e a função do professor com forte alusão ao disciplinamento do corpo e das atitudes dos sujeitos, principalmente pelo respeito às normas e condutas morais instituídas por superiores hierárquicos.

E como fazer com que os professores replicassem e atendessem esses princípios? Instruindo-os “adequadamente” e selecionando-os a partir dos critérios de seus governantes. Ainda que tenha havido um avanço com a preocupação pelo preparo dos professores, ocorreu também, em certo sentido, que para disciplinar era preciso ser disciplinado.

O terceiro passo importante em relação ao ensino e à formação de professores foi representado pelo Ato Adicional de 1834²⁰ que representou uma alternativa para fortalecer e efetivar o processo iniciado com a Lei de 1827. O Ato mudou a organização da instrução pública, que passou a ser descentralizada e deu autonomia para cada Província construir seus próprios sistemas educativos, com a forma e expansão que julgassem pertinentes. Essa reforma gerou disparidades entre as províncias, pois cada uma desenvolveu um sistema educativo de acordo com os interesses e recursos financeiros disponíveis.

Romanelli (1984) explica que a falta de recursos nas províncias era um dos principais problemas e que resultou no desamparo do ensino primário, cujas poucas escolas eram conduzidas por mestres-escola sem habilitação adequada. A rede privada, por sua vez, assumia o ensino, principalmente o secundário.

Com a descentralização, cada Província gerenciava os assuntos sobre a instrução pública de acordo com seus próprios interesses e investimentos (ambos escassos). Somado a isso, o problema da falta de pessoal qualificado para o ensino era evidente e, em busca de solucionar esse obstáculo, é que são criadas e instaladas as Escolas Normais.

¹⁹ Expressão do francês Michel Foucault (1926 – 1984), citado por Neves (2003).

²⁰ Lei nº 16 de 12/08/1834 que reforma a Constituição de 1824 e descentraliza a instrução pública, delegando às províncias a tarefa de legislar e promover a educação primária e média.

Esse movimento que mostra preocupação com a “qualidade de instrução” reflete que a classe senhorial (governantes) se preocupava em manter seus domínios e, ao mesmo tempo, deveria se ajustar às mudanças que ocorriam no Império. Segundo Villela (2016), era um momento de conflitos que poderiam ser sanados por meio da disciplina, ou seja, formar pensamento comum de aceitação e respeito às autoridades.

É esse contexto social e político que marca a criação das primeiras Escolas Normais: de ação e reação, de instabilidade e tensões. As crises que se estabeleciam eram causadas especialmente pelo declínio dos ideais liberais e pelo crescimento das ações conservadoras. Para “formar pensamento” de aceitação, uma “vontade geral”, era preciso formar professores para reproduzir tais ideais, mesmo de forma inconsciente (VILLELA, 2016).

Nesse sentido, o professor é requisitado para apaziguar revoltas, questionamentos e ações organizadas que poderiam prejudicar a ordem. O ensino, de igual modo, serviria para os mesmos propósitos.

Criar Escolas Normais era, assim, buscar a homogeneidade através da instrução, em uma simbólica luta pelo “bem comum da sociedade”, pois estas “formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social” (VILLELA, 2016, p. 104).

Mas, até que ponto era possível controlar e dosar o conhecimento, a vontade e a ação desses professores? Essa luta simbólica daria garantida vitória aos interesses dominantes? São questões que (re)aparecem e acompanham a história da educação.

3.3. O “NASCIMENTO” DAS ESCOLAS NORMAIS

A criação da Primeira Escola Normal ocorreu em 10 de abril de 1835, na Província do Rio de Janeiro, por meio do Decreto de Criação da Escola Normal nº 10/1835, com oferta de magistério de instrução primária e para professores que já atuavam, mas não tinham formação adequada.

A Escola Normal se destinava a ofertar uma “necessária instrução” em acordo à demanda gerada pela Lei de 1827, cujo ensino deveria estar em conformidade com os conteúdos e método de ensino. Destacamos abaixo os artigos 1, 2 e 4:

Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro uma Escola Normal para nela se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores atualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto.

A mesma Escola será regida por um Diretor, que ensinará. Primeiro: a ler e escrever pelo método Lancasteriano, cujos princípios teóricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Aritmética, quebrados, decimais e proporções. Terceiro: noções gerais de Geometria teórica e prática. Quarto: Gramática de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geografia. Sexto: os princípios de Moral Cristã, e da Religião do Estado. [...]

Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever. (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1835).

Outra questão que desperta atenção é sobre os critérios que selecionavam os aptos e inaptos a estudar em Escolas Normais e, conseqüentemente, a exercer a função de professor. São evidentes os aspectos morais e religiosos, que sobressaem sobre o conhecimento formal²¹. Boa morigeração significava ter bons costumes, ser educado, portar-se de acordo com as condutas consideradas adequadas. Assim, eram avaliados e admitidos, com base em critérios estabelecidos.

A primeira Escola Normal no Brasil foi vista como um laboratório de práticas de instruções e se tornou um modelo de organização institucional (VILLELA, 2016). Outras²² escolas foram criadas em anos posteriores e, ainda que em uma expansão lenta, foram muito relevantes para o trabalho do professor e sua valorização enquanto profissional:

²¹ Ao apresentar a primeira Escola Normal, Tanuri (2000) considerou o currículo apoucado, o que era característico de outras escolas.

²² Destacamos: Escola Normal de Minas Gerais (1835), da Bahia (1836), do Pará (1839), do Maranhão (1840), do Ceará (1845), de São Paulo (1846), da Paraíba (1854); de Pernambuco, Alagoas e Piauí (1864), do Rio Grande do Sul (1869), do Pará e do Sergipe (1870), do Amazonas (1872), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), do Maranhão, Mato Grosso e da Corte (1874), do Paraná (1876), de Santa Catarina e Ceará (1880), de Goiás (1882), de Paraíba (1884) (MENDES SOBRINHO, 1998; SIQUEIRA, 1999; CANEZIN e LOUREIRO, 1994; BRZEZINSKI, 1987; MELLO, 1956).

A criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto socioprofissional. (VILLELA, 2016, p. 100 – 101).

Em outro aspecto, as Escolas Normais foram acompanhadas de avanços e retrocessos (VILLELA, 2016) que puderam ser vistos na instabilidade das instituições, que eram criadas e tão logo fechadas, além da organização do currículo, que pouco avançava no acesso aos conteúdos científicos e carecia de padrões unificados.

Os saberes eram autorizados quase que em doses homeopáticas, simplificados diante das aptidões morais e comportamentais que sobrepujavam os ideais esperados. Com isso, os próprios professores recebiam uma formação superficial (em relação aos conteúdos) e eram mais cobrados acerca das exigências impostas para admissão e cumprimento das obrigações postas para seu ofício.

Para tanto, a formação pedagógica era direcionada a métodos de ensino, de prescrições e programas simplificados (ECAR; UEKANE, 2012). Em contrapartida, os currículos eram carentes de conteúdo científico e, possivelmente, era uma realidade que não preocupava os próprios normalistas. Muitas vezes, conforme explica Villela (2016) os critérios de admissão de professores e o afrouxamento nas exigências para ser professor ou professora repercutiam na despreocupação com a qualidade dos conteúdos e de habilitação.

Em um contexto em que a carreira do magistério era pouco valorizada, principalmente em relação ao *status* social e à gratificação financeira, imperava a “ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras” (VILLELA, 2016, p. 65). Vimos o quão próxima está a necessidade de formação vinculada à carreira profissional e sua valorização – relação que persiste até os dias atuais!

Este retrato é reflexo dos projetos da classe dominante, a relação custo-benefício e o “valor” atribuído aos saberes necessários indicados para o ensino em cada local e em cada momento. Mas, até que ponto o conhecimento e o pensamento podem ser “contidos”, disciplinados, amoldados, doutrinados? E se, por despropósito, constituírem-se hábitos contra-hegemônicos? Tais questões sempre foram intrigantes.

Ainda que os obstáculos para a formação e a condição do trabalho docente fossem (ou sejam) elevados, com pouco incentivo e apoio para aprimorar uma atividade educacional, entendemos que a criação das Escolas Normais no século XIX foi contribuindo ao mostrar a importância da formação desse trabalhador.

Enquanto a primeira metade do século XIX é descrita por Tanuri (2000, p. 65) como “ensaios rudimentares e mal sucedidos”, consideramos um avanço para o ensino formal e o trabalho docente. A segunda metade foi marcada pela ascensão das escolas e da instrução elementar, acompanhando profundas mudanças²³ sociais, políticas e culturais desse período.

De modo geral, Monlevade (2000) considera que o século XIX apresentou as seguintes limitações educativas: legais, culturais e geográficas. Por isso, os filhos de escravos, as meninas e os moradores de regiões mais afastadas tinham menor ou nenhum acesso ao ensino público.

Seguindo o decurso do tempo, com a modernização e as transformações geradas com e a partir dela, sobrevinham novas responsabilidades sobre a formação humana que deveria se adequar a essas mudanças, mas sem deixar o caráter conservador.

Conforme Villela (2016) indica, o espaço escolar sofria transformações na organização, nas experiências, nos recursos e instrumentos pedagógicos, no aumento da tecnologia educacional - questões que ocasionaram uma “verdadeira revolução nas representações da escola e do ato de ensinar” (VILLELA, 2016, p. 117). Em consequência disso, os novos recursos e teorias influenciavam no preparo dos professores, em sua formação.

Tanuri (2000) nos lembra que, a partir de 1870, ocorria a consolidação das ideias liberais que fortaleciam questões como: democratização e obrigatoriedade sobre a instrução primária e a liberdade de ensinar. Tais ideias favoreciam a expansão de escolas e Escolas Normais e, pouco a pouco, os currículos eram enriquecidos²⁴ e mais valorizados.

²³ Os ideais conservadores se enfraqueciam junto com a monarquia, fortaleciam-se o liberalismo, movimentos em busca do abolicionismo e de mudanças no trabalho e nos meios de produção. A urbanização se expandia junto com os meios de transporte, de comunicação, despontavam novos instrumentos e recursos que, por sua vez, geravam novos serviços e traziam mais demanda de instrução e, conseqüentemente, fortalecia-se a defesa pela escola pública (VILLELA, 2016).

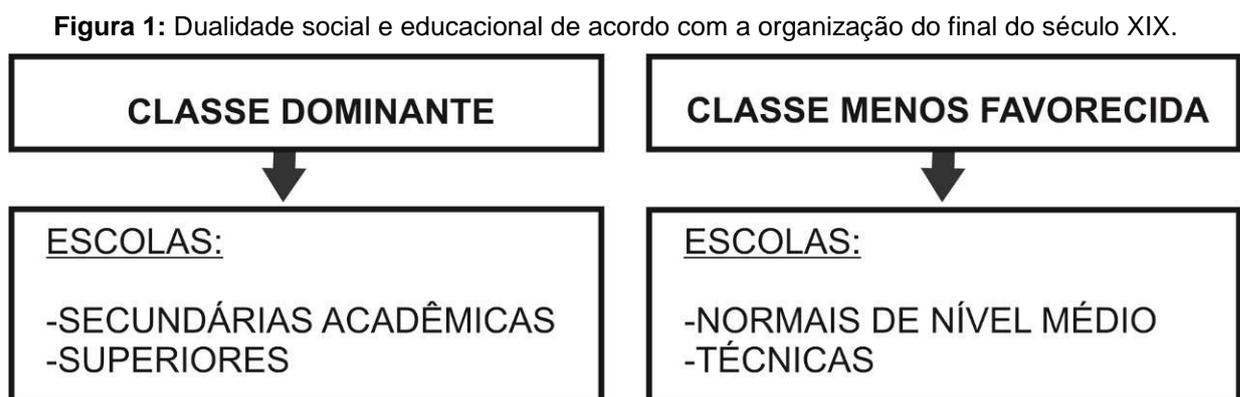
²⁴ Era possível notar um aumento de disciplinas e de conhecimentos nos currículos. Um exemplo é o Decreto nº 7.247, de 19/04/1879 que reformou o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior do Império (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1879).

As mudanças políticas ocorridas no final desse século que podem ser destacadas foram: o fim do regime escravocrata²⁵ e o fim do Império (1888) e início do Período Republicano²⁶ (1889). Com a nova forma de governo, há uma disposição para reformas nos modelos de formação em um período marcado por intenso desenvolvimento e expansão mais acelerada da educação formal – principalmente em aspecto quantitativo. Com efeito, ocorria o fortalecimento do ensino elementar, a valorização pela prática e a busca de adequação dos professores para atender aos novos modelos de instrução para o ensino primário.

3.4. REPÚBLICA NO BRASIL: MODERNIZAR OU CONSERVAR?

Um período de intensas mudanças requeria reformas sobre o processo educativo de maneira que acompanhasse as transformações e, ao mesmo tempo, conservasse velhos princípios. O governo muda, mas mantém o interesse pela ordem, submissão e controle.

A Constituição Republicana²⁷ foi publicada em 1891, na qual é instituído um sistema federativo de governo, também avigora a descentralização do ensino e sua dualidade (ROMANELLI, 1984), conforme representamos na Figura 1:



Fonte: Romanelli (1984). Elaborado pela autora.

²⁵ Publicação da Lei nº 3.353, de 13/05/1888 – a Lei Áurea.

²⁶ Em 1889, se finda o período imperial com a Proclamação da República Brasileira representada pela publicação do Decreto nº 01 de 15 de novembro (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1889).

²⁷ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1891).

O retrato apresentado sintetiza o arranjo social e o acesso à educação. Para os menos favorecidos financeiramente, uma minoria que conseguia ingressar na escola tinha como opções as escolas técnicas e normais de nível médio. Aí se revela uma estratificação social e que mostra a origem e a identidade que se vinculam aos professores que atuavam no ensino primário, além de fortalecer a desvalorização social e financeira que já acompanhava a profissão.

Sobre a formação dos professores, era possível notar um momento de maior investimento, com melhorias na prática pedagógica, na ampliação da parte propedêutica do currículo e nos próprios estabelecimentos das Escolas Normais (VILLELA, 2016; TANURI, 2000).

O incentivo para a habilitação docente acompanha a expansão das escolas primárias e, principalmente, como uma alternativa que pudesse ajudar a estabelecer as bases da organização política e social nos moldes republicanos. Em razão disso, concordamos com Honorato e Nery (2018) quando afirmam que ocorre um fortalecimento do **positivismo**²⁸ e do conceito de educação integral do homem, de acordo com o aspecto das ciências.

Por essas razões, a Escola Normal desse período é uma instituição delineada para dispor profissionais que atuassem em favor dos ideais republicanos, que buscavam: mudanças no trabalho, determinados “valores políticos eleitorais”, combater o analfabetismo, fortalecer “as ideologias nacionalistas e os bons costumes voltados ao cultivo da saúde do corpo social” (HONORATO; NERY, 2018, p. 33). Os autores destacam objetivos políticos, educativos, morais, ideológicos e culturais da Escola Normal de acordo com o período estudado, que foi se transformando com os ideais republicanos e o advento do positivismo.

Na formação dos normalistas se nota, como nos apresentam Ecar e Uekane (2012), a tendência de prepará-los para um ensino mais prático e menos teórico, cuja principal função constituísse em expandir a instrução pública.

A expansão, nesses moldes, também se preocupava em atender as novas demandas de trabalho, principalmente com o desenvolvimento da industrialização, o aumento da população, o estímulo à imigração e aos movimentos anarcosindicalistas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

²⁸ O positivismo foi idealizado pelo francês Auguste Comte (1798 – 1857) e está baseado em três princípios: a lei dos três estados, a classificação das ciências e a religião da humanidade. Os positivistas eram republicanos obstinados e, no Brasil, o positivismo influenciou na nova ordem republicana e, também, interfere nos ideais educativos (PILLETI; PILLETTI, 2014; BOSI, 2004).

Os fenômenos e as transformações destacados pelos autores servem para mostrar o movimento que impulsionava a expansão da escola pública, quando se torna necessário que mais indivíduos tenham acesso ao conhecimento que, antes, era mais restrito. A dualidade permanecia, conforme retratamos na Figura 1, e o aumento quantitativo de escolas e vagas não significava uma educação igual entre as classes sociais.

Cresce o número de matrículas e, conseqüentemente, aumenta a demanda por professores. Assim, multiplicam-se as Escolas Normais e há uma melhora para adequar esses profissionais às novas demandas educativas.

3.4.1. Século XX: transformações, formas e reformas educacionais

O século XX pode ser destacado por um período de grandes mudanças com as inovações tecnológicas e científicas, com a industrialização e nas formas de produção. A **globalização** vai rompendo com as fronteiras e o **neoliberalismo** trará notáveis influências em todo o mundo. Na organização política, o Brasil passa por diferentes fases²⁹ de governo e a educação é marcada por novas reformas.

Há um destaque para a Educação Profissional e, com a criação de Escolas de Aprendizagem de Artífices³⁰, essas requeriam professores e mestres de ofícios qualificados para atuar no ensino profissional e primário e, por essa razão, foi criada a **Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás**³¹. Cardoso (2000) explica que a criação dessa escola mostra a relação entre educação, sociedade e tecnologia, incluindo o mundo do trabalho para a formação desses professores e mantendo o respeito aos objetivos da ideologia dominante.

Conforme pode-se constatar, inaugurou-se uma instituição específica para formar professores habilitados para atuarem no ensino primário e escolas profissionais. Via-se, assim, que demandavam um perfil específico, adequados e capacitados para tais modelos de escolarização.

²⁹ Primeira República (iniciou no século anterior, em 1889, e termina em 1930); o Governo Provisório ou Era Vargas (1930 – 1934), o Governo Constitucional de Getúlio Vargas (1934 – 1937), o Estado Novo ou Ditadura de Getúlio Vargas (1937 – 1945), o período de Redemocratização do Brasil (1946 – 1964); a Ditadura Militar (1964 – 1985); Nova República (inicia a partir de 1985).

³⁰ O Decreto nº 7.566 cria dezenove escolas e apresenta uma descrição acerca dessas instituições, objetivos e a quem se destinavam (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1909).

³¹ Decreto nº 1880, de 11/08/1917. Foi inaugurada no ano seguinte e iniciou seu funcionamento em 1919, encerrando suas atividades em 1937.

No que concerne às Escolas Normais, essas sofrem influências das discussões e reformas educacionais. Ampliaram-se a duração e o nível, com reformulações que mostram transformações sobre métodos de ensino, nos currículos de formação e na literatura pedagógica (TANURI, 2000; PILETTI, PILETTI, 2014).

Ainda que ocorram mudanças nas concepções de educação, não há um rompimento com as ideologias dominantes, no âmbito do capital, a quem servem. Quando a escola e a formação de professores são abertas para a modernização, recursos e avanços científicos sobre e para a atuação docente, por exemplo, projetam os reflexos esperados para a sociedade em que se inserem. Nesse contexto, Cunha (2016) apresenta que se consideravam que as novas ciências e seu contíguo de saberes e técnicas seriam “recursos eficazes” para “normalizar” as mentes e os corpos dos educandos.

Nesse sentido, mesmo que hajam transformações substanciais, de qualquer modo, a educação arquitetada permanece pautada no conhecer e controlar, vislumbrada como uma alternativa racional e segura para estabelecer a ordem social e atender aos interesses do capitalismo com suas relações de produção e consumo.

Em análise sobre as exigências da **sociedade industrial** e suas relações na educação, Romanelli (1984) indica que surgem novas exigências para a **escola pública** (do povo). Com base nessas considerações, notamos que, quando houve uma preocupação com o analfabetismo e esforços para garantir o acesso de todos à educação, não se tratava de um objetivo contra-hegemônico, em prol daqueles há tanto tempo excluídos do processo educativo. Nesse caso, a prioridade seria desenvolver virtudes e habilidades para o trabalho e consumo.

A década de 1930 pode ser apresentada como um momento de notáveis transformações no cenário educacional³² e, tal como indicam Caires e Oliveira (2016), avançou a ampliação do processo de industrialização e expansão da escola pública. Além dessas questões, julgamos pertinente observar que houve uma

³² Destacamos: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e a educação brasileira foi reestruturada sob gestão do, então, ministro Francisco de Campos; o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932); a publicação da Constituição Brasileira (1934); em 1937, ocorre o Golpe e é publicada nova Constituição; em 1939 inicia a Segunda Guerra Mundial que perdura até 1945.

importante mudança conceitual, substituindo o uso de “instrução” por “educação³³” que ocorreu em resposta aos movimentos sociais de renovação da educação.

A década de 1940 destacou-se pela publicação de Leis³⁴ Orgânicas do Ensino (Reformas de Capanema³⁵) que, de acordo com Saviani (2013), reorganizaram a estrutura educacional brasileira por meio de reformas parciais e tinham

[...] **caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista**, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; **corporativista**, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2013, p. 270. *Grifos nossos*).

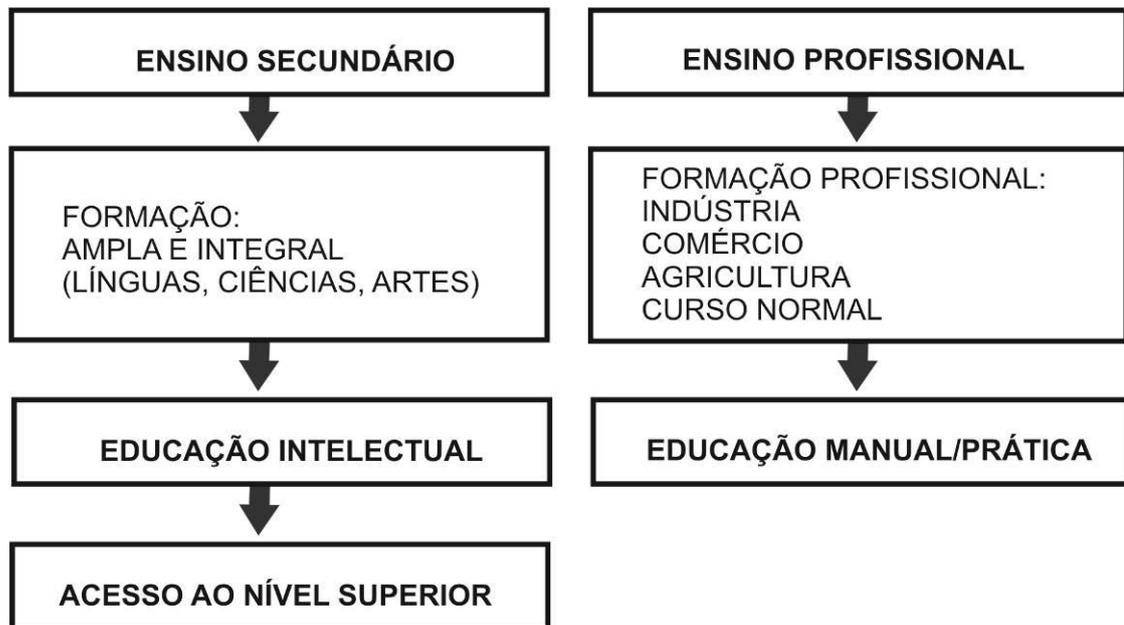
As palavras de Saviani (2013) servem para sintetizar essas leis que mostram a dualidade e a demarcação de que o ensino secundário era para a formação da elite e que permitia o acesso ao nível superior. Aos demais (e não todos), era oportunizado o ensino profissional com cursos técnicos de indústria, comércio e agricultura e o curso normal. Essa organização foi representada na Figura 2:

³³ Essa mudança é simbolizada pela criação do Ministério da **Educação**, em substituição às Diretorias Gerais de **Instrução** Pública. É interessante citar Piletti e Piletti (2014, p. 173 – 174) quando consideram que isso “representou uma importante mudança conceitual, qual seja, a substituição de instrução, conceito restrito e limitado à transmissão de conhecimentos e ordens, por educação, conceito mais amplo e complexo, compreendendo a formação integral da pessoa a partir das suas próprias potencialidades”.

³⁴ Decreto-lei nº 4.048/1942 – cria o SENAI; Decreto-lei nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-lei nº 8.621/46 – cria o SENAC; Decreto-lei nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

³⁵ Referente a Gustavo Capanema que foi ministro da educação entre 1934 e 1945.

Figura 2: Organização e demarcação entre a educação profissional e secundária: Reforma de Capanema.



Fonte: Caires e Oliveira (2016); Piletti e Piletti (2014); Saviani (2013) e Cupertino Júnior e Lara (2017). Elaborada pela autora.

A Figura 2 serve para mostrar onde se situava a formação dos professores que atuavam nas escolas primárias que passaram a ser regidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530/1946). A dualidade é explícita quando se delimita uma educação prática e manual, no ensino profissional, para os trabalhadores e, para a elite, era reservada uma educação intelectual, mais ampla, por meio do ensino secundário que daria acesso ao nível superior. Nessa organização, os egressos do curso normal, assim como os demais cursos de formação profissional, terminavam seus estudos nessa etapa, tendo fechadas para si as portas da Universidade.

O mesmo decreto uniformiza os currículos e subdivide o curso normal em dois ciclos (Quadro 2):

Quadro 2: Ciclos do ensino normal e seus cursos de acordo com o Decreto-lei nº 8.530/1946.

CURSO	DURAÇÃO	ESTABELECIMENTOS
1º CICLO: Curso de formação de regentes de ensino primário	4 anos	Escolas Normais Regionais
2º CICLO: Curso de professor primário	3 anos	Escolas Normais Institutos de Educação
Cursos de especialização para professores primários, com as seguintes áreas: educação pré-primária; didática especial do curso	Conforme regulamento	Institutos de Educação

complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto.		
Cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário	Conforme regulamento	Institutos de Educação

Fonte: Brasil (1946). Elaborado pela autora.

Entre os cursos sintetizados no Quadro 2, julgamos oportuno destacar a diferença entre os de formação para regentes e professores. Cada qual tinha a indicação de currículos mínimos que mostravam formações distintas: ambos possuíam disciplinas de cultura geral e de formação profissional, variando a predominância entre os cursos. Além disso, se distinguem sobre a ligação e a oportunidade de prosseguimento dos estudos em nível superior³⁶.

Essa situação serve como o exemplo da separação formativa que Gatti (2010) apresenta, sobre a qual já mencionamos na Seção anterior. Essa diferença entre as formações e níveis repercute (ou resulta da) valorização social da profissão.

Em 1961, é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se de um marco na história da educação. O anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi elaborado e enviado à Câmara Federal em 1948, onde tramitou por 13 anos até sua aprovação em 20 de dezembro de 1961 - Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961).

Entre os fins da educação nacional, o artigo 1º da Lei 4.024/61 apresenta como objetivos: compreender os direitos e deveres de cada indivíduo; respeitar a dignidade e liberdade; fortalecer a “unidade nacional” e a “solidariedade internacional”; desenvolver integralmente “a personalidade humana e sua participação na obra do bem comum”; preparar os indivíduos e a sociedade “para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos” com vistas a utilizá-las e superar dificuldades; preservar e expandir o “patrimônio cultural” e condenar qualquer desigualdade e preconceito (BRASIL, 1961).

Tais objetivos encontravam-se emaranhados sob um discurso de liberdade e solidariedade, pelo respeito ao indivíduo e à sociedade. Notamos, assim, que toda a educação estava centrada no ideal de moldar a personalidade em prol de um bem

³⁶ De acordo com o artigo 6º, o ensino normal mantinha a seguinte forma de ligação com as outras modalidades de ensino: “O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário. O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial. Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula” (BRASIL, 1946).

comum, de dominar conhecimentos sobre ciência e tecnologia com vistas a utilizá-las em benefício de seu meio. A igualdade era apregoada desde a oferta da educação a todos até o respeito às diferenças.

Essa “igualdade de condições” pode ser notada no artigo 3º da LDB de 1961, no qual consta que aqueles que não teriam condições financeiras de pagar uma escola particular, teriam o acesso à educação assegurado pelo Estado. Para tanto, era preciso comprovar a insuficiência de recursos da família ou da sociedade.

Ao analisar os tipos de educação e ensino (Quadro 3) previstos na LDB, notamos um forte incentivo para empresas e indústrias arcarem com a educação dos filhos de seus funcionários – instalando e mantendo escolas ou ofertando bolsas de estudos.

Quadro 3: Tipos de Educação e Ensino apresentados pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

TIPO	REQUISITO	ORGANIZAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Educação Pré-Primária	Crianças menores de 7 anos	Escolas: Maternal e Jardins de Infância	Empresas eram incentivadas a organizar e manter tais instituições
Ensino Primário	Crianças a partir de 7 anos	Mínimo 4 e máximo 6 séries anuais (sendo 2 últimas para técnicas de artes aplicadas)	Empresas com mais de 100 pessoas eram obrigadas a ofertar o Ensino Primário (bolsas ou propiciar a instalação de escolas públicas em seus territórios)
Ensino Secundário (Médio)	Idade mínima 11 anos. Ginásial: ser aprovado em exame de admissão. Colegial: ter concluído o ginásial ou equivalente	2 ciclos: Ginásial: 4 séries anuais. Colegial: mínimo 3 séries anuais	Abrangem cursos secundários, técnicos e de formação de professores para ensino pré-primário e primário
Ensino Superior	Graduação: ser classificado em concurso de habilitação e ter concluído colegial ou equivalente. Pós graduação: ser graduado	Graduação, pós graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão	Instituições: Universidades, Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, Institutos de Educação

Fonte: Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Elaborado pela autora.

O Quadro 3 mostra a organização da educação, requisitos e observações acerca da oferta de cada nível ou etapa. Notamos um incentivo à oferta de vagas na iniciativa privada que poderiam receber auxílio financeiro do erário público.

Tal fato pode ser compreendido no artigo 92 da Lei nº 4.024/1961 que apresenta três financiamentos para a educação: (1) Fundo Nacional do Ensino Primário, (2) Fundo Nacional do Ensino Médio e (3) Fundo Nacional do Ensino Superior. Quanto a sua aplicação, o artigo 93 estabelece que estes deveriam ser aplicados preferencialmente no sistema público. Entendemos, com isso, que havia uma prioridade de investimento, mas não uma unanimidade, sendo, pois, que o pagamento de bolsas, as práticas de subvenção ou incentivos para estabelecimentos particulares constam descritas e regulamentadas na mesma lei.

Ao ler os fundamentos acerca dos custos na educação, fica evidenciado que o acesso à educação escolar objetivava atender à maior quantidade possível de pessoas, em uma seleção quase que “natural”, visto que a lei mostra em seu próprio texto que não há educação para todos. Tal interpretação se pautava nos objetivos esperados sobre os custos da educação, de acordo com o artigo 93, a saber: assegurar o acesso ao maior número possível de estudantes (não todos); melhorar progressivamente o ensino (sem prazos); aperfeiçoar o serviço; desenvolver o ensino técnico-científico (em cooperação entre o poder público, empresas e entidades privadas, conforme art. 108) e desenvolver o ensino de ciências, letras e artes (BRASIL, 1961).

A formação de professores para o ensino Pré-primário e Primário era feita em nível médio, nos cursos normais. A LDB apresentava alguns requisitos mínimos de formação de professores e profissionais da educação, de acordo com disciplinas ou nível de atuação (Quadro 4):

Quadro 4: Formação de Professores e Profissionais da Educação de acordo com a Lei 4.024/61.

FORMAÇÃO/ATUAÇÃO	CURSOS/HABILITAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Formação do Magistério para o Ensino Primário	Escola Normal (Ginásial): mínimo 4 séries anuais. Escola Normal (Colegial): 3 séries anuais	Na Escola Normal Ginásial era diplomado: “Regente de Ensino Primário”, na Escola Normal Colegial: “Professor Primário”
Formação de professores para o Ensino Médio	Cursos superiores ofertados por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras	Na insuficiência ou falta de professores licenciados, a habilitação será feita por meio de exame de suficiência (art. 117).

Cursos de Formação de professores, orientadores, supervisores e administradores.	Cursos de especialização, de administrador escolar, aperfeiçoamento de formação de professores para o ensino normal	Orientadores de ensino médio formados em cursos ofertados em faculdades de filosofia abertos a graduados em pedagogia, psicologia, ciências sociais e educação física (art. 63); orientadores de ensino primário formados em cursos ofertados em Institutos de Educação, abertos a diplomados em Escolas Normais de grau colegial (art. 64)
Inspetor de ensino		Deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, preferencialmente, no exercício de funções de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino (art. 65)
Professores para o Ensino Médio Técnico (Disciplinas Específicas)	Cursos Especiais de Educação Técnica ofertados por estabelecimentos de ensino industrial	Na insuficiência ou falta de profissionais formados, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade (art. 118)
Professores de Ensino Religioso ³⁷	Não há menção a um curso específico. Caberia à determinada “autoridade religiosa” fazer o registro	De matrícula facultativa, o ensino religioso é oferecido em horário oficial, a ser ministrado conforme a confissão religiosa do estudante (art. 97)

Fonte: Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961). Elaborado pela autora.

Ao relacionar a formação de professores e outros profissionais da educação, notamos uma categorização sobre a qualificação indicada para cada nível de ensino. Em alguns casos, tais como: professores para o ensino médio e ensino técnico, há opções para a insuficiência de profissionais qualificados. Para a educação Pré

³⁷ A disciplina “Ensino Religioso” foi posta pelo Decreto nº 19.941/1931, que dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. A ser ofertada pelas instituições públicas, mas de matrícula facultativa, divide a responsabilidade sobre a “inspeção e vigilância do ensino religioso” com o Estado (referente à disciplina escolar) e “às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores”, cabendo às mesmas autoridades designar os professores para a referida disciplina (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1931, art. 5º e 6º).

Primária, não há menção à qualificação mínima exigida, apenas a partir da Educação Primária.

Notamos que, desse modo, a LDB de 1961 admite que havia insuficiência ou inexistência de profissionais qualificados, com uma formação mínima adequada para atuar e, nesses casos, dá alternativas para amparar legalmente que profissionais sem qualificação atuassem na docência.

De forma geral, destacamos que a primeira LDB representa um avanço para a educação nacional e também uma busca de unificação, porém sem expressá-la ou dar garantias de que fosse para todos. Ainda assim, a década de 1960 foi um período de intensa luta pela escola pública, aumento e ampliação de estabelecimentos que fossem acessíveis a todas as classes sociais. Em outro aspecto, destacamos o incentivo da oferta de educação na iniciativa privada, inclusive por meio de financiamento público, de maneira a atender as demandas do mercado ou as mínimas condições ou necessidades do empresariado.

3.5. DITADURA MILITAR E A EDUCAÇÃO AUTORITÁRIA

Outro período que merece destaque é a **Ditadura Militar**³⁸ no Brasil que durou 21 anos sob governos militares. Para nos situarmos do que foi esse regime em nossa história, apoiamo-nos em Mocellin (1989) que narra reações, resistências e enfrentamentos ocorridos, os quais eram tratados como guerrilhas ou terror – a depender da posição política de quem julgava. O autor descreve como um período marcado por terror, tortura, prisões, repressão, perseguições, invasões, fascismo e mortes, em um estado de exceção e monopólios. Qualquer indício de oposição ao poder militar era erradicado por órgãos repressivos.

Nesse contexto, a educação formal vai se moldando à identidade repressora. Reformas são efetivadas de maneira impositiva, sem discussões ou consultas, apenas importando os ideais políticos de seus governantes.

³⁸ Iniciou em 1964 com o golpe militar que destituiu o presidente eleito João Goulart (gestão 1961 – 1964). Foi um momento da história nacional marcado pelo autoritarismo que perdurou até 1985. Para estudo sobre esse período, recomendamos: Mocellin (1989), Saviani (2013), Kuhlmann Junior (2016), Baczinski (2011), Piletti e Piletti (2014).

Os projetos educacionais do período ditatorial no Brasil se associam, em muitos aspectos, à ofensiva conservadora (SILVA, 1996). Um exemplo claro que traduz o conceito de **qualidade total** foi dado ao **tecnicismo educacional**³⁹.

Não obstante, ao mesmo tempo em que sofriam reformas, as instituições educacionais e seus sujeitos eram vigiados, por representarem ameaças militantes. Sobre isso, concordamos com Piletti e Piletti (2014) que utilizam o termo “educação autoritária”, visto que ocorriam: invasão de escolas; perseguição, prisão e exílio de estudantes e professores; observação e fiscalização nas instituições educativas se tornavam rotineiras.

Torna-se claro que a função da escola, a prioridade estabelecida, era formar a mão de obra para atender à produtividade e inculcar nos sujeitos (professores e alunos) a sujeição aos princípios do governo e do trabalho. Para tanto, foi publicada a **Lei nº 5.692/1971**⁴⁰.

A Lei nº 5.692/1971 tornou obrigatório o ensino profissionalizante para o 2º grau e o curso normal de nível médio passou a ser uma **Habilitação Específica para o Magistério (HEM)**. Ocorreu, assim, uma mudança de nomenclatura e um processo de recuo histórico para o curso - por sofrer com as graves dificuldades que a Ditadura Militar gerou na educação pública. A referida lei reflete o período de medidas autoritárias e impositivas que sobrevinham ao Brasil.

A partir dessa publicação, a educação geral é reestruturada, sendo constituída por um núcleo comum com propostas de conhecimentos básicos para o 1º grau (nível obrigatório), e o 2º grau que substitui o curso colegial e se torna característico para habilitação profissional de nível médio (técnico-profissional) (ROMANELLI, 1984; PILETTI, PILETTI, 2014). Assim, se constituiu a formação técnico-profissional compulsória para o 2º grau - revogada apenas em 1982 por meio da Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982) que permitia às escolas optar por oferecer ou não as habilitações profissionais.

Ocorre, desse modo, uma ênfase na habilitação profissional, no 1º grau, haveria uma “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho” e o 2º grau se

³⁹ Em tais circunstâncias, Saviani (2013) explica que a orientação pedagógica tecnicista e o behaviorismo vinham ao encontro das necessidades emergenciais para o trabalho na organização do taylorismo e fordismo, difundidos nesse período: “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2013, p. 381). As mudanças impostas seguiam tais princípios.

⁴⁰ Lei publicada em 11/08/1971 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (BRASIL, 1971).

destinaria à “iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971, art. 5º, § 2º).

Os ideais formativos se moldavam pelos interesses e necessidades do mercado. Diante dessa realidade, a formação de profissionais em cursos de habilitação de 2º grau era acatada como necessária e suficiente para atender as demandas, entre as quais incluíam os professores.

Especificamente sobre a formação de professores e especialistas, indicavam-se níveis de elevação progressiva, fomentando o ajuste às diferenças regionais (de cultura) e diversidade de graus, disciplinas, áreas de estudos e fase de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

De modo semelhante ao que expressava a Lei nº 4.024/1961, a Lei nº 5.692/1971 estabelecia formação mínima para os níveis/seriações, critérios, e indicava alternativas para situações de insuficiente oferta de professores “legalmente habilitados” ou “falta real de professores”. Reconhecia, portanto, a probabilidade de tais circunstâncias, tornando a formação mínima flexível ou reconhecida como aceitável ser insuficiente ou inexistente. No Quadro 5, foram organizadas as formações mínimas especificadas para cada nível ou série e suas respectivas alternativas:

Quadro 5: Habilitação de professores de acordo com níveis e séries de ensino, insuficiência ou falta real de profissionais habilitados.

NÍVEL/ SÉRIE DE ENSINO	FORMAÇÃO MÍNIMA DE PROFESSORES	INSUFICIÊNCIA DE PROFESSORES HABILITADOS	FALTA REAL DE PROFESSORES HABILITADOS
1º grau, da 1ª à 4ª série	Habilitação específica de 2º grau (art. 30)	Não há especificidade para este nível/série de ensino	Não há especificidade para este nível/série de ensino
1º grau, até a 5ª série	Não há especificidade para este nível/série de ensino	Não há especificidade para este nível/série de ensino	Candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação (art. 77, Parágrafo Único)
1º grau, até a 6ª série	Poderão lecionar na 5ª e 6ª séries se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos	Diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau (art. 77)	Candidatos que tenham concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos (art. 77, Parágrafo Único)

	adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica (art. 30)		
1º grau, até 8ª série	Habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração (art. 30)	Diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau (art. 77)	Não há especificidade para este nível/série de ensino
Em todo o ensino de 1º e 2º graus	Habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (art. 30) Poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. (art. 30)	Para 2º grau: portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau (art. 77).	Candidatos habilitados em exames de suficiência (art. 77, Parágrafo Único) Profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, em que se inclua a formação pedagógica , observados os critérios estabelecidos pelo CFE (art. 78)

Fonte: Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971). Elaborado pela autora.

Destacamos que, de acordo com o artigo 80, eram previstos “programas especiais de recuperação” para os professores, a serem desenvolvidos pelos seus respectivos sistemas de ensino com o objetivo de que, gradualmente, chegassem à qualificação exigida (BRASIL, 1971).

Em suma, entendemos que a Lei nº 5.692/1971 abarcou como principais objetivos o aumento quantitativo na formação de profissionais habilitados sem, contudo, preocupar-se com a qualidade. Em um momento em que se valorizava a técnica e o treinamento, não preocupava que o professor não tivesse uma formação consistente e, reconhecendo a realidade em que nem formação mínima tivesse, era aceitável manter alternativas paliativas – no caso de ausência ou insuficiência de profissionais habilitados.

Em termos gerais, acerca da educação, podemos explicar que houve um recuo que gerou um “efeito cascata” em toda a organização educacional, com destaque às reformas e à redução de investimentos, e, não menos importante, no contexto social, político e econômico do país. O agravamento nas condições de formação dos professores, de acordo com Tanuri (2000), se relaciona à própria desvalorização da profissão, que é acentuada. Esse contexto nos remete a Saviani (2013), quando denuncia que a prática educativa passou a ser submetida e controlada por uma intensa burocratização e foi se tornando tão fragmentada que era praticamente inviável. Então, quais eram as motivações para ser professor ou professora? A ausência delas pôde ser vista, por exemplo, na diminuição de matrículas. A redução na procura pelo curso é relacionada, principalmente, pela descaracterização, desprestígio e inadequação do mesmo.

Em contrapartida à pedagogia oficial imposta, ocorria um movimento, principalmente na década de 1980, em busca de alternativas opostas: as pedagogias contra hegemônicas (SAVIANI, 2013). A redemocratização era, assim, uma luta que se operava, também, sobre a educação.

Retomando os graves problemas enfrentados na formação de professores, entre as medidas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é importante citar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM⁴¹) cujo projeto representou avanços, porém, assim como outros, sofreu de descontinuidade (TANURI, 2000; SAVIANI 2009).

Fato é que a Ditadura Militar deixa um legado negativo para a educação. Piletti e Piletti (2014) mencionam as dificuldades alarmantes encontradas, tais como: alto índice de analfabetismo, redução de matrículas (principalmente de séries mais avançadas) e conseqüente redução no nível de escolaridade da população e elevação no quantitativo de crianças e adolescentes sem matrícula.

3.6. A REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO: CAMPO DE LUTAS

⁴¹ Criados em 1982, como alternativa para melhorar a qualidade na formação do professor, redimensionando o curso. De acordo com Petrucci (1994), o CEFAM propunha filosofia e prática pedagógica diferentes das antigas Escolas Normais e dos Institutos de Educação.

A busca por redemocratização significava um possível “recomeço” com anseios e organizações em prol de igualdade social, ampliação de direitos e da democracia. Na educação, os esforços em romper com propostas e práticas lançadas durante a Ditadura Militar eram percebidos, por exemplo, na busca por melhorias (recursos humanos, materiais e didáticos) e em reformas na formação de professores (PARANÁ, 2006; TANURI, 2000).

Ocorria, desse modo, um movimento de mudança, em busca de renovação em toda a sociedade, até como uma forma de continuidade do processo já iniciado durante a Ditadura.

Todavia, ainda com os avanços e as iniciativas governamentais pela melhoria nas políticas de formação de professores, tais decisões não foram acompanhadas de ações sobre aprimoramento na carreira e remuneração, mantendo-se a **desvalorização⁴² social** (TANURI, 2000). Vimos, novamente, que a formação de professores e as condições de trabalho (como salário e jornada) não podem ser dissociadas, conforme também afirma Saviani (2009).

Sobre a década de 1990, destacamos como um período internacionalmente marcado por **políticas neoliberais** e reformas na educação (SAVIANI, 2013; CAIRES, OLIVEIRA, 2016). Essas reformas visavam atender, principalmente, as mudanças na organização de trabalho e nos modos de produção, que suscitam novas demandas educacionais. Sobre isso, destacamos conceitos como “qualidade total”, “competências”, “flexibilidade”, “teoria do capital humano”.

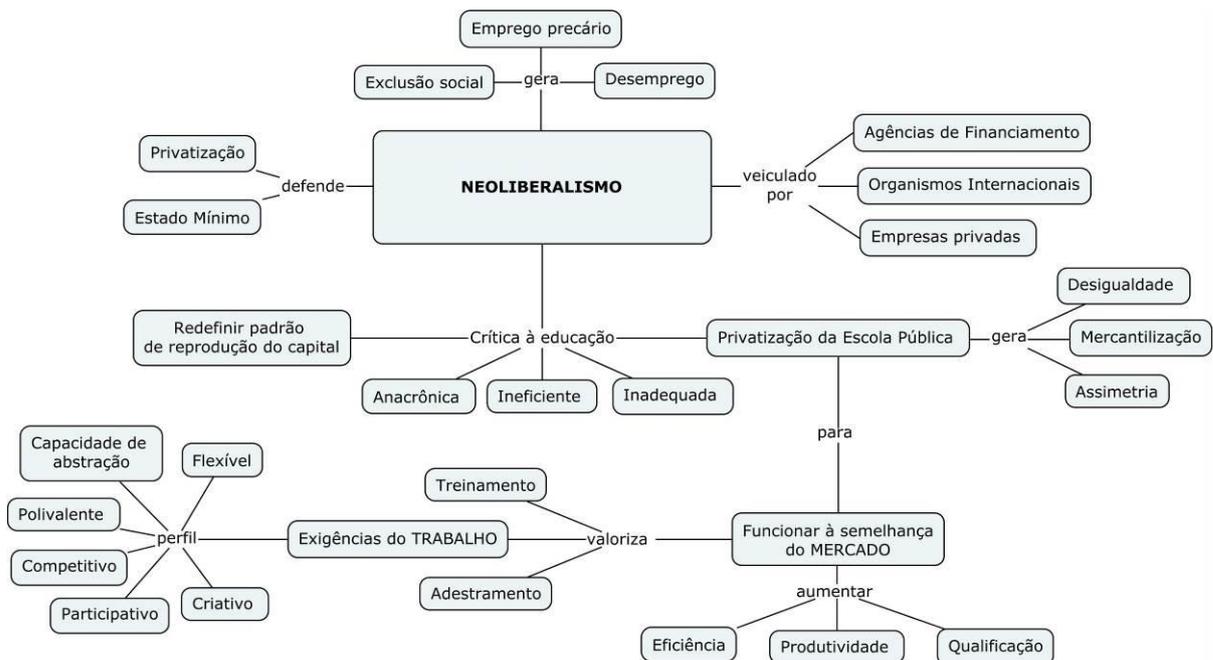
No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 podem ser destacadas como o período em que se nota, com mais evidência, a inserção de ajustes na educação para atender aos ideais das transformações da globalização neoliberal. Silva (1996) pondera que, para compreender quais são as estratégias traçadas para a educação, nesse período, no Brasil, é preciso saber, antes, que se trata de um processo internacional, fruto da globalização. Com o intuito de aclarar essas transformações, optamos por iniciar fazendo uma breve menção sobre ambos (globalização e neoliberalismo).

⁴² A valorização social dos professores se relaciona, de acordo com Monlevade (2000), à profissionalização (saber), ao piso salarial, à carreira (estabilidade e progressão) e à jornada de trabalho. O descompromisso com os professores se dá, segundo o autor, desde a colônia. No século XX, com o aumento demográfico da população, de matrículas e de professores, a arrecadação de impostos é insuficiente para a educação, o que repercute em perdas salariais para os professores (desvalorização salarial), aumento de carga horária de trabalho (sobrecarga) e desqualificação da profissão.

A **globalização**, nos dizeres de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 129), é “uma tendência internacional do capitalismo que, com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica”. Os autores apresentam que a globalização traz avanços científicos e tecnológicos e, ao mesmo tempo, muitos desafios e problemas (principalmente injustiças e desigualdades). Nesse cenário de transformações, que modifica aceleradamente os meios de produção, é imputado à educação escolar que forme profissionais adequados a esta realidade, que é mutável.

Para apresentar as principais características do **neoliberalismo**, elaboramos o mapa conceitual (Figura 3):

Figura 3: Mapa conceitual “Neoliberalismo”.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Silva (1996) e Frigotto (1996).

De acordo com o exposto no mapa conceitual, destacamos algumas características, conceitos e resultados gerados pelo e para o neoliberalismo, com ênfase nas interferências sobre a educação, principalmente a pública, que passa a ser alvo de críticas e reformas para atender aos interesses do capital. Se constitui, desse modo, uma rede que é construída sobre ideais de sociedade, de consumo e de produção.

Concordamos com Abdi (2012) ao afirmar que são imensos os efeitos que a globalização e o neoliberalismo trazem às políticas educacionais e ao desenvolvimento social dos países. Em consequência disso, as reformas e as decisões são tomadas com base nos interesses de produção, de trabalho e consumo. As pessoas, por sua vez, são secundarizadas e, cada vez mais, têm direitos básicos suprimidos.

Nesse contexto, podemos compreender os rumos que as mudanças, principalmente em políticas educacionais, vão gerando para a educação pública e na formação de professores.

Quanto aos professores, há uma melhora quantitativa na qualificação (inicial e continuada) que foi conquistada, principalmente, através de medidas simplistas e um aligeiramento, o que prejudicava a qualidade dessa formação (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004). Isso é reflexo do interesse em mascarar, em números, as dificuldades encontradas nesse quesito. Tais medidas arranjadas “às pressas” ocasionaram um avanço no perfil de formação, principalmente sobre o nível de escolaridade, mas o progresso na qualidade e na efetividade era incerto.

Um fato importante ocorrido nesse período foi a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com o artigo 61, referente aos profissionais da educação, a lei indica que sua formação deve acatar aos objetivos de cada nível e modalidade de ensino, assim como respeitar as diferentes fases de desenvolvimento dos estudantes. Seus fundamentos são: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996).

A partir dos requisitos e normativas estabelecidas para a formação de profissionais da educação, foi elaborado o Quadro 6 que indica a habilitação para cada nível, série e atividade da educação nos pressupostos da Lei nº 9.394/1996:

Quadro 6: Habilitação de professores de acordo com níveis e séries de ensino – Lei nº 9.394/96.

NÍVEL/ SÉRIE DE ENSINO E ATUAÇÃO	FORMAÇÃO MÍNIMA DE PROFESSORES
Professor para atuar na Educação Infantil e quatro primeiras séries do Ensino Fundamental	Formação de nível médio na modalidade Normal (art. 62) e Curso normal superior ⁴³ (art. 63)
Professor para atuar na Educação Básica: Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio	Nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (art. 62) e Programas de Formação Pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica (art. 63)
Professor para atuar em nível superior	Formação em nível de pós graduação, sendo prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (art. 66)
Profissionais para: administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica	Cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (art. 64)

Fonte: Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Elaborado pela autora.

Diferente da Lei nº 4.024/1961 (Quadro 4) e da Lei nº 5.692/71 (Quadro 5), a Lei nº 9.394/1996 não indica os termos “insuficiência ou ausência de professores habilitados”, embora, haja especificado a formação mínima “graduação em licenciatura” para atuar na Educação Básica e, em outros tópicos, apresente outras alternativas, entre as quais: curso normal de nível médio e de nível superior para atuar na Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental. Além disso, para graduados não licenciados, consta a opção dos Programas de Formação Pedagógica.

Deste modo, ao mesmo tempo que estabelece uma formação mínima e dá outras alternativas, é possível interpretá-las como possíveis alternativas em situações de ausência ou insuficiência de profissionais com habilitação específica (licenciatura plena) para exercer a docência na Educação Básica.

Referente à formação de professores em nível médio, parece conveniente destacar algumas mudanças geradas com a publicação da LDBEN de 1996 que, praticamente extingue⁴⁴ o **curso na modalidade normal**. A interpretação de que a

⁴³ Curso de nível superior, modalidade licenciatura. Foi criado a partir da LDBEN de 1996 e, devido a mudanças curriculares indicadas a partir de 2005, o curso não teria sentido, uma vez que teria que adequar-se ao curso de Pedagogia. Devido a tais mudanças, o curso Normal Superior foi cessando gradativamente nas IES, mantendo-se o curso de Pedagogia.

⁴⁴ Isso ocorreu porque a LDBEN apresenta dois artigos que geram incertezas de interpretação: em seu artigo 62, como requisito mínimo para atuar na Educação Básica em nível superior (licenciatura), admitindo-se para a Educação Infantil e as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, a formação em nível médio, modalidade normal. A incerteza, contudo, se apresenta no § 4º do artigo 87

formação superior seria requisito para atuar na profissão gerou o fechamento dos cursos de nível médio em muitos estabelecimentos e sistemas e, ao mesmo tempo, estimulou a oferta do **curso normal superior** – considerado como curso aligeirado, conforme descrevem Saviani (2009) e Piletti e Piletti (2014).

Essa situação refletia o caráter mercantilista do ensino superior que, durante a década de 1990, sofreu uma política expansionista, mas desregulamentada, em que prevalecia a competição e o modelo privado-empresarial (DALBOSCO, 2010). Ao se mercantilizar a educação, conforme explica Silva (1996), as instituições educacionais são pressionadas a atender as necessidades do trabalho – visão neoliberal. O que se nota, de forma latente, é o neoliberalismo modificando a estrutura educacional e, com a expansão, não há avanços na qualidade.

Nesse contexto, os cursos em nível superior para formação de professores estavam incluídos nesse crescimento quantitativo, mas desordenado e com menor rigor sobre a qualidade.

Foram incluídas como alternativas os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores o que, segundo Saviani (2009), ocasionou um “nivelamento para baixo” por promover cursos superiores mais aligeirados e baratos. O curso Normal Superior foi alvo de muitas críticas, mantendo-se o curso de Pedagogia. Concordamos com Ghiraldelli Junior (2009) quando descreve esse período como um esboço de tentativa para reorganizar a formação de professores.

Não é de se estranhar que tenham ocorrido muitos debates na época, tanto sobre o curso Normal Superior, quanto pelas instabilidades e fechamentos dos cursos de nível médio na modalidade Normal. A respeito destes, em 2003, o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, Francisco Aparecido Cordão, publica uma nota de esclarecimento da qual destacamos o seguinte trecho:

O curso de formação de professores de nível médio na modalidade normal é legal, legítimo e direito adquirido dos indivíduos que por ele optaram; os indivíduos têm a liberdade de permanecer neste nível e

(das disposições transitórias) da LDBEN, cuja redação consta: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Diante de tal publicação, passou a haver o entendimento (interpretação bastante difundida) de que, a partir de 2007, apenas professores com nível superior poderiam exercer a função docente (BRASIL, 2003a). O ano de 2007 foi considerado com base no art. 87 da LDBEN que institui a Década da Educação que iniciaria em 1997 (um ano após sua publicação).

nesta modalidade, **ambos admitidos de modo excepcional** na LDB; os sistemas de ensino devem, obrigatória e progressivamente, exigir o ensino superior, exigência posta na LDB e no PNE, preservados a liberdade dos indivíduos e seus direitos em permanecer num **quadro de exceção** e, ainda que legal, num **quadro profissionalmente em extinção**. (BRASIL, 2003b, p. 7. *Grifos nossos*).

Isto posto, permanecia o incentivo para a formação em nível superior, mantendo-se, contudo, o direito à exceção da formação em nível médio, que tenderia à extinção, conforme consta.

Em 1997, a formação básica é desvinculada da educação profissional⁴⁵, por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril (BRASIL, 1997b). Tal mudança, segundo Araujo (2008), traz repercussões que atingem, principalmente, a educação profissional e o curso de formação de docentes, modalidade Normal, acentuando a dualidade do ensino médio. Essa dualidade, é lícito observar, acompanha toda a expansão da Educação Básica, em diferentes etapas e modalidades, como sendo (ou fazendo) parte de sua gênese, pelo menos dos interesses que lhe sobrepujam.

Convém observar que tal período é assinalado com a criação e publicação de importantes mudanças para a educação: o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB⁴⁶), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM⁴⁷) e o Exame Nacional de Cursos – o “Provão”, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs⁴⁸) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN⁴⁹).

Podemos ressaltar, em suma, que a década de 1990 foi um momento de alargamento na formação de professores em nível superior, com destaque à oferta em instituições privadas e cursos EAD. Foi um momento de certo reajuste, em que houve uma elevação quantitativa no nível de qualificação e, conseqüentemente, a formação inicial de professores em nível médio foi suprimida em um processo que parecia indicar sua extinção.

⁴⁵ Essa determinação foi revertida por meio do Decreto nº 5.154/2004 e, posteriormente, da Lei nº 11.741/2008.

⁴⁶ Foi instituído em 1990, ano da primeira aplicação da avaliação (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>).

⁴⁷ Foi instituído em 1998 por meio da Portaria MEC nº 438 (BRASIL, 1998b).

⁴⁸ Coleção de livros publicados a partir de 1997. Apresentado pelo MEC como proposta de orientação, flexível e sem caráter impositivo (BRASIL, 1997a).

⁴⁹ Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL 1998a); Resolução nº 3, de 26 de julho de 1998: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998c); Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1999).

De acordo com o Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais (1999b), no ano de 1980, as instituições superiores particulares correspondiam a 77,3% do total. Em 1998, a rede privada permanecia responsável pela maior parte das instituições, sendo 78,5%. Entre 1980 e 1998, houve um crescimento de 10,3%, o que se deu, principalmente, pela evolução no número de instituições particulares (Tabela 1):

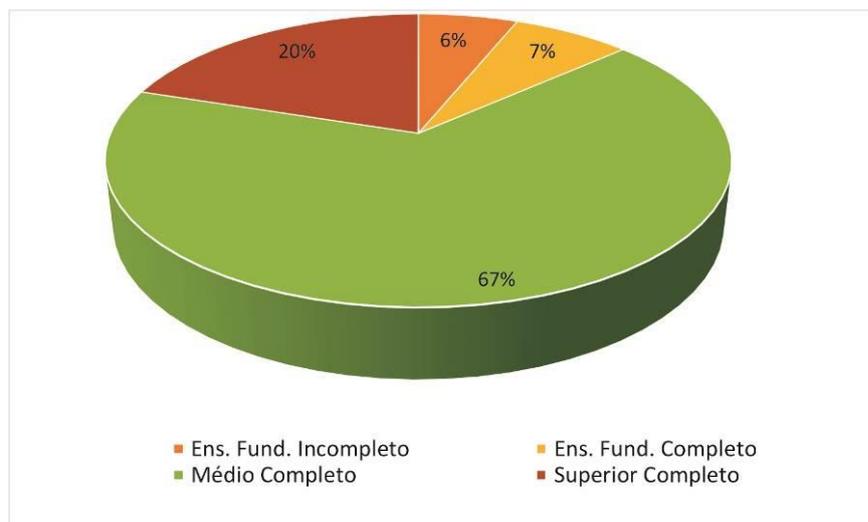
Tabela 1: Evolução do número de instituições superiores por dependência administrativa Brasil - 1980 – 1998.

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1980	882	56	53	91	682
1990	918	55	83	84	696
1998	973	57	74	78	764

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999b. Elaborado pela autora.

Ainda assim, isso não significou prioridade sobre os cursos de licenciatura e tampouco foi suficiente para resolver, em curto prazo, a melhoria no nível de formação dos professores. De acordo com Censo Escolar de 1998 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1999a), apenas 20% dos professores que atuavam na Educação Básica tinham concluído o ensino superior. O Gráfico 1 apresenta que ainda era elevado o percentual de professores com apenas Ensino Fundamental completo ou até mesmo incompleto.

Gráfico 1: Professores da Educação Básica por nível de formação - Brasil, 1998.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999a. Elaborado pela autora.

Nesse cenário, somado ao aumento da demanda por novos professores, nos anos 2000, o curso de formação de docentes, modalidade normal, é retomado como foco de incentivo e reinicia sua expansão.

A retomada e expansão de cursos normais em nível médio, para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, consolidam a formação neste nível de ensino como política pública permanente, não transitória. Com isso, posterga-se a formação superior destes professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública. A manutenção da formação em nível médio se constitui, nas condições atuais, um dos principais pilares para a continuidade e consolidação da política de formação superior de professores em serviço, informada pela noção de competências, cumprindo fielmente um dos postulados da reforma no campo da formação [...]. (FREITAS, 2007, p. 1208 – 1209).

Conforme ressaltado pela autora, a alternativa de ofertar a formação superior aos professores que se encontram em exercício na Educação Básica segue às recomendações dos organismos internacionais: atende à demanda, mas com redução de custos e com “caráter continuado e compensatório” (FREITAS, 2007, p. 1209).

Desse modo, ainda que haja uma melhoria em dados estatísticos, os ajustes e reajustes quanto à formação inicial de professores seguem o aporte neoliberal e não primam pela qualidade.

Ocorre, então, que a formação feita de “modo excepcional” ou que estaria “em extinção”, conforme referido (BRASIL, 2003b), se perpetua no século XXI e, em seu estado de exceção, ainda forma e habilita professores para atuar nos anos iniciais da Educação Básica. Buscando entender sua trajetória, pesquisamos informações mais recentes que mostram as evoluções na formação de professores e outras específicas acerca da oferta do curso normal.

O Gráfico 1 revelou a distribuição de professores que atuavam na Educação Básica, em 1998. E como está o cenário atual quanto ao nível de escolaridade dos professores? Absortos em tal questionamento, julgamos oportuno buscar dados da atuação docente nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental⁵⁰ e seus respectivos níveis de escolaridade. Para tanto, foram analisadas as notas estatísticas apresentadas com base no Censo da Educação

⁵⁰ A opção por investigar apenas essas etapas se justifica porque são aquelas em que é possível atuar com a formação mínima em nível médio, feita em curso normal/magistério.

Básica de 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a), a partir das quais foi elaborado o Quadro 7:

Quadro 7: Evolução da distribuição dos docentes que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental por nível de escolaridade – Brasil 2013-2017.

Ano/ Etapa	NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS DOCENTES									
	Superior completo (licenciatura)		Superior completo (bacharel)		Superior em Andamento		Médio completo normal/magistério		Médio ou inferior	
	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ens. Fundamental	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ens. Fundamental	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ens. Fundamental	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ens. Fundamental	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ens. Fundamental
2013	58,5%	69%	1,8%	2,4%	8,0%	6,1%	24,7%	17,9%	7,1%	4,7%
2014	61,3%	71,5%	1,2%	1,8%	8,8%	6,7%	22,2%	15,7%	6,5%	4,3%
2015	61,9%	71,9%	1,2%	1,8%	8,8%	6,6%	21,3%	15,0%	6,8%	4,7%
2016	64,1%	73,2%	1,2%	1,8%	8,6%	6,6%	19,6%	13,9%	6,5%	4,6%
2017	65,9%	74,4%	1,2%	1,8%	8,5%	6,5%	18,1%	12,9%	6,2%	4,4%

Fonte: Censo Escolar 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a). Elaborado pela autora.

No que concerne aos dados sobre formação mínima⁵¹ exigida, o Quadro 7 mostra que, para a etapa da Educação Infantil, há uma elevação no percentual de professores com licenciatura, ao passo que docentes com ensino médio (normal/magistério) diminuem progressivamente. O mesmo ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental: eleva-se a quantidade de licenciados e vão-se reduzindo os de nível médio, porém notamos que, em todos os anos, o nível de formação dos anos iniciais do Ensino Fundamental é sempre mais elevado em relação à Educação Infantil. A respeito desses dados, podemos vinculá-los a dois fenômenos: (1) políticas de formação e (2) políticas de valorização docente – como carreira e salário.

Campos (1999) destaca que as diferenças de origem, identidade e status entre as profissões são amplas e, ao considerar os profissionais da educação, afirma:

⁵¹ De acordo com o artigo 62 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) é requisito mínimo para atuar na Educação Básica a graduação em licenciatura, sendo admitida a formação mínima em nível médio na modalidade normal para atuar na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental.

[...] confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia. Acompanhando essas características, tanto em função dos salários mais baixos como das concepções tradicionais sobre o papel da mulher na sociedade, o percentual do contingente feminino é tão mais alto quanto mais se baixa a faixa etária do alunado. (CAMPOS, 1999, p. 131).

A autora aborda, desse modo, a hierarquização entre as etapas de ensino e a valorização dos professores, que se revela pelos salários, níveis de formação e gênero. Sobre tais considerações, é possível perceber que ainda são perceptíveis nos dias atuais e marcam a carreira e a distribuição de profissionais.

É possível relacionar que a elevação do nível de escolaridade dos professores nas últimas décadas pode ser reflexo das exigências legais de formação mínima e alterações no plano de carreira docente. O governo brasileiro lançou, nos últimos anos, programas⁵² de qualificação docente para atender à crescente demanda. Há de se considerar que, no aporte de formação em nível médio (normal/magistério), ainda que haja uma redução gradativa de professores com esse curso, nota-se que ainda contribui para atender a demanda de profissionais.

No que se refere a carreira e salário, como já vimos em estudos anteriores⁵³, ainda há uma disparidade de remuneração dos professores. Sobre essa diferença, elencamos os aspectos: etapas de atuação, dependência administrativa e região, estado ou município em que se atua. Faz-se importante ressaltar que professores com menor escolaridade são proporcionalmente mais elevados numericamente na Educação Infantil.

Em outro aspecto, enfatizamos que se mantem a situação de professores não habilitados, entre os quais indicamos aqueles que não têm o requisito mínimo indicado pela LDBEN para atuar nessas etapas da Educação Básica. Nesse grupo, foram observados os professores com curso superior bacharelado, superior em andamento (incompleto) e professores com nível médio ou inferior.

⁵² Entre os quais podemos citar: Proinfantil; Proformação; Plataforma Freire; Plano Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; reserva de vagas para cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Universidade Aberta do Brasil (UAB); incentivos especiais aos estudantes de cursos de licenciatura com financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID); o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) (Fonte: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em: 8 nov. 2018).

⁵³ Como de Monlevade (2000), Ricci (1999).

Em relação aos bacharéis, constatamos que os percentuais se mantêm estáveis entre os anos de 2014 a 2017, sendo que o índice para os anos iniciais do Ensino Fundamental é um pouco mais elevado em relação à Educação Infantil. Entre os professores que atuam na Educação Infantil, em média, 8% cursavam algum curso superior (no caso, não está especificado se é licenciatura ou bacharelado) e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em média, 6% estavam na mesma situação no mesmo período (2014 – 2017), ou seja, cursando em nível superior.

Em último aspecto, despontam os professores que possuem Ensino Médio completo, incompleto ou níveis inferiores de formação. Esse é o grupo de “professores leigos”, tal como denomina Andrade (2011). Podemos concordar com a autora, quando afirma que essa situação ainda persiste e não se justifica por escassez de profissionais formados, mas faz as seguintes considerações:

A concepção de que para ser professor basta saber um pouco mais do que aqueles que serão alunos também é um aspecto marcante nas representações que vários setores da sociedade têm em relação à função docente. O campo aberto à atuação de leigos demonstra a fragilidade da função docente como profissão e da legislação, permissiva ao exercício profissional de pessoas leigas. São esses elementos tomados como justificativa para as contratações, em que os aspectos políticos e as necessidades pessoais são os definidores da admissão do professor leigo. (ANDRADE, 2011, p. 150 – 151).

Vimos, assim, que é uma situação que persiste e mostra uma realidade ainda preocupante sobre (des)valorização do trabalho docente e que, por vezes, nos remete a lembrar da concepção de professor e formas de admissão do século passado (quiçá, do século XIX).

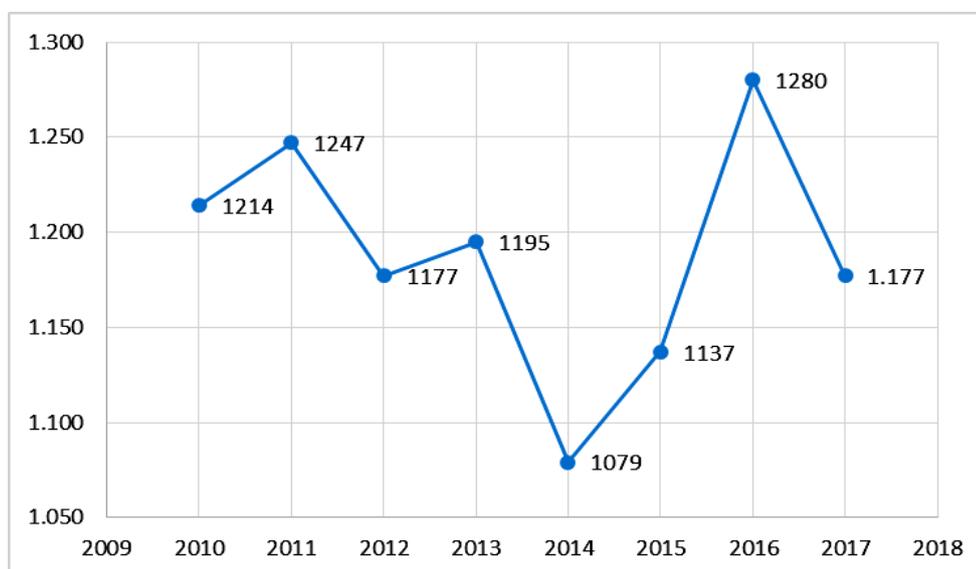
Entre as etapas, vemos que o percentual é mais elevado para a Educação Infantil (média de 6%), ou seja, novamente se mostra uma certa hierarquia em que se admitem mais professores leigos na primeira etapa da Educação Básica.

De modo geral notamos que, em dados quantitativos, a maioria dos professores que atuam na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental tem nível superior completo em licenciatura, seguida daqueles que concluíram o curso de nível médio normal/magistério.

3.7. OFERTA E MATRÍCULAS DO CURSO FORMAÇÃO DE DOCENTES, MODALIDADE NORMAL NO BRASIL

Nesse tópico, analisamos dados da última década sobre a oferta do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Para tanto, investigamos as Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Básica de 2009⁵⁴ a 2017. Em cada uma, filtramos os valores de estabelecimentos que ofertam o curso no Brasil e esses foram reunidos e expressos no Gráfico 2:

Gráfico 2: Quantitativo de estabelecimentos com oferta de curso de ensino médio normal/magistério – Brasil, 2010 a 2017.



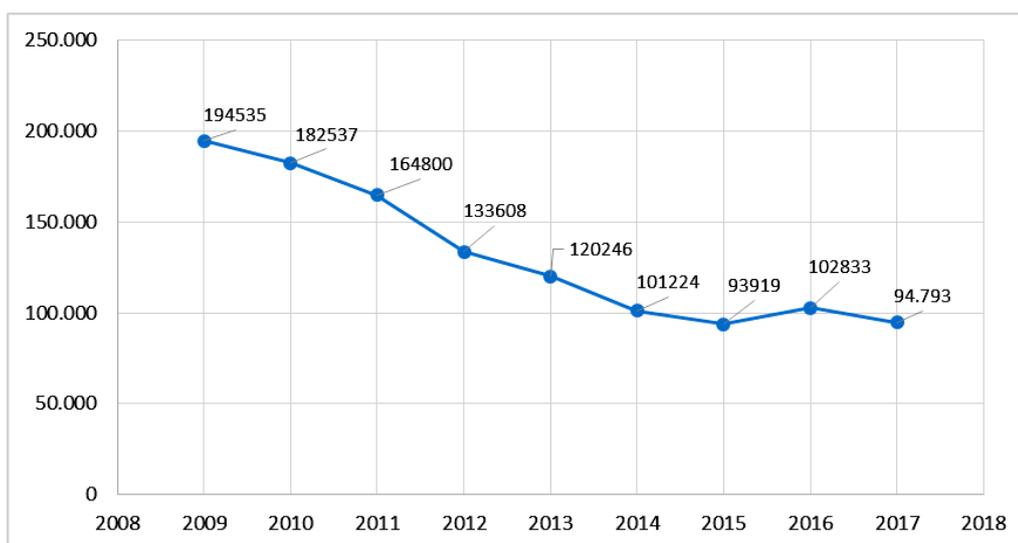
Fonte: Sinopses estatísticas – Censo 2010 a 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, vários anos). Elaborado pela autora.

Os dados mostram uma oscilação nas instituições que ofertam o curso. Nessa variação, o ano de 2014 representa o menor quantitativo, atingindo o auge no ano de 2016. Em todos os relatórios pesquisados, a Rede Estadual representa a maior rede de oferta desse curso.

⁵⁴ Embora o Portal do Inep disponibilize as sinopses estatísticas desde o ano de 1995, foi a partir de 2009 que constava o curso ensino médio normal/magistério com informação específica. A forma de apresentar as estatísticas do questionário teve mudanças de organização no decorrer de sua aplicação, por isso, o recorte de tempo adotado. Sinopses disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso entre 20 a 24 de abril de 2018.

Simultaneamente, buscamos a mesma investigação sobre o quantitativo⁵⁵ de matrículas do mesmo curso, em todo território brasileiro. De igual modo, as informações foram expressas no Gráfico 3, conforme abaixo:

Gráfico 3: Quantitativo de matrículas por ano do curso de ensino médio normal/magistério – Brasil, 2009 a 2017.



Fonte: Sinopses estatísticas – Censo de 2009 a 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, vários anos). Elaborado pela autora.

Enquanto a oferta do curso oscila nos estabelecimentos (Gráfico 2), notamos que a quantidade de matrículas tem uma redução com o avançar dos anos, praticamente constante – apresentando uma elevação no ano de 2016, período em que se observou um acréscimo no número de oferta do curso.

Diante do exposto, surge o questionamento: qual fator ou quais fatores poderiam ter influenciado essa alteração entre 2015 e 2016? A primeira probabilidade imaginada seria o aumento da demanda de profissionais.

Em 6 de fevereiro de 2006, é publicada a Lei nº 11.274 que altera a LDBEN, ampliando o Ensino Fundamental para 9 anos, com prazo para implementação da obrigatoriedade até 2010 (BRASIL, 2006). Com essa ampliação, as crianças são matriculadas nessa etapa a partir dos 6 anos de idade e, com isso, os anos iniciais do EF passam a ser do 1º ao 5º ano.

Outra mudança significativa sobre a educação na redação da Constituição Federal acontece em 2009, quando foi publicada a Emenda Constitucional nº 59

⁵⁵ Nessa soma, estão incluídas as matrículas do ensino regular e/ou especial.

(BRASIL, 2009) que torna a educação básica⁵⁶ obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, ou seja, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – alteração a ser implementada progressivamente até 2016.

Em consequência disso, fica evidente que tais mudanças gerariam efeito substancial nas matrículas e, logo, na demanda de professores – principalmente da esfera pública.

Outra publicação que merece destaque é a Lei nº 12.796/2013 que dispõe alterações sobre a formação dos profissionais da educação no texto da LDBEN, mudando a redação do artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.** (BRASIL, 2013. *Grifos nossos*).

Como foi visto, a nova redação amplia a possibilidade de atuação para docentes formados em nível médio na modalidade normal, seguindo a organização estabelecida na Lei 11.274/2006. O mesmo artigo é alterado novamente em 2017 pela Lei nº 13.415⁵⁷, que retira uma especificidade sobre a formação em nível superior⁵⁸ e, com isso, o artigo 62 da LDBEN passa a ter a seguinte redação:

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

Desse modo, a formação mínima de professores em nível médio, na modalidade normal, para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é alterada com a Lei 13.415/2017. Permanece, assim, a

⁵⁶ A redação anterior constava como obrigatório e gratuito apenas o Ensino Fundamental.

⁵⁷ Essa Lei foi conversão da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016).

⁵⁸ O trecho subtraído foi o seguinte: “de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Para informações sobre documentos legais referentes à formação superior para a docência, recomendamos consulta ao site do MEC em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 9 nov. 2018.

perspectiva de continuidade do curso, mostrando sua importância para atender a demanda de profissionais habilitados, ainda que a Meta 15 do PNE 2014 – 2024 seja de garantir e assegurar, no prazo de um ano de vigência do PNE “que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 78).

Com base nos dados analisados, é notória a mudança no perfil da formação dos professores, com o aumento gradativo sobre o nível de capacitação. Outrossim, vemos que o quantitativo de professores da Educação Básica com nível superior ainda é insuficiente para atender a demanda crescente de profissionais.

4. O CURSO NORMAL/MAGISTÉRIO NO PARANÁ

Nessa seção, propomos apresentar um breve histórico do curso de formação de professores em nível médio no Estado do Paraná. Para tanto, elaboramos revisão de literatura e pesquisa documental. Julgamos oportuna essa investigação para nos situar sobre o percurso e sua importância quanto ao preparo de profissionais habilitados à docência desde a instalação da primeira Escola Normal na Província do Paraná, ainda no século XIX.

4.1. A PROVÍNCIA DO PARANÁ: DESENVOLVIMENTO E INSTRUÇÃO

Para entender o contexto em que surge a necessidade de formar professores, julgamos oportuno investigar a partir da origem da Província do Paraná, que foi instalada oficialmente em 19 de dezembro de 1853. O território paranaense pertencia à Província de São Paulo até ser desmembrado. No período de sua instalação, havia muitos conflitos, dificuldades financeiras e problemas sobre o controle de população e das terras. Estimava-se que havia cerca de 60 mil habitantes, dos quais 1/6 eram escravos. Nesse contexto, imperava a escassez de pessoal qualificado (PARANÁ, 2000).

Devido a esse contexto, principalmente com os objetivos de combater a criminalidade e os conflitos e formar trabalhadores qualificados, defendia-se a instrução. Assim, no século XIX (principalmente após a segunda metade), houve maior empenho na catequização dos índios, incentivo à imigração e instalação de colônias, criação de escolas municipais, preocupação com a defesa de fronteiras, estímulo ao comércio de mate e significativas melhorias das comunicações e transportes (PARANÁ, 2000).

Nessa realidade, conforme vão se constituindo as cidades, os modos de produção e de trabalho, paralelo ao seu desenvolvimento, são construídas escolas e nomeados professores. Porém, a preocupação com a formação ou habilitação desses professores é secundarizada ou desconsiderada por longo período (conforme ocorria em outras províncias) e isto pode ser notado pela tardia instalação

de Escolas Normais na Província do Paraná, muito adiada, inclusive, por não se considerar um investimento de recurso prioritário ou necessário.

De acordo com a pesquisa de França e Souza (2018), antes da criação das Escolas Normais na Província do Paraná, recorria-se à “formação pela prática”. Com base na descrição apresentada pelas autoras, entendemos que essa formação era rudimentar e pautava-se, principalmente, na repetição e imitação. Era, assim, uma alternativa menos onerosa aos cofres públicos e considerada suficiente para os objetivos instrucionais da época.

Essa realidade passa a ser questionada quando surgem críticas e debates sobre a quantidade *versus* qualidade da instrução no Paraná, quando relacionada, também, à formação dos professores. Sobre isso, encontramos argumentos em relatórios e ofícios públicos provinciais.

No ano de 1866, André Augusto de Paula Fleury⁵⁹ apresentou dados quantitativos sobre o número de cadeiras de professores, de escolas, de alunos e valores de despesas. Sua principal crítica se resume ao afirmar que “no Paraná gasta-se muito e aprende-se pouco” (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000a, p. 213).

De acordo com seu relato, Fleury entendia que “maus professores” prejudicavam a instrução por apresentarem muitos erros e vícios no ensino. Diante dessa realidade, propôs como alternativas de melhorias: fechar escolas com baixa frequência, reorganizar a inspeção e formar professores habilitados em Escola Normal (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000a). Analisando seu discurso, percebemos a preocupação com os professores, ao considerar que o despreparo para o ensino gerava incertezas sobre a efetividade de toda a estrutura até então investida e, por tais razões, defendia a criação de Escolas Normais.

Em contrapartida, analisamos o relatório de Polidoro César Burlamaque⁶⁰ no qual foi possível encontrar outras exposições e críticas. Sobre a instrução, reconhece sua necessidade e benefícios, atribuindo um valor à escola, principalmente por influenciar a instauração do caráter do indivíduo e na civilização do povo. As ciências e as artes são apresentadas como notabilidades assombrosas (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000b).

⁵⁹ Relato de sua fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial do Paraná em 15/02/1866.

⁶⁰ Presidente da Província. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Paraná em 15/03/1867.

Notamos, em seus argumentos, que a preocupação de ampliar a instrução (incluindo os mais pobres) pautava-se na ideia de uma alternativa para prevenir determinados males, entre os quais destacamos: ignorância, desrespeito à autoridade, egoísmo, irreligiosidade, orgulho, preguiça, criminalidade, imoralidade (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000b).

Ao mesmo tempo em que destaca a importância da instrução primária, Burlamaque tece críticas⁶¹ sobre as despesas excessivas e os problemas. Porém, ainda que evidencie dificuldades condizentes às percebidas por Fleury, Burlamaque se opõe à criação de Escolas Normais.

Entre seus argumentos, considerava o descrédito, a indiferença e até o desprezo pela carreira do magistério. Em tal contexto, tornava-se professor quem não tinha outras opções ou oportunidades e, por isso, ainda que reconhecesse a importância de um preparo teórico e prático de professores (e a Escola Normal era, em sua opinião, uma alternativa coerente), seria uma despesa dispendiosa por não resolver a falta de incentivo à categoria. Considerando essa realidade, fez a seguinte analogia sobre as Escolas Normais: “nos países adiantados em civilização, apreciadores da instrução pública, elas vingam, prosperam, e dão excelentes frutos. Mas no Brasil, Srs., sinto dizê-lo, elas têm sido plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000b, p. 254).

Com expressões categóricas e até depreciativas, vimos a opinião de Burlamaque que, nesse momento, apresentou justificativas sobre sua posição contrária à abertura de Escolas Normais na Província paranaense por considerá-las um investimento desnecessário, tendo por base o próprio desprestígio da carreira.

Isso demonstra uma percepção de que para ser professor não era preciso um preparo com conhecimentos específicos. Em suma, bastava ter vocação, gostar de ensinar e saber fazer. Essa ideia foi expressa em seu relato com os seguintes dizeres:

Mas vós sabeis que a principal condição do bom mestre não é nem a muita ciência, nem a muita eloquência: é antes de tudo a vocação, o gosto do ensino, a ordem nas ideias, a clareza na exposição, a paciência no trabalho. [...] Em matéria de instrução vale mais o saber fazer do que o próprio saber. (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000b, p. 260).

⁶¹ Suas críticas foram baseadas em relatórios e legislações de 1864 a 1865 que pesquisou. A partir dessa investigação, elaborou um quadro demonstrativo sobre a instrução pública no Império, comparou despesas com a instrução, número de escolas e matrículas e frequência dos alunos.

A “vocação”, nesse caso, é apresentada como uma característica natural do sujeito, um “dom” que dispensa uma escola preparatória e conhecimentos científicos. Para tanto, a formação na prática seria uma alternativa suficiente para ter os saberes necessários para o ofício.

Esse era o contexto que caracterizava a instrução pública, a formação e a desvalorização do professor na Província do Paraná. Ficou evidenciado que eram assuntos secundários para os interesses políticos da época e, por isso, despendiam os investimentos públicos a outras necessidades estimadas como “prioritárias” ou “mais importantes”.

4.2. AS ESCOLAS NORMAIS NO PARANÁ: DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO

A primeira Escola Normal da Província do Paraná foi criada em 1870 em Curitiba⁶² e iniciou suas atividades em 1876. Sua instalação foi motivada pelo período que tendia para a mudança política em prol dos ideais republicanos sobre a instrução do povo, entre os quais destacamos: “formar bons cidadãos, encaminhá-los numa profissão, aperfeiçoar-lhes o caráter, transmitir-lhes valores morais, despertar-lhes o interesse pela coisa pública” (PARANÁ, 2000, p. 17). Esses ideais trouxeram uma preocupação com o preparo do professor que, nesse momento, passou a ser considerado um investimento necessário e importante.

Podemos destacar que, nesse contexto, as primeiras Escolas Normais do Paraná trazem consigo grande valor histórico e simbólico, consoante à ideologia republicana e o olhar para o futuro, direcionado à modernização vislumbrada no início do século XX, acompanhando a expansão das escolas de ensino primário, o aumento populacional, a estruturação das cidades e os avanços econômicos e científicos da cada cidade/região.

Um exemplo que merece ser lembrado é a influência da estrada de ferro sobre as regiões de Curitiba, Paranaguá e Ponta Grossa, que se tornaram mais avançadas em estrutura, economia e quantidade populacional, e isso, por

⁶² Lei Estadual nº 238, de 19 de abril de 1870, cria a Escola Normal na Capital e o Liceu Paranaense.

consequente, influenciou na instalação de Escolas Normais nessas cidades (CORREIA, 2013).

Em Ponta Grossa, se formava uma região de grandes negócios, promissora, que atraía grande número de imigrantes. Com o aumento da população estrangeira, a educação serviria como meio para adaptá-los à nacionalidade, à língua e aos ideais brasileiros. Paranaguá, localizada na faixa litorânea, de região populosa, sofria por doenças, atribuídas principalmente ao clima e à insalubridade. Devido a tais circunstâncias, percebia-se que as doenças prejudicavam o trabalho e acreditava-se que a ignorância das pessoas era um dos fatores de agravamento. Assim, Correia (2013) considera que a ênfase na higiene e na moral, aliada à necessidade de produção, destacavam-se como objetivos de instrução nesse período.

Em função disso é que se criavam as Escolas Normais: preparar professores adequados a esse perfil educativo. Tal perfil se altera com o advento de novas demandas e ideais para os professores que se definem pela expansão das escolas, pela ampliação no quadro de vagas de professores e pela alteração dos currículos que revelam os conhecimentos e os saberes que se indicavam.

A expansão das escolas e a necessidade de formar professores acompanharam as mudanças na economia paranaense, na organização social, na distribuição demográfica, na criação de municípios e o aumento da população, no incentivo à imigração e ao desenvolvimento. Da mesma forma que ocorria no país, “civilizar” a população e preparar mão de obra qualificada iam, pouco a pouco, se tornando investimentos necessários.

Percebemos, outrossim, que a criação e a expansão das escolas no Paraná (incluindo as Escolas Normais) sofriam de entraves⁶³, entre os quais destacamos: (1) falta de investimentos e gerenciamento adequados, (2) desvalorização da carreira do magistério e (3) desinteresse da população. Ainda assim, é possível notar uma inquietação para superar tais problemas.

Concernente à formação de professores, o Paraná acompanha as determinações legais nacionais e os movimentos referentes à Educação. Na medida

⁶³ Tais entraves foram percebidos com a leitura de Relatórios e Ofícios da Instrução Pública do Paraná (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000a; PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000b) que mostram relatos sobre as dificuldades que se constituíam, de acordo com a nossa interpretação, pelas ideias e valores que se tinham pela instrução (referindo-se aos governantes e à população).

em que aumenta a demanda por professores, crescem as Escolas Normais, os Institutos de Educação e a oferta de cursos superiores.

Em relação ao desenvolvimento e crescimento do Estado do Paraná, destacamos que entre as décadas de 1940 e 1960 houve amplo estímulo à ocupação de terras, intensificando a colonização por imigrantes de forma planejada. Foi um período marcado por elevados investimentos públicos como: plano rodoviário, de eletrificação, construção de prédios e espaços para a população, saneamento, aumento do funcionalismo público e criação de faculdades que, entre outras profissões, proporcionava melhor formação de professores para atuar no ensino secundário (PARANÁ, 2002).

Destacamos a década de 1960 como um momento de intensa preocupação com a educação. No contexto nacional, como já mencionamos em seção anterior, foi publicada a LDBEN (Lei nº 4024/1961) que regulamentava a educação e, por conseguinte, influenciava a formação de professores.

No Estado do Paraná, era possível notar que a educação pública necessitava de importantes melhorias em relação à quantidade e qualidade, mas para atender ao capital. “Educação é investimento ou aplicação produtiva de capital” (PARANÁ, 1962, p. 4) foi uma frase utilizada pelo governador do Estado da época e que representava bem o sentido e o valor dados à educação.

Os investimentos, para tais propósitos, eram direcionados à superação de problemas, entre os quais se destacavam: o desajuste entre a formação ministrada e as necessidades; a ausência de um planejamento educacional; insuficiência de recursos⁶⁴; más condições estruturais dos prédios escolares; defasagem de salas de aula, vagas e matrículas; carência de professores habilitados, em especial, para o nível primário e secundário; evasão escolar; elevado índice de analfabetos adultos (PARANÁ, 1962).

Essas dificuldades coadunavam com o contexto político e de desenvolvimento do país. Entre essas, vimos que se avolumava a escassez de professores habilitados e, para tanto, se propunha atenção especial de investimento em Escolas Normais e universidades.

O sistema estadual de ensino (Lei nº 4978/1964) estabelecia que, para exercer o cargo de magistério, deveria-se, preferencialmente, ser diplomado por

⁶⁴ Recursos técnicos e financeiros, estrutura administrativa eficiente com pessoal, material, obras e equipamentos adequados.

Institutos de Educação ou Escolas Normais. Em caso de ausência de diplomados, eram aceitos professores com autorização expedida mediante exame de suficiência (PARANÁ, 1964). Essa regulamentação mostrava a carência de professores diplomados no Estado, uma dificuldade alarmante, sendo que era regulamentado o aceite de profissionais habilitados pela prática, julgando-se satisfatória a aprovação em exames de suficiência.

É importante lembrar, conforme já mostramos na Seção 3, que a própria LDBEN de 1961 regulamentava os requisitos mínimos sobre o nível de formação e atuação dos professores e, ainda, oferecia ressalvas para insuficiência ou falta real de professores habilitados, sendo: exame de suficiência e aproveitamento de professores formados em outras disciplinas/áreas correspondentes. A Lei nº 5.692/71 manteve ressalvas para a ausência ou escassez de professores diplomados.

Tais exceções na própria legislação mostram que a contratação de professores leigos, sem uma habilitação ou formação mínima, permaneceu e ainda se mantém nos dias atuais, assim como alternativas de “remediação” sempre que parece uma condição inconveniente.

No sistema estadual de ensino do Paraná, em 1964, previa-se a oferta de centros de treinamento pedagógico para habilitá-los (PARANÁ, 1964). Notava-se uma alternativa para remediar essa discrepância entre demanda e oferta de profissionais, porém, através de cursos aligeirados. Essas políticas de formação de professores leigos, conforme indica Andrade (2011), eram ofertadas em nível nacional desde a década de 1950, porém tal situação ainda se mantém no campo da educação nacional – como mostram os próprios dados do Censo (Quadro 7).

A respeito da década de 1970, lembramos a publicação da Lei nº 5.692/1971 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e representava o momento de medidas autoritárias e impositivas da Ditadura Militar sobre a educação. Conforme ocorria em todo o contexto nacional, o curso normal foi suprimido e deu lugar à habilitação para o magistério. A profissionalização compulsória, o tecnicismo, a educação compensatória e utilitarista são marcas profundas desse momento.

Ao iniciar os anos de 1980, se avolumam as buscas por redemocratização em todas as esferas da sociedade. Ocorreram eleições nos estados e, assim, em 1983 José Richa foi eleito governador do Paraná (gestão 1983 – 1986). As mudanças políticas, por conseguinte, repercutem na percepção da escola – pelo menos em

discursos. Para isso, o governo propunha que era urgente “superar a concepção de escola como produtora do saber tecnocrático, eficiente ao mercado” (BACZINSKI, 2011, p. 29).

Havia um discurso democrático de que a educação serviria como libertadora, um instrumento de superação de injustiças e de desigualdades. Para isso, anunciavam “a função da escola como mediadora do conhecimento científico, do conteúdo social e historicamente produzido, sendo esse o princípio entendido como parâmetro de escola de qualidade” (BACZINSKI, 2011, p. 30).

Com o intuito de refletir sobre esse momento, recordamos a ampliação produzida nos níveis primário e secundário para a educação. Ainda que esse crescimento não tenha se dado de forma homogênea entre os estados, lembramos também que a Ditadura Militar deixa um legado preocupante para a educação e no curso de formação de professores de nível médio, que passou a ser uma habilitação profissional. A globalização transformava as relações internacionais, as organizações e modos de vida e, junto ao neoliberalismo, amoldavam as políticas educacionais, trazendo profundas mudanças na educação.

Enquanto isso, havia luta por redemocratização e por melhorias na qualidade e no acesso à educação. Não é de se estranhar que apresentar reformas, sob o aparato da democracia, da justiça e da igualdade seja uma roupagem mais atraente aos olhos de quem vê, embora as contradições possam mostrar que os fins eram outros!

Baczinski (2011) nos faz refletir acerca desse “caráter contraditório” quando lembra que, no governo de José Richa, ocorreram importantes mudanças na estrutura e organização da educação pública no Estado do Paraná, como a implantação dos Núcleos Regionais de Educação – NRE’s, incentivo à criação de associações e de sindicatos, defesa de ensino de qualidade, instituição da semana pedagógica, construção de escolas e aumento de vagas, entre outros. Ao mesmo tempo, no campo das ideias pedagógicas, havia uma contradição da SEED-PR⁶⁵, que “ora se posicionava em prol de uma educação democrática e socializadora dos conhecimentos científicos, ora ao lado de ideais espiritualistas defensores dos indivíduos em supressão ao conteúdo escolar” (BACZINSKI, 2011, p. 37).

⁶⁵ Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Servimo-nos dessa consideração para ponderar que a questão da incoerência entre o discurso e as ações é facilmente observável em relação aos conhecimentos científicos “possíveis” à escola pública. Quem defende, verdadeiramente, uma educação democrática eliminando os conteúdos desta? A nosso ver, é o mesmo que combater a fome retirando o alimento daquele que necessita.

Nesse contexto, as políticas educacionais e o sistema educacional do Paraná avançam na década de 1990 e, ainda, com problemas ancestrais como: analfabetismo, dificuldades de acesso à escola, elevados índices de reprovação e evasão e dúvidas sobre a qualidade de ensino. Para tanto, são elaborados documentos e projetos com vistas a superar essas dificuldades.

Ainda assim, a possibilidade de participação sobre as decisões já representava um avanço, se compararmos ao autoritarismo vivido durante a Ditadura Militar no Brasil - destacando a década de 1970 após a publicação da Lei nº 5.692/1971. Podemos considerar que se avançava no campo das ideias e nos documentos. O Paraná assumiu um movimento que se alicerçava na **Pedagogia Histórico Crítica**, numa direção contra-hegemônica e, ao mesmo tempo, as **habilidades e competências** eram cada vez mais presentes.

Sobre os professores, concordamos com Baczinski (2011) quando considera a atuação contraditória do governo que anunciava interesse por melhor qualificação e valorização de seus docentes ao passo que, na realidade, o que se via e vivia era “a desvalorização da classe do magistério, defasagem salarial, ações autoritárias e violentas para atenuar as reivindicações” (BACZINSKI, 2011, p. 51). Então, qual era o valor que se dava à democracia, à educação e aos professores?

Para explicar o nível do autoritarismo e violência, temos um exemplo grave na história da educação paranaense: em 1988, foi deflagrada a greve de professores que, sem diálogo, culminou em repressão e violência do governo para com seus professores em 30 de agosto, enfrentando-os com bombas, cães e cavalos.

Assim, entre preleções e ações, para sintetizarmos o que se destaca nas políticas públicas sobre a educação paranaense entre as décadas de 1980 e 1990, concordamos com o que nos apresenta Noda e Galuch (2018, p. 547), ao afirmarem que as reformas desse período “foram implantadas, muitas vezes, para responder a reivindicações populares, mas atendiam apenas aos interesses neoliberais de formação”. A democratização, de acordo com as autoras, se ateve a aumentar a quantidade de matrículas, muitas vezes de forma aligeirada, com esvaziamento de

conteúdos e a culpabilização dos professores pelos problemas enfrentados nas escolas e na educação⁶⁶.

Entre os documentos legais, destacamos que em 1996 foi publicada a LDBEN⁶⁷ – Lei nº 9.394 e, no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶⁸ (PCNs). O curso Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal tem suas Diretrizes Curriculares Nacionais apresentadas na Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999). São documentos importantes que influenciam a história do curso no país.

4.2.1. Recursos, negociações e o desmonte da educação profissional na rede estadual paranaense

No Paraná, pautando-se nos problemas educacionais daquele momento e justificando objetivos de universalização e democratização, o governo Requião propõe, mormente a partir de 1992, a reformulação da política educacional do Estado e, para tanto, busca recursos financeiros externos, como: Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (BACZINSKI, 2011). São destaques as influências neoliberais no Estado que, junto aos financiamentos, trouxeram projetos e determinações sobre as políticas educacionais.

Em relação às influências no curso de formação de professores em nível médio destacamos o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná (PROEM) que, de acordo com Sandri (2007), foi elaborado a partir de um planejamento feito no ano de 1992 pela Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral, junto à SEED/PR. Essa proposta sofreu mudanças significativas - resultado de negociações ocorridas em 1995 entre o governo estadual e o BID⁶⁹.

Sandri (2007) explica que o Projeto foi implantado após a aprovação do empréstimo, no ano de 1997, e autorização do governo federal, em 1998, porém, antes disso, em 1996, o governo do Estado do Paraná publicou a Resolução nº

⁶⁶ Seguindo a narrativa de Cruz (2008), o governo do Paraná de 1995 a 2002 (Jaime Lerner) abrangia a Política de Educação Básica e foi estabelecido o “Projeto de Qualidade no Ensino Público do Paraná” (PQE) e o “Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná” “PROEM”. Além desses, Maciel e Shigunov Neto (2004) mencionam outros dois: o “Projeto da rua para a escola” e o “Programa de Adequação Idade-Série – Projeto Correção de Fluxo”.

⁶⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁶⁸ Coleção de cadernos disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2018.

⁶⁹ Banco Interamericano de Desenvolvimento.

4.056/96 – SEED/PR que anunciava o fechamento das habilitações profissionais nos colégios estaduais a partir de 1997, passando a ofertar, compulsoriamente, apenas a educação geral de segundo grau.

Ocorre, portanto, que devido ao PROEM, seguindo os acordos entre o governo e o BID, o Paraná se antecipou às mudanças em nível nacional ocorridas por meio da LDBEN 9.394/96 e do Decreto⁷⁰ 2.208/97 (CRUZ, 2008; BRUEL, 2007). O fechamento autoritário dos cursos representou um grande impacto para as escolas, servidores e alunos. Para alcançarmos a representatividade, nos utilizamos da pesquisa de Bruel (2007) que apresenta que, em 1995, quase 60% dos alunos matriculados no ensino médio regular da rede estadual frequentava cursos de formação profissional e, entre esses, grande parte cursava magistério e contabilidade.

Ocorreu um desmonte na educação profissional e, entre os cursos, a formação de professores foi impactada e sofreu nova ruptura. Nesse caso, a determinação foi para o fechamento, pois a primazia tornara-se a formação geral. Com vistas a entender as possíveis motivações desse episódio, nos servimos da pesquisa de Gomide e Miguel (2009).

De acordo com as autoras, o discurso pejorativo sobre a escola pública e de eficácia do ensino privado ia fortalecendo o segundo e, cada vez mais, a perspectiva mercantilista influenciava a escola. Nesse momento, seu papel vinculava “à preparação da força de trabalho com uma formação geral, na qual predominou o raciocínio estratégico, a capacidade de trabalho cooperativo, bem como a disseminação de valores de individualidade, competitividade e empregabilidade” (GOMIDE; MIGUEL, 2009, p. 300).

Em um contexto de fortalecimento dos ideais neoliberais, como já vimos, o Paraná adotou políticas públicas sobre a educação que mascaravam os dados e, de forma aligeirada, buscava atender as necessidades mercantis oriundas, principalmente, das transformações na economia e na produção. Ao atender os interesses do mercado e das agências internacionais, o sistema estadual paranaense era, ainda mais, precarizado. A subordinação a esses interesses pôde ser vista pela decisão arbitrária de fechar os cursos profissionalizantes, sem consulta à própria comunidade escolar.

⁷⁰ Substituído pelo Decreto n.º 5.154/04 (BRASIL, 2004).

Sobre esse momento, Garcia (2013, p. 52) avalia que:

Nos anos 1990 o que predominou em nossa sociedade em relação à educação foi o ideário de que era necessário um Ensino Médio que preparasse para a vida e, com isso, se manteve o foco na necessidade de uma formação baseada em competências genéricas e flexíveis, preparando os indivíduos para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho, na perspectiva da empregabilidade.

Como foi colocado, é evidente a quais interesses serviam essas mudanças: ao capital. O ponto fundamental que podemos destacar que “na perspectiva do capital, a educação constitui-se em um processo permanente de disciplinamento tendo em vista a produção e a reprodução, naturalizada, da mercadoria” (KUENZER, 2013, p. 82). Dessa maneira, servindo aos interesses do capital, a educação é planejada e negociada como uma mercadoria, um produto, e desenvolve-se como uma vantajosa fonte de lucro à iniciativa privada.

Nessa perspectiva é que analisamos esse momento e, somado a isso, aderimos a Gomide e Miguel (2009) quando asseveram que o desmonte da educação profissional na rede pública foi uma medida de “caráter privatizante”, pois o ensino privado tornara-se a alternativa para aqueles que optassem pela formação profissional. Para o magistério, a alternativa mais aligeirada era o curso Normal Superior, ofertado em instituições privadas.

Todavia, o Paraná teve um movimento contra-hegemônico e alguns estabelecimentos públicos estaduais não aceitaram o fechamento compulsório e iniciaram um ato de oposição (CRUZ, 2008; SANDRI, 2007), em luta pela formação profissional (GOMIDE; MIGUEL, 2009) – o que podemos considerar resistência⁷¹.

O que conquistaram foi uma velada liberdade de escolha, pois o colégio cuja resposta fosse negativa ao Programa também “optava” por não receber seus recursos financeiros. Foi um modo de atender parcialmente as solicitações e cobrir

⁷¹ A resistência ocorre em alguns Colégios e é sustentada por meio de lutas que gera um “reco” do governo: em 14 de dezembro de 1996 é protocolado na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná o Projeto de Lei nº 560/96 cuja proposta inicial, resumidamente, era dar opção de escolha aos Colégios Estaduais com a garantia de recursos. A partir desse, a SEED/PR publicou a Resolução nº 4.394/96 que revoga a 4.056/96. A nova Resolução oportunizou que cada comunidade escolar optasse pela adesão do PROEM, por meio de assembleias com suas respectivas Associações de Pais e Mestres – APM e Conselhos de Classes. O prazo dado para a escolha foi até dezembro de 1997, contudo, não foi dada garantia de recursos do Programa (SANDRI, 2007).

seu aspecto de despotismo. Seria um voto movido por escolha, incerteza ou persuasão⁷²?

Diante dessa realidade, Sandri (2007) cita que até 1996 foram 90,51% de colégios que aderiram ao Programa. À revelia, permaneceram em funcionamento 26 cursos profissionalizantes em colégios estaduais do Paraná – entre os quais, 14 ofertavam o curso normal⁷³.

Ainda que de forma precária, sem recursos, o curso não foi extinto na rede estadual paranaense e, isto, por iniciativa daqueles 14 colégios e Institutos. O valor atribuído ao curso foi dado por aqueles professores, gestores, estudantes e familiares, indo contra os ditames. Isto posto, o movimento em favor do curso ganha mais força no início do século XXI, principalmente com a mudança do governo⁷⁴ do Paraná, em 2003.

4.3. MOVIMENTO EM FAVOR DO CURSO NORMAL NO PARANÁ: DEBATES, PROPOSTAS E FORTALECIMENTO

Nesse contexto, Cruz (2008) explica sobre o processo de resgate do curso de formação de docentes em nível médio nos estabelecimentos estaduais. Logo, em 2003, foi composta uma Comissão⁷⁵ responsável por elaborar uma Proposta Pedagógica Curricular e, dois anos depois, ocorreu o I Simpósio do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio, momento em que outros professores puderam apresentar sugestões sobre o documento. A partir desse trabalho, foi elaborada a **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação**

⁷² De acordo com a pesquisa de Cruz (2008), ocorre que, devido à questão da falta de repasse e suas conseqüentes dificuldades financeiras, além de discursos de que o Curso de Magistério/Normal não teria mais valor, dado aos discursos de que somente professores graduados poderiam atuar na Educação Básica (em projeções futuras), a maioria optou por aderir ao PROEM e cessar seus cursos.

⁷³ Relação de Colégios que mantiveram em funcionamento o curso Normal: CE Dep. Arnaldo Busato (do município de Pinhais); CE José Sarmiento (Iretama); CE Princesa Isabel (Três Barras do Paraná); CE Cristo Rei (Cornélio Procópio); CE Paulo Leminski (Curitiba); CE Barão do Rio Branco (Foz do Iguaçu); CE Barbosa Ferraz (Ivaiporã); CE Cristóvão Colombo (Jardim Alegre); CE Geremia Lunardelli (Lunardelli); CE Monteiro Lobato (Floresta); Instituto Estadual de Educação de Maringá (Maringá); Instituto Estadual Dr. Caetano Munhoz da Rocha (Paranaguá); CE Anchieta (Cruzeiro do Oeste); CE Vicente Tomazini (Francisco Alves) (CRUZ, 2008).

⁷⁴ Roberto Requião.

⁷⁵ Integrada por professores da Rede Estadual e de Instituições de Ensino Superior, representantes dos NRE's e dos Departamentos da SEED/PR - os nomes dos integrantes da comissão estão citados na Proposta (PARANÁ, 2006).

de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível médio, publicada em 2006.

Merece destaque que esse debate sobre a formação de professores em nível médio contou com a participação e atuação de muitos, entre os quais os que defendiam a formação em nível superior. Nesse ínterim, os organismos internacionais serviram de direcionamento e, atendendo a solicitações sobre o retorno do curso – o que foi concedido (GOMIDE; MIGUEL, 2009).

Sobre esse trajeto, o curso de Formação de Docentes, na modalidade normal, é alvo de críticas e defesas. Mas o que pretendemos não é atribuir um julgamento sobre o curso e, sim, instigarmos a análise de que a formação de professores pode ser antagônica, mas não neutra. Para tanto, servem-nos as considerações de Kuenzer (2013, p. 82 – 83):

Partindo dessa premissa, se no capitalismo há projetos educativos antagônicos, no bojo das relações sociais e produtivas não há um projeto único, ou neutro, de formação de professores, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação que esteja sendo analisada. Talvez seja esse o primeiro desafio a enfrentar: superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação.

Com referência a essa necessidade de superação que a autora nos indica, compreendemos que o fechamento forçoso do curso no Paraná não podia significar, fundamentalmente, uma luta justa pela formação em nível superior ou pela valorização da carreira docente. Não prioritariamente, ao nosso ver, ainda que tal anseio persistisse, vigorando até nossos dias atuais, também não era uma medida que defendesse, em primazia, uma reforma para a qualidade de educação do nível médio.

Do mesmo modo, a união de esforços por seu retorno no Estado não era, necessariamente, uma atitude neutra frente à problemática e às polêmicas geradas sobre a formação mínima docente para a Educação Básica.

O aspecto que nos inquieta é o que seria a melhor opção em termos de qualidade em relação à formação inicial de professores, ou seja, o que ocorreu quando governo deixou de investir na educação profissional e normal mas a demanda por profissionais continuava. Para essa demanda, fato é, não foi dada melhor alternativa em termos de investimentos públicos. No caso dos professores,

uma opção assertiva poderia ser a oferta do ensino superior, em instituições públicas, de qualidade e com expansão satisfatória.

É solução fechar o curso normal, de nível médio, e substituí-lo por uma formação aligeirada em cursos superiores de qualidade questionável? É melhor formar um professor em nível superior, mas de forma aligeirada, suprimida em conteúdo, sem garantir a pesquisa e a extensão junto ao ensino? A rede privada seria mais eficaz que a pública?

Em meio a concepções antagônicas acerca dessa formação, destacamos que nos anos 2000 ocorre uma reconstrução do Curso de Formação de Docentes. Para Araujo (2008) foi um “novo caminho” – coletivo e emancipatório –, que apresenta uma nova organização curricular que passa a ser integrada.

Sobre o currículo, Gomide e Miguel (2009, p. 306) afirmam que “na organização curricular e na implantação gradativa do curso a partir de 2004, a SEED-PR adotou, de forma pioneira, a concepção curricular integrada entre educação profissional e o ensino médio”.

Parece conveniente articular que essas ações políticas do Paraná, inseridas a partir de 2003, não se constituíam unicamente por uma aclamação emancipatória, mas refletiam fluxos do contexto nacional e internacional. Lembramos, por exemplo, que o Ministério da Educação promoveu, em 2003, eventos⁷⁶ para discutir o Ensino Médio e que mostravam dois principais interesses sobre a Educação Básica e projetos de sociedade (GARCIA, 2013). Em 2004, foi publicado o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) que tributava o resgate do curso de formação de professores em nível médio, na forma integrada e modalidade normal.

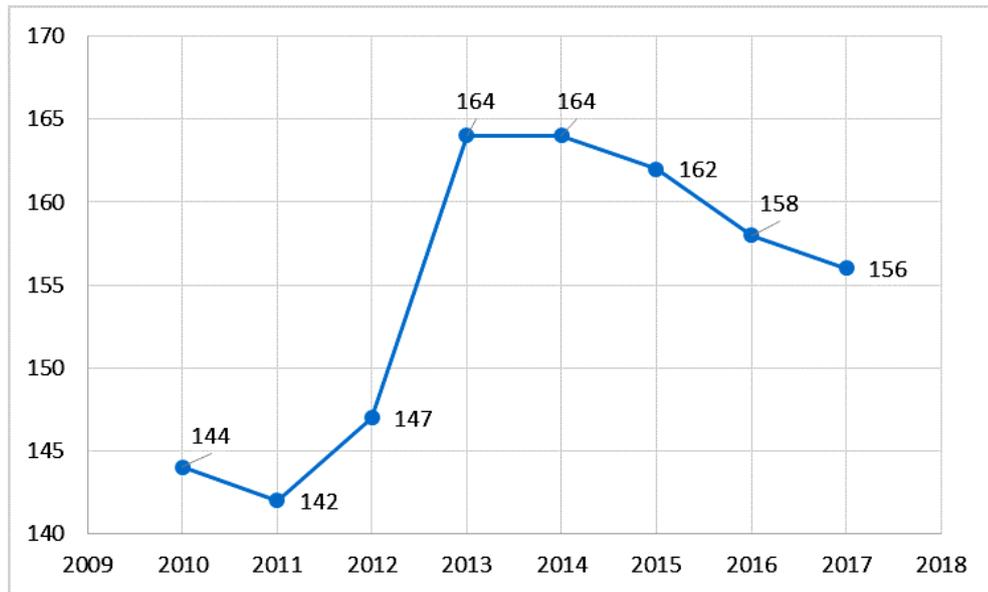
A partir de então, ocorreu um aumento gradativo na autorização de novos⁷⁷ cursos. Essa expansão prosseguiu nos anos seguintes, chegando ao auge entre 2013 e 2014 e, nos anos seguintes, passou a decair (ver Gráfico⁷⁸ 4):

⁷⁶ Seminário Nacional do Ensino Médio e o Seminário Nacional da Educação Profissional.

⁷⁷ Com base em dados apresentados pela SEED – PR (PARANÁ, 2006) salientamos que, na rede estadual, em 2004 somaram-se mais 31 novos cursos aos 14 colégios que mantinham o funcionamento dos cursos de Formação de Docentes; em 2005, cresceram 41; em 2006, totalizava 113 colégios estaduais autorizados a ofertar.

⁷⁸ Os dados do Censo expressos no Gráfico 4 mostraram o fluxo sobre a oferta do curso no Estado do Paraná nas instituições públicas e privadas.

Gráfico 4: Quantitativo de estabelecimentos com oferta do curso de ensino médio normal/magistério – Paraná, 2010 a 2017.



Fonte: Sinopses estatísticas – Censo de 2010 a 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, vários anos). Elaborado pela autora.

A evolução do quantitativo de estabelecimentos que ofertam o Curso mostra que, nos últimos quatro anos, tem havido uma redução, acompanhando o mesmo processo nacional.

Retomando o currículo, o qual relacionamos ao conhecimento, é pertinente asseverar que, na medida em que se alteram as formas de organização e de gerenciamento sobre os processos sociais e produtivos, a relação do homem com o conhecimento também se altera. Por isso, quando são necessárias competências cognitivas e intelectuais - que não se reduzem a executar, memorizar e repetir - a interação dos sujeitos com o conhecimento se molda para desenvolver determinadas capacidades (KUENZER, 2013). Partindo dessa premissa é que vão se construindo as decisões curriculares, formativas e de investimentos. Essa relação passa pela formação dos indivíduos, entre os quais estão incluídos os professores, e repercute em decisões sobre as necessidades formativas.

Desse modo, vimos que a mudança estrutural ocorrida nos cursos de nível médio de formação de professores do Paraná responde à busca pela formação integrada e, também, ao novo perfil de trabalhador. Sobre isso, mencionamos as considerações de Gomide e Miguel (2009, p. 307):

No caso do curso de formação de professores, na modalidade normal, esta integração foi definida como o diferencial da grade

curricular do curso, e está ocorrendo por meio da articulação entre os conhecimentos gerais e os específicos do curso em nível médio. Em nossa opinião, este é o desafio: formar tecnicamente os professores e supri-los de conhecimentos básicos e essenciais capazes de consolidar a sua formação inicial, o que implica em superar os limites do magistério da década de 70, que priorizava o saber fazer, ou seja, o pragmatismo, em detrimento do conhecimento humano, *omnilateral*, unitário. Implica também em amenizar as dicotomias e fragmentações materializadas pela escola capitalista, como o divórcio entre o saber teórico e a práxis, o pensar e o fazer, o conteúdo e a forma.

O que as autoras enaltecem é uma mudança substancial na proposta pedagógica estadual para o curso. Ao lermos a Proposta Pedagógica Curricular para o Curso Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (PARANÁ, 2006), notamos que a SEED-PR expressa, nesse documento, a intencionalidade de recuperar e melhorar essa formação inicial de professores⁷⁹ que ainda se via necessária para suprir a necessidade vigente e, ao mesmo tempo, com vistas a contribuir para a continuidade dos estudos em nível superior.

A opção pela organização curricular do Curso de Formação de Professores, numa perspectiva integrada, objetiva a ressignificação da oferta do curso na Rede Estadual. **Ressignificar o curso de formação de professores na modalidade Normal, atualmente, significa compreender a importância de sua oferta, ainda que transitória, na Rede Pública Estadual.** Neste sentido, faz-se necessário explicitar que a política de expansão do Departamento de Educação Profissional estabeleceu, como critério básico, a sua oferta em locais em que ainda os dados da realidade exigirem e em instituições comprometidas com uma formação de qualidade, o que irá ampliar a sua oferta, não ficando restrita apenas às quatorze instituições que resistiram aos tempos de políticas educacionais equivocadas. (PARANÁ, 2006, p. 28. *Grifos nossos*).

Face ao exposto, destacamos que, nesse momento, objetivava-se ressignificar o curso e compreender o valor de sua oferta, mesmo que fosse provisória, temporária. Ao mesmo tempo, se afirma que as políticas educacionais que culminaram no fechamento de quase todos os cursos no território paranaense foram equivocadas.

O que fica implícito, de acordo com nossa interpretação, é que essa ressignificação acompanhava o cuidado com a qualidade, impulsionava o

⁷⁹ Com destaque a professores qualificados para atuar na Educação Infantil (PARANÁ, 2006).

alargamento da oferta do curso e, ao mesmo tempo, reconhecia que o Curso era uma opção temporária para suprir a demanda⁸⁰ enquanto essa fosse notória.

Um aspecto que não pode deixar de ser destacado é a crítica feita ao ensino por competências⁸¹ e à educação aligeirada, realizada para atender aos moldes da acumulação flexível/capitalista. Sobre isso, a SEED – PR assume uma perspectiva crítica de formação, tendo como princípios educativos: ciência, tecnologia, cultura e trabalho (PARANÁ, 2006). A censura para a pedagogia por competências é por reconhecer que se caracteriza como uma teoria não crítica, o que se opõe aos ideais adotados, teoricamente, para a educação pública paranaense.

De acordo com Gomide e Miguel (2009), mesmo com uma proposta pedagógica renovada e sua implantação progressiva a partir de 2004, muitos problemas⁸² permaneciam. As autoras destacam as contradições históricas e políticas do curso e consideram que, ainda que o mesmo possa ser configurado como “uma medida compensatória, para satisfazer as necessidades imediatas de formação de professores” (GOMIDE; MIGUEL, 2009, p. 312), atendendo aos ideais neoliberais para a educação, sua organização curricular pode representar uma alternativa contra-hegemônica.

Revestindo-se de um caráter coletivo, a SEED – PR publicou, em 2014, as “orientações curriculares para o curso de formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal” (PARANÁ, 2014) em que reafirma o ideal de resignificação curricular em uma perspectiva de flexibilidade e subjaz seus princípios nas categorias: trabalho, práxis, direito da criança e integração:

Os princípios que se articulam aos pressupostos teóricos metodológicos das “Orientações Curriculares”, tomam como

⁸⁰ Principalmente de professores para atuar da Educação Infantil.

⁸¹ Sobre as competências, destacamos a referência de Philippe Perrenoud. O autor define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Sobre os professores, destacamos que o mesmo propõe, com base em programa de formação apresentado em Genebra, 1996, um inventário ou referencial de competências profissionais para, de acordo com seus objetivos, redelinear a prática docente, a formação inicial e continuada dos professores. Tais competências foram indicadas para mobilizar determinados “conhecimentos teóricos e metodológicos” (PERRENOUD, 2000, p. 13).

⁸² As autoras destacam: “falta de professores para as disciplinas; bibliotecas desmanteladas; arquivos e documentos importantes inexistentes; desconhecimento da proposta pedagógica; dificuldade em compreender a concepção integrada; ausência de equipe pedagógica para coordenar o curso; ausência de campo de estágio, [...] demanda reprimida do curso normal” (GOMIDE; MIGUEL, 2009, p. 311).

categorias norteadoras, o TRABALHO como princípio educativo, a PRÁXIS, como princípio curricular e o DIREITO DA CRIANÇA ao atendimento escolar. É importante também destacar o princípio da INTEGRAÇÃO como dimensão superadora do dualismo estrutural instaurado pela divisão social do trabalho. (PARANÁ, 2014, p. 8).

As “Orientações Curriculares” de 2014 mantêm, portanto, os princípios pedagógicos expressos na “Proposta Pedagógica Curricular” de 2006, sendo acrescida a integração como eixo basilar, orientadora da práxis pedagógica. Analisando tais orientações, é possível afirmar que a SEED – PR continua a propor a formação inicial de professores em nível médio em uma perspectiva crítica e transformadora. Foi possível encontrar, nos documentos supramencionados, uma certa “legitimação oficial” que vai contra a dualidade educacional, a fragmentação do currículo, os princípios da acumulação flexível, a concepção alienadora e tecnicista, entre outros problemas que se opõe a uma visão emancipadora e crítica.

Como já mencionamos em parágrafos anteriores, essa discussão gerou uma construção que assumiu a perspectiva histórico-crítica em documentos oficiais e nas diretrizes curriculares estaduais da Educação Básica ofertada pela rede estadual do Paraná, iniciou-se na década de 1980, após o período chamado de redemocratização, quando findou a ditadura militar, e ainda permanece presente.

É inegável que se trata de uma excelente alternativa, contudo, essa educação emancipatória tem sido praticada de modo efetivo? A formação que se dá, desde então, corrobora para o fortalecimento dos ideais contra-hegemônicos? A educação ofertada na rede estadual paranaense pôde se opor ou, no mínimo “se isolar” dos princípios neoliberais?

Ainda que estes questionamentos sejam amplos, julgamos oportuno apresentá-los em busca de reflexão. Para tanto, acreditamos que o primeiro passo seja analisar os documentos (o discurso e o teórico) e o que é vivenciado pelos discentes, docentes e gestores (o real). O que a história pode revelar?

Baczinski (2011) estudou o período de 1983 a 1994 e teceu importantes análises sobre a implantação oficial da pedagogia histórico-crítica no Paraná. Entre suas considerações, apresenta incoerências percebidas entre os objetivos proclamados e a realidade em termos de política educacional. Em seus dizeres “a implantação da pedagogia histórico-crítica se configurou de forma **autoritária, oportunista, inconsistente e superficial**, que são as expressões adjetivas de sua inorganicidade” (BACZINSKI, 2011, p. 117. *Grifos da autora*).

Como foi colocado, a autora alude que não houve pelo Estado (nem em pretensão) impedir a expansão do capital ou desestabilizar as conquistas hegemônicas. Quanto à organização curricular e pedagógica – apresentada pelo Estado -, foi demandada aos professores que a executassem. O suporte dado para tal desafio se resume, basicamente, em uma capacitação que suscitasse em mudança de paradigma. Todavia, o estudo da teoria não abordava seus fundamentos e conhecimentos de maneira suficiente – até mesmo pelas condições de trabalho e a carga horária que não permitia maior dedicação aos estudos ou pesquisas (BACZINSKI, 2011).

Como já vimos, essa concepção e ideal de formação que se fundamenta na pedagogia histórico-crítica continua presente em documentos que normatizam e orientam a prática educativa na rede pública estadual do Paraná. E quais são os seus frutos? Consideremos ao que alude Saviani (2011, p. 80):

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Ao olharmos, portanto, para o sentido básico dado pelo autor, não é possível afirmar que a pedagogia histórico-crítica foi assumida a ponto de transformar, superar e libertar. Entendemos que, ainda que apareça nos escritos, até então não se efetivou, substancialmente, na realidade escolar. Para tanto, nos amparamos no que Saviani (2011, p. 90) denomina de “materialidade da ação pedagógica” ao considerar que “a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e sua finalidade na prática” (SAVIANI, 2011, p. 91).

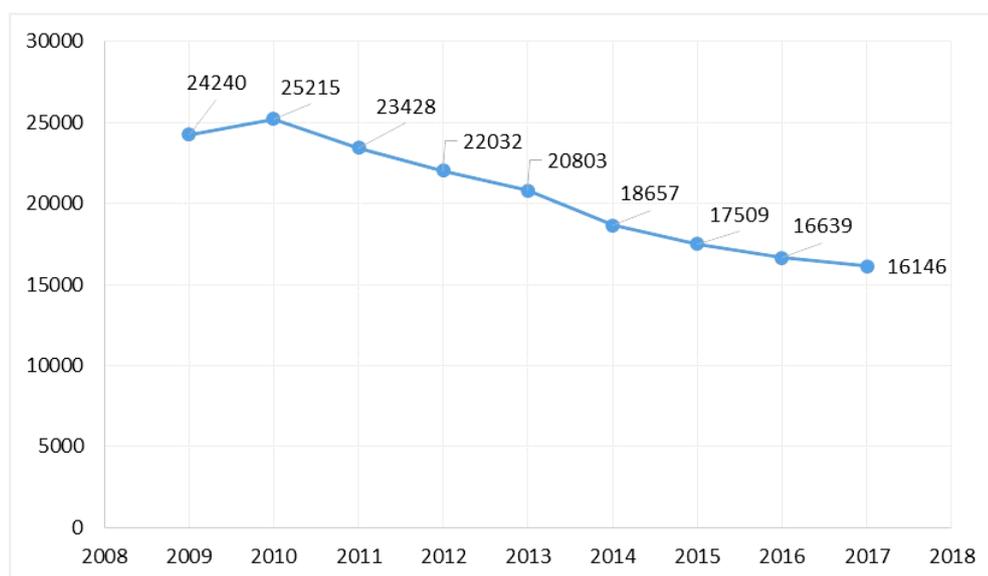
A formação dos professores e suas condições de trabalho, e a organização das redes escolares, das escolas, do trabalho pedagógico e dos currículos, são

problemáticas que se opõe à implantação⁸³ e, por conseguinte, ainda é possível identificá-las no Estado do Paraná.

Então, podemos inferir que, enquanto tais condições não sejam superadas ou transformadas, a tentativa de assumir a pedagogia histórico-crítica nas políticas educativas, ainda que esteja presente em documentos norteadores da educação pública paranaense, seria materializada naqueles resultados práticos que poderia ter se houvesse, na realidade, um interesse genuíno por romper e transformar a prática, na realidade escolar, e que tal processo fosse continuado. Ainda assim, acreditamos que a tentativa da SEED-PR de assumir a teoria foi e ainda é válida e pode contribuir para melhorar a qualidade de formação.

Em outro ponto de análise, retomamos a questão sobre a oferta do Curso Formação de Docentes que, mesmo com a hipótese ou pretensão de que seria transitória, permanece como um importante lugar de formação de professores, embora sua quantidade esteja reduzindo gradativamente. Tal fenômeno pode ser notado na quantidade de matrículas no Paraná (Gráfico 5):

Gráfico 5: Quantitativo de matrículas por ano do curso de ensino médio normal/magistério – Paraná, 2009 a 2017.



Fonte: Sinopses estatísticas – Censo de 2009 a 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, vários anos). Elaborado pela autora.

⁸³ Temas indicados por Saviani (2011).

As sinopses estatísticas do Censo do período pesquisado mostram o ápice de matrículas em 2010, seguindo de redução constante nos anos posteriores. Em 2017, houve uma redução de 9.069 matrículas em comparação à quantidade de 2010.

De acordo com as informações disponibilizadas no site⁸⁴ da SEED – PR, atualmente o curso de Formação de Docentes Normal, em nível médio, é ofertado em dois formatos: Currículo Pleno e Formação de Docentes Normal Bilíngue Kaingang/Guarani⁸⁵, sendo que, em 2018, o curso foi oferecido por 151 instituições da rede pública estadual de ensino⁸⁶.

Ainda que a diminuição seja constante, a região sul do Brasil ocupa a segunda posição em percentual de estabelecimentos e matrículas para o curso, enquanto o Paraná é o Estado com maior número entre os demais da região sul. Tais informações foram organizadas nos Quadros 8 e 9:

Quadro 8: Distribuição regional de estabelecimentos e matrículas – Ensino Médio Normal/Magistério – Brasil, 2017.

REGIÃO	ESTABELECEMENTOS	MATRÍCULAS
CENTRO OESTE	1%	0%
NORDESTE	12%	11%
NORTE	1%	1%
SUDESTE	58%	52%
SUL	28%	36%

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, Censo 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018b). Elaborado pela autora.

Quadro 9: Distribuição de estabelecimentos e matrículas – Ensino Médio Normal/Magistério – Região Sul, 2017.

ESTADO	ESTABELECEMENTOS	MATRÍCULAS
PARANÁ	47%	48%
RIO GRANDE DO SUL	33%	35%
SANTA CATARINA	20%	17%

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, Censo 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018b). Elaborado pela autora.

⁸⁴ Consulta em:

<http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=102>. Acesso em: 29 nov. 2018.

⁸⁵ Atende a duas etnias indígenas.

⁸⁶ A relação de instituições pode ser consultada em:

<http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=137>. Acesso em: 29 nov. 2018.

De acordo com os dados do Censo 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018b), 1.117 estabelecimentos em todo o território nacional ofertam Ensino Médio Normal/Magistério, em um total de 94.793 matrículas. Como foi apresentado e destacado, a região sul possui quantidade significativa de oferta do curso: 331 estabelecimentos e 33.742 matrículas. Entre os estados da região sul, o Paraná possui maior quantitativo em oferta e matrícula. Dos 156 estabelecimentos que ofertam o curso no ano de 2017, 152 são da rede estadual e apenas quatro são da rede privada. Outro dado interessante é que, em 2017, 149 municípios do Estado do Paraná ofertavam o curso, sendo a maior concentração de matrículas no município de Curitiba, com 1.180 matriculados. Como se pode notar, a Rede Estadual do Paraná é responsável pelo maior quantitativo de matrículas no referido curso.

Desse modo, vimos que as Escolas Normais, há muito denominadas de “plantas exóticas” por Polidoro Cesar Burlamaque, no século XIX (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000b), continuam sendo “semeadas”, no século XXI. Mesmo com outra denominação para o curso, este resiste e permanece servindo à formação de professores. Mas, ao que se dá essa conservação? Significaria uma superação histórica dada à relevância do curso em nível médio ou, por outro lado, demonstra um avanço insuficiente no campo da formação em nível superior?

Sem suplantando a relevância histórica do curso ou fazer qualquer indicativo sobre sua qualidade (o que não é a problemática dessa pesquisa), acreditamos que a defesa pelo alargamento da formação docente em nível superior, de qualidade, é a alternativa mais condizente para a valorização do professor e um dos caminhos para angariar melhores condições no preparo, na atuação e no reconhecimento profissional.

5. COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA, NOVA ESPERANÇA: CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Essa seção foi pensada com o objetivo de analisar algumas representações e perspectivas apresentadas no *locus* de uma instituição estadual paranaense que oferta o curso Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

Para tal desafio, optamos pelo **Colégio Estadual São Vicente de Paula – EFMNPR** que está situado no município de Nova Esperança, no noroeste do Paraná. O estabelecimento é mantido pelo Governo do Estado do Paraná, sob dependência administrativa estadual e pertence ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranaíba.

Nesse contexto, buscamos apresentar o município e o Colégio, com ênfase na história de oferta do curso normal/magistério para, assim, buscarmos a compreensão do presente. Em outro momento, analisamos questionários feitos com alunos e professores do curso Formação de Docentes do mesmo estabelecimento.

5.1. DE CAPELINHA A NOVA ESPERANÇA

De acordo com o Caderno Estatístico do município de Nova Esperança – PR, publicado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2018), atualmente o município possui área territorial⁸⁷ de 402,329 km² com população⁸⁸ estimada de 28.084 habitantes. As cinco principais atividades econômicas⁸⁹ são: (1^a) indústrias de transformação; (2^a) agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura; (3^a) comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas; (4^a) Construção e (5^a) educação.

⁸⁷ ITCG-PR (Área), ano de 2017 (INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2018).

⁸⁸ IBGE, divulgados em 30 de agosto de 2017 (INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2018).

⁸⁹ IBGE - Censo Demográfico, referente ano 2010 (INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 2018).

Antes de nos situarmos no presente, apresentamos um breve relato da história e memórias desse município que, em seus primórdios, foi apelidado de Capelinha.

A colonização do território de Nova Esperança começou na década de 1920. O início do povoado deu-se com a chegada da Companhia de Terras do Norte do Paraná (em 1946) que adquiriu terras para exploração e enviou profissionais para percorrerem a região recém-adquirida. O primeiro nome do povoado foi Capelinha e recebeu esse nome porque, em uma viagem, foi encontrada uma capela que guardava a imagem do Sagrado Coração de Jesus⁹⁰.

De acordo com Asalin (2015), a Companhia de Terras Norte do Paraná foi sucedida pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná que manteve os projetos e ações de implementação de loteamentos na região.

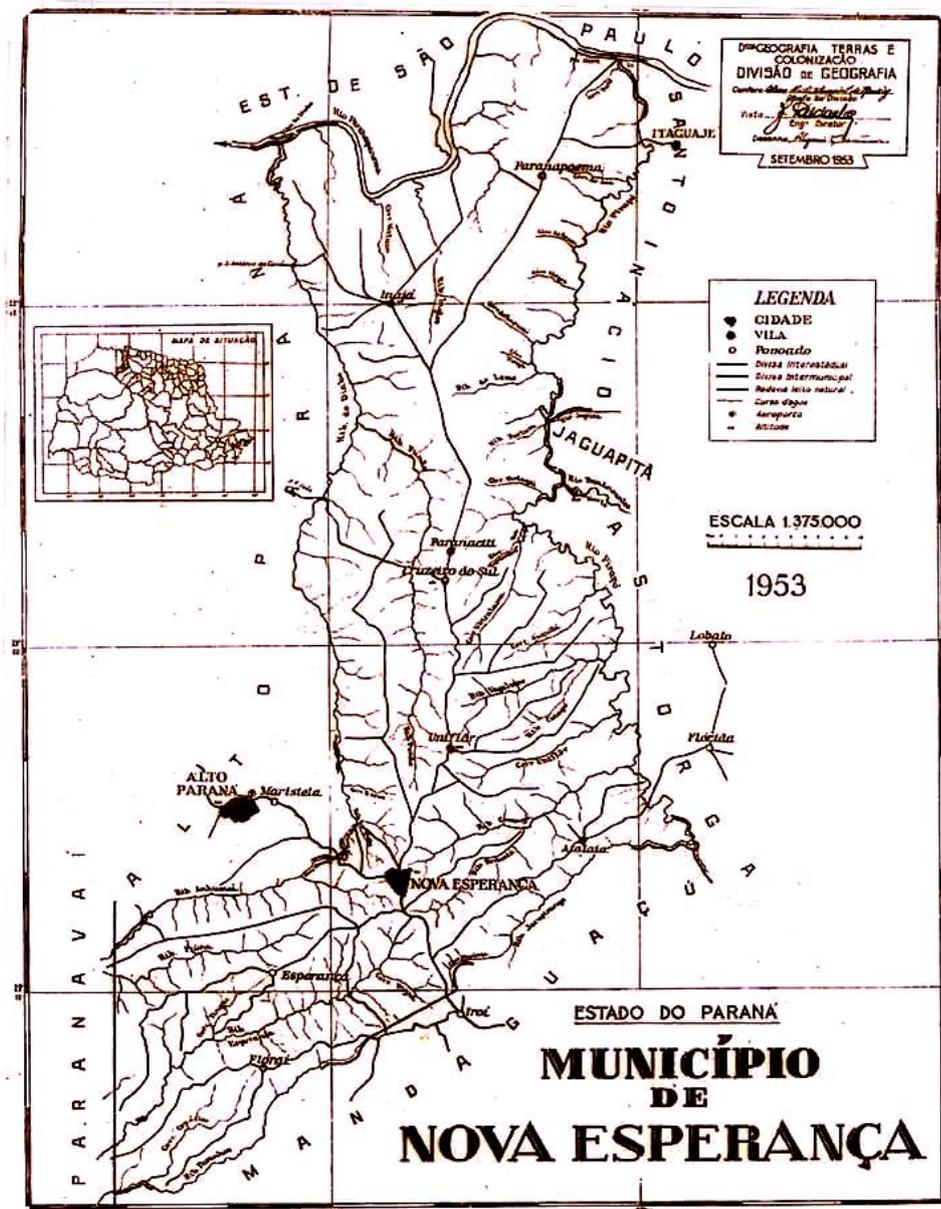
Esse território começou a ser povoado em 1948 e, em 1951, foi categorizado como município com a denominação “Nova Esperança”, conforme Lei Estadual nº 790, de 14 de novembro. Contudo, sua instalação ocorreu somente no ano seguinte devido ao fato da Lei nº 790/1951 apresentar, como requisito, a posse do prefeito eleito - o que ocorreu em 14 de dezembro de 1952. O primeiro prefeito de Nova Esperança foi o Sr. José Teixeira da Silveira (gestão 1952 – 1954) da legenda do Partido Trabalhista Brasileiro.

O território do município tinha as seguintes localidades ou patrimônios: Floraí, Iroí, Novo Bilac, Patrimônio Esperança, Atalaia, Uniflor, Cruzeiro do Sul, Paranacity, Paraná Real, Paranapoema, Inajá, Santo Antonio do Caiuá, São João, Sumaré, Alto Paraná, Maristela e a sede Nova Esperança (Figura 4).

Asalin (2015) destaca que, entre 1960 e 1970, ocorreram desmembramentos que culminaram na diminuição do território e decréscimo da população do município de Nova Esperança. Nesse período, segundo relata, foram criados os municípios de Alto Paraná (1953), Paranacity (1954), Floraí (1955), Cruzeiro do Sul (1955), Atalaia (1960), Uniflor (1961) e Presidente Castelo Branco (1964). Desse modo, tais territórios deixaram de pertencer à localidade de Nova Esperança, reduzindo significativamente a extensão do município.

⁹⁰ O nome de Capelinha foi alterado para Nova Esperança devido à existência de uma outra cidade chamada Capelinha, em Minas Gerais, e não era permitido pela Constituição Brasileira haver duplicidade de nomes. Assim, Nova Esperança possivelmente foi escolhida porque já existia o povoado de Esperança (NOVA ESPERANÇA, [201-]).

Figura 4: Colonização e divisão geográfica de terras_ Nova Esperança e região / Setembro 1953.



Fonte: Museu histórico de Nova Esperança – PR (2018).

Conforme indicamos no histórico do Paraná, o Estado encontrava-se em um período de crescimento e desenvolvimento, com claro apoio à ocupação de terras e povoação planejada e acelerada. Nesse contexto, o município de Nova Esperança foi constituído e se desenvolveu.

Os pioneiros buscavam edificar uma cidade moderna, com avanço no comércio, indústria e nas lavouras. O desbravamento denotou em desmatamento. A

edificação se dava por rápido povoamento, queimadas das matas, abertura de estradas sem pavimentação e ausência de conservação do solo o que, anos mais tarde, gerou problemas de erosão na região do município e consequentes entraves na cidade e no campo⁹¹.

O cultivo da terra, com plantio de café, era o principal meio de subsistência dos munícipes. O “ouro verde” transformava paisagens e atraía trabalhadores advindos de outras regiões, estados e países, famílias em busca de uma nova história, com oportunidades de criar raízes em terras férteis. Esse meio de produção sofreu uma abrupta interrupção ocasionada pela natureza, que ficou conhecida como a “geada negra” de 1975. Devido à baixa temperatura, grande parte dos cafezais foi queimada, culminando em inexorável prejuízo aos agricultores. O dano causado às lavouras cafeeiras gerou impacto na economia, provocou o êxodo rural e gerou a necessidade de novas culturas. Para as famílias que permaneceram no município, entre as culturas possíveis, destacou-se a opção pela sericultura que intensificou-se na década de 1980 a tal ponto que o município de Nova Esperança recebeu o título de “Capital Nacional da Seda”.

Considerando que Correia (2013) afirma que a instalação de Escolas Normais tem relação com a modernização dos municípios, tal fato se concretizou em Nova Esperança pouco tempo após sua criação. Isso mostra sinais de rápido desenvolvimento da região, que abarcava a necessidade de formar professores para atender a demanda gerada pelas escolas instaladas.

Em pesquisa feita por Mello (2013), com base em dados do IBGE de 1959, a autora apresenta que, naquele ano, o município contava com 23 unidades escolares de ensino primário, uma de secundário e uma Escola Normal (chamada **Julia Wanderley**). Parece conveniente lembrar dessa figura, que deixou um importante legado na história da educação do Paraná, sendo homenageada com a denominação da primeira Escola Normal de Nova Esperança: no Paraná, a matrícula de moças foi aceita em resposta ao manifesto com o pedido oficial para a matrícula destas em 1891 - requerimento feito por Julia Wanderley, o qual obteve deferimento e, no ano de 1893, tornou-se a primeira mulher nomeada para o magistério, pioneira

⁹¹ Informações obtidas em vídeo de 1962, disponibilizado pelo Museu Histórico de Nova Esperança. Disponível em: https://www.facebook.com/nova.esperanca.3705157/videos/vb.100014129614071/402045480276436/?type=2&video_source=user_video_tab. Acesso em: 2 dez. 2018.

na educação paranaense, cuja carreira deixou importantes contribuições (NASCIMENTO; SOUSA, 2011).

Para ilustrar o contexto da época, apresentamos uma foto do município no final da década de 1950 (Figura 5), com seus carros, casas de comércio e considerável fluxo de pessoas.

Figura 5: Nova Esperança no final da década de 1950.



Fonte: Jornal Noroeste⁹², 2018.

Para lembrar, era o momento de intensa produção cafeeira, desenvolvimento econômico e populacional, nesse contexto, o governo defendia a educação como investimento e assim o fez – principalmente pela construção de novos estabelecimentos, ampliação e melhoria do curso primário já existente, Escolas Normais e Institutos de Educação. Dada a carência de professores habilitados, as instituições formadoras eram requeridas, pois era preciso alfabetizar o povo por meio de uma formação cívica, de acordo com preceitos democratas e

⁹² Disponível em: <http://www.jornalnoroste.com/ExibeNoticia/93/18378/nova-esperan-a-fim-dos-anos-50.html>. Acesso em: 6 ago. 2018.

cristãos (PARANÁ, 1962). Nesse contexto, a formação de professores era necessária.

5.1. COLÉGIO ESTADUAL “SÃO VICENTE DE PAULA” E A FORMAÇÃO DE DOCENTES A PARTIR DA ANTIGA ESCOLA NORMAL

Segundo dados históricos e documentos disponíveis no Colégio Estadual São Vicente de Paula, a história deste colégio se inicia a partir de Projeto de Lei apresentado pelo Sr. Álvaro Dirceu de Camargo Vianna, então vereador e presidente da Câmara Municipal de Nova Esperança. Este foi o primeiro passo para instalação do estabelecimento no município, cujo andamento foi possível mediante o apoio dos demais vereadores e do prefeito Sr. Pedro Zanusso (gestão 1957 - 1960). Em 13 de fevereiro de 1960, por meio do Decreto Estadual nº 27.947, foi criada e autorizado o funcionamento da Escola Normal Colegial Estadual “São Vicente de Paula”.

A denominação do estabelecimento foi uma homenagem a São Vicente de Paulo⁹³, um pastor francês da cidade de Pouy (1581 – 1660), que foi canonizado⁹⁴ pela Igreja Católica⁹⁵ em 1737, quando passou a ser reconhecido como santo.

A primeira instalação da Escola Normal Colegial Estadual São Vicente de Paula foi em prédio de propriedade municipal, onde estava em funcionamento a Escola Normal Regional João Batista Brandão. No mesmo ano, em solenidade ocorrida em 14 de março de 1960, ocorreu uma aula inaugural que marcou o início de suas atividades escolares. Mello (2013) conta que a aula foi ministrada pela professora Maria Dalva Silveira.

Conforme os registros do Livro Ponto Diário de Aula da 1ª série de 1960, a primeira turma do curso Normal Secundário contava com 21 alunos matriculados

⁹³ Consulta à Província Brasileira da Congregação da Missão (PBCM), instituição católica do Rio de Janeiro. Matéria: Quem foi São Vicente de Paulo? Disponível em: <http://www.pbcm.com.br/quem-foi-sao-vicente-de-paulo/>. Acesso em: 16 jul. 2018.

⁹⁴ Consulta ao texto: São Vicente de Paulo. Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://franciscanos.org.br/?p=59577>. Acesso em: 18 jul. 2018. Encontramos a referência à homenagem em um relato histórico do Colégio, contudo, não há alusão ao motivo da denominação ser “São Vicente de Paula” em lugar de “Paulo”. A hipótese que consideramos presumível seria um erro de digitação ou interpretação.

⁹⁵ Observamos a influência da Igreja sobre a educação paranaense e suas escolas. Um exemplo importante é o sistema estadual de ensino estabelecido pela Lei nº 4.978/1964 que apresentava, em seu artigo 1º, que a educação é “inspirada em princípios de liberdade, de solidariedade humana, democráticos e cristãos” (PARANÁ, 1964).

(Figura 6) e seus primeiros professores eram: Lizette de Ferville Mesquita (lecionava Português e Literatura; Educação Física), Nadir⁹⁶ (Matemática e Estatística), Margarida Lydia Costa (Física e Química), Aodelino Petris (Estudos Paranaenses; Didática e Prática de Ensino), Maria Dalva Silveira (Anatomia e Fisiologia Humana), Maria Candida Guides Jorge (Desenho e Artes; Música e Canto Orfeônico).

Figura 6: Livro Ponto Diário de Aula, curso Normal Secundário, 1ª série de 1960.

Número	NOME DO ALUNO (Ordem alfabética)
1	Maria Candida Guides Jorge
2	Albertina Uchoa
3	Angelina Rosa Barbosa
4	Maria Cecília Belliano
5	Geraciina Guides Jorge
6	Helena de Oliveira
7	Ivete Silvestre
8	Juliana Marquesita Rigonato
9	Louza Letti
10	Bonchona Santos Leite
11	Maria Cyroscinda das Neves
12	Maria Theresia Lourenço
13	Maria Ivone Schilling
14	Karoly Letti
15	Maria da Gato
16	Tereza Chespius de
17	Juliana Antonelli
18	Juliana Cavallari
19	Helena de Oliveira
20	Karoly Letti
21	Valdeliz de Louza Campos
22	
23	

Fonte: Documentação do Colégio, 1960.

Observando os Livros Pontos das primeiras turmas, nota-se que era elevado o quantitativo de desistência do curso. A primeira turma (1960-1962) iniciou com 21 alunos matriculados na 1ª série e chegou em 1962 com 13 matrículas na 3ª série. A segunda turma (1961 – 1963) tinha 15 alunos matriculados na 1ª série e na 3ª série

⁹⁶ Não foi possível identificar o sobrenome da professora Nadir, visto que estava ilegível no Livro Ponto Diário de Aula da turma de 1ª série de 1960.

contava com apenas quatro. Isso mostra indícios da evasão, um problema muito recorrente no curso normal e que, comumente, justificava o seu fechamento.

Quanto ao interesse pelo curso, a quantidade de alunos matriculados na 1ª série variava a cada ano. Como já apresentado, em 1960, inicia com 21 matrículas e, em 1961, são 15. No ano letivo de 1962, totalizam 25 estudantes ingressantes, em 1963, somam 22 e, em 1965, há redução, sendo 15 alunos.

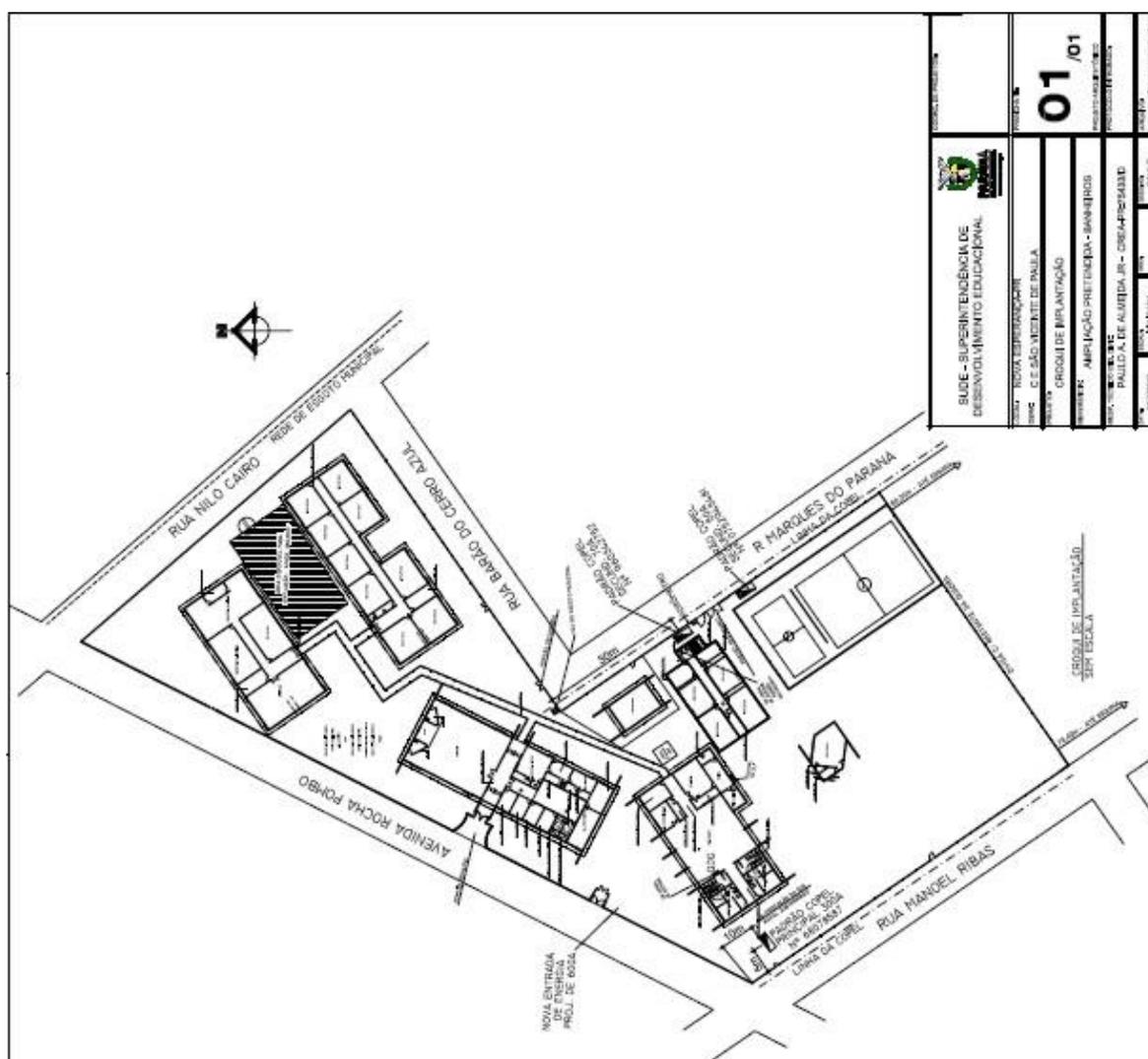
Como principais dificuldades no início do seu funcionamento, destacava-se o problema em relação à estrutura física do prédio, além de falta de recursos materiais, financeiros e escassez de professores. Essa realidade, mais uma vez, é semelhante a outros estabelecimentos do Estado, conforme as palavras do então Governador Ney Braga:

Existe, no Estado, um número muito grande de estabelecimentos de ensino médio, quase todos eles criados e instalados sem muitas condições de funcionamento. Quase todos não dispõem de prédio próprio, de equipamento e de instalações adequadas, o que gera problemas de ordem administrativa de solução complexa. Não se criaram, para o funcionamento das escolas de nível médio, os cargos indispensáveis à nomeação dos professores, do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar. O sistema que vem sendo adotado, de retribuição dos professores por aulas suplementares, não convém ao Estado e nem aos professores, pois somente a normal investidura em cargo público gera obrigações e direitos para ambas as partes. (PARANÁ, 1962, p. 13).

Como ocorria em tantos outros estabelecimentos mantidos pelo governo do Estado, a Escola Normal de Nova Esperança padecia das mesmas carências. De acordo com Mello (2013), em 1969, mudou de localidade, passando a funcionar em prédio próprio e, dez anos mais tarde, transferiu-se para o edifício doado ao município e que pertencia à Mitra Diocesana de Maringá – que é o local onde permanece até o presente, em amplo espaço, na região central e estratégica para atender ao alunado.

No percurso do tempo, a estrutura do prédio passou por reformas e ampliações que o modificaram. Atualmente, conforme dados do projeto arquitetônico e planta baixa (Figura 7), o terreno do Colégio possui 14.768,42m², com 4.673,56m² de blocos, 229,55m² de passarela, 83,76m² da casa do permissionário e 9.781,55m² de área livre.

Figura 7: Projeto arquitetônico e planta baixa do CESVP, Nova Esperança – PR.



Fonte: Arquivo do Colégio (NOVA ESPERANÇA, 2006).

De igual modo, assim como a estrutura física passa por transformações, o curso foi se modificando de acordo com as políticas educacionais nacionais e estaduais. Com efeito, o curso normal, ofertado no município desde 1960, tornou-se habilitação Magistério em virtude da Lei nº 5.692/71.

Entre as décadas de 1970 e 1980, sobressaía a matrícula das “moças de família” que idealizavam a profissão e, caso não atuassem no magistério, poderiam ser boas mães e esposas (MELLO, 2013). Ao analisar alguns diários de classe do curso, no arquivo do Colégio, vimos conteúdos sobre: receitas, pontos de bordado e costura, instruções sobre noivado e casamento, tarefas domésticas e cuidados com os filhos.

Em atendimento à Deliberação nº 40/1975, o estabelecimento passou a denominar-se Colégio Estadual São Vicente de Paula – Ensino de 1º e 2º graus.

Além do curso de 1º grau, o estabelecimento ofertou as Habilitações Plenas de Contabilidade, Magistério e Secretariado; Básica em Saúde e Agropecuária.

A implantação do Curso Propedêutico no Colégio foi autorizada em 1983, conforme Parecer da SEED nº 145/1983 e teve seu funcionamento autorizado por meio da Resolução nº 418/1985 mas, nos anos seguintes, foram cessando as habilitações no estabelecimento.

As atividades escolares das Habilitações em Saúde, Agropecuária e Secretariado cessaram em 1988, com a publicação da Resolução nº 2.772. Em 1999, cessam as atividades escolares da Habilitação Auxiliar/Técnico em Contabilidade (Resolução nº 2529/1999 e Parecer nº 1216/1999-CEE/SEED) e da Habilitação Magistério (Resolução nº 2526/1999 e Parecer nº 1217/1999 – CEF⁹⁷/SEED).

De acordo com o Protocolo nº 3.862.276-5 do Parecer nº 1217/1999, a direção do estabelecimento solicitou o encerramento da Habilitação Magistério devido à adesão ao PROEM, tal qual ocorreu na maioria dos estabelecimentos da rede estadual do Paraná. Com o fechamento de cursos profissionalizantes, passa a ofertar a educação geral de 2º Grau, atendendo às determinações da época.

Esse foi um momento de incentivo às instituições particulares, com a oferta de cursos de licenciatura. A demanda por formação de novos professores para o município e a região passava, então, a ser concentrada pelas faculdades e universidades, principalmente com os cursos de Normal Superior e Pedagogia, com cursos presenciais, semipresenciais e de EAD (Educação à Distância).

Em dezembro de 2001, foi credenciada a FANP (Faculdade do Noroeste Paranaense), a primeira instituição de nível superior com oferta de cursos presenciais do município. Entre os cursos de licenciatura, teve o curso Normal Superior autorizado em 2003 e transformado em Pedagogia em 2006.⁹⁸

Nessa época havia um entendimento ou suposição de que o mesmo estava sendo extinto no Paraná e no Brasil. Como já dissemos, com a publicação da LDBEN nº 9.394/1996 houve uma interpretação de que o curso magistério/normal em nível médio não teria validade após 2007. Isso repercutiu na formação de futuros docentes e também para aqueles que já atuavam na Educação Básica.

⁹⁷ Coordenação de Estrutura e Funcionamento – Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

⁹⁸ Portaria nº 3.928 – DOU 23/12/2003 e Portaria nº 942 – DOU 23/11/2006.

Como se propagava que, a partir de 2007, somente professores com nível superior poderiam atuar na Educação Básica, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Esperança passou a incentivar seus professores a se qualificarem em cursos de licenciatura. A alternativa principal foi via cursos semipresenciais e de EAD – principalmente Normal Superior e Pedagogia. Além do Plano de Carreira, que apresentava melhoria salarial, os professores formados em nível médio que atuavam na docência optavam ou eram aconselhados a fazer um curso superior – considerado “mais legitimado” em tempos de incertezas⁹⁹.

De acordo com professoras municipais que vivenciaram esse período, havia um alvoroço para que todos os professores e as professoras que atuavam na rede municipal fizessem um curso superior. No final da década de 1990, um grupo de cerca de 35 professores municipais se deslocava nos finais de semana para Presidente Prudente – SP, onde cursavam Pedagogia na modalidade semipresencial, em instituição particular. No início dos anos 2000, havia a opção de curso EAD, também de instituição particular, muitos cursaram Pedagogia, assim, atendendo às novas orientações. Uma dessas professoras optou por não fazer o curso superior e, segundo relata, constantemente era interpelada sobre possíveis riscos em permanecer atuando tendo apenas a qualificação em nível médio. Ainda assim, a mesma se aposentou como professora do município tendo apenas o Magistério.

Nesse período, havia um único plano de carreira para todos os servidores municipais, que indicava diferença salarial conforme nível de escolaridade. O primeiro Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Nova Esperança data em 2011 - Lei Municipal nº 2191 (NOVA ESPERANÇA, 2011).

O mesmo documento apresenta, em seu artigo 16, que concursos para ingresso no magistério público municipal requerem, como formação mínima para os cargos de “Professor” e “Professor de Educação Infantil”, ter nível médio, na modalidade normal. Em parágrafo único, consta: “os atuais ocupantes do cargo de **Professor** que possuem apenas a **formação para o magistério em nível médio**, constituirão uma **classe especial em extinção**” (NOVA ESPERANÇA, 2011. *Grifo nosso*). Entendemos que, ainda que a LDBEN de 1996 desse subsídio legal para a

⁹⁹ Informações obtidas por meio de relato de professora aposentada da Rede Municipal de Nova Esperança.

atuação de professores com formação em nível médio na Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental, para o cargo municipal de “Professor”, essa formação mínima foi constituída como “classe especial em extinção”, isso em 2011. Outrossim, há uma diferenciação para o cargo de “Professor da Educação Infantil” por não haver tal apontamento. De modo geral, o município de Nova Esperança reforça o interesse de que todos os seus professores tivessem/tenham curso superior.

Em continuidade, retomamos a exposição do processo que culminou na (re)abertura e expansão do curso no Estado do Paraná, em especial, em Nova Esperança.

Como já expusemos, com o fim do PROEM em 2002 e a mudança do governo estadual no Paraná, em 2003, o Curso Formação de Docentes, modalidade normal, volta a ser aclamado e discutido, o que culmina com reabertura de cursos da rede estadual a partir de 2004 e a quantidade de solicitações e autorizações de funcionamento aumentando, progressivamente, a cada ano.

No município de Nova Esperança, a formação de professores em nível médio foi reestabelecida alguns anos mais tarde, mediante novo ato de autorização. Precisamente, em 3 de abril de 2007, foi emitida a Resolução SEED-PR nº 1717/07 que autorizou o funcionamento do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, nível médio, no Colégio, cuja nomenclatura se adequa para Colégio Estadual São Vicente de Paula – Ensino Fundamental, Médio e Normal.

Ao solicitar a autorização do funcionamento do curso, com Protocolo nº 9.299.557-7, a direção do Colégio justificou o pedido porque o município de Nova Esperança – PR tinha

[...] um grande número de crianças em idade escolar que geram demandas para as escolas. Isso posto há necessidade de preparar professores para atender crianças/alunos nos Centros de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Pelo fato do município apresentar uma demanda maior de empregos, comércio, indústria e agricultura, temos melhores condições para implantar o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Integrado, e atender aos nossos municípios vizinhos, tais como Atalaia, Floraí, Presidente Castelo Branco, Alto Paraná, Uniflor, os distritos de Lucena e Ivaitinga, entre outros.

A comunidade tem nos solicitado este Curso Profissionalizante uma vez que nossa escola é a única a ofertar Ensino Médio e o Curso de Formação de Docentes seria uma opção a mais neste nível. Sabemos que o referido curso propicia significativo embasamento teórico e prático para os profissionais da educação, tornando-se, portanto, fundamental o seu funcionamento na rede pública. (PARANÁ, 2007, p. 352 - 353).

Por certo acaso, foi em 2007 – ano em que se colocava como meta nacional que todos os professores tivessem formação mínima em nível superior¹⁰⁰ -, que o curso em nível médio reabriria em Nova Esperança. Como pode-se constatar, tal fato expõe que a meta não foi alcançada pois, conforme é possível perceber na justificativa, havia uma preocupação em atender a demanda profissional de educação para o magistério do município e da região e, para tanto, o Curso Formação de Docentes foi reivindicado pela comunidade, conforme consta.

Observamos que, em 2010, ocorreu a reabertura dos cursos técnicos no Colégio, quando se deu a autorização dos seguintes¹⁰¹: Curso Técnico em Informática Subsequente (Resolução 923/2010), Curso Técnico em Informática Integrado (Resolução 930/2010) e Curso Técnico em Administração Integrado (Resolução 3568/2010). Em 2013, foi autorizado o funcionamento do Curso Técnico em Administração Subsequente (Resolução 3211/13) e, no ano seguinte, do Curso Técnico em Recursos Humanos Subsequente (Resolução 5310/2014).

Entre processos de autorização, renovação e reconhecimento, o Colégio¹⁰² possuía, em 2018, o total de 1.299 matrículas, sendo 964 em cursos de nível médio, 216 de Ensino Fundamental, 84 de atividades complementares e 35 de Atendimento Educacional Especializado – total de 49 turmas. Em especial, sobre o ensino profissionalizante¹⁰³, o Colégio ofertava os seguintes cursos: Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (110 matrículas), Técnico em Administração Subsequente (79), Técnico em Administração Integrado (126), Técnico em Recursos Humanos Subsequente (50) e Técnico em Informática Integrado (104).

¹⁰⁰ Considerando Plano Decenal da Educação citado na LDBEN de 1996.

¹⁰¹ A partir desse mesmo o ano, a nomenclatura do estabelecimento foi alterada para “Colégio Estadual São Vicente de Paula – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional” (Resolução SEED nº 923/2010).

¹⁰² Dados obtidos em consulta no SERE em 18/07/2018.

¹⁰³ Dados obtidos em consulta no SERE em 26/07/2018.

Observamos, assim, que o Colégio Estadual São Vicente de Paula permanece contribuindo para atender a demanda de professores de Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental para o município de Nova Esperança e cidades do entorno e, por tal referência, apresentamos os resultados de questionários respondidos por professores e estudantes vinculados ao Curso Formação de Docentes, em Nova Esperança – PR.

5.1.1. Curso de Formação de Docentes: contextualização e pesquisa acerca da profissão

Nessa subseção, expomos a análise de respostas apresentadas pelo grupo de professores formadores e estudantes do 1º e 4º ano do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade normal, de forma integrada, do ano letivo de 2017, no Colégio Estadual São Vicente de Paula – EFMNPR, em Nova Esperança – PR, conforme expresso na Tabela 2.

Em um primeiro momento, apresentamos que o Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio do Colégio segue as “Orientações Curriculares” (PARANÁ, 2014) e seus princípios com as categorias norteadoras: “o **trabalho** como princípio educativo, a **práxis** como princípio curricular”, o “**direito da criança** ao atendimento escolar” e o “princípio da **integração** como dimensão superadora do dualismo estrutural instaurado pela divisão social do trabalho” (NOVA ESPERANÇA, 2016, p. 5. *Grifos originais da obra*).

O curso no Colégio Estadual São Vicente de Paula tem duração de 4 anos, e é organizado na forma integrada e, em sua gênese, objetiva uma “formação integral e integrada” ou seja, “que a formação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (NOVA ESPERANÇA, 2016, p. 8).

Compreende o quadro de disciplinas específicas do Curso de Formação de Docentes:

Concepções Norteadoras da Educação Especial, Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Fundamentos Psicológicos da Educação, LIBRAS, Metodologia da Alfabetização, Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia do

Ensino de Educação Física, Metodologia do Ensino de Arte, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de Ciências, Organização do Trabalho Pedagógico, Trabalho Pedagógico da Educação Infantil, Prática de Formação e Literatura Infantil. (NOVA ESPERANÇA, 2016, p. 8).

O currículo do curso é composto por essas disciplinas de formação específica e da Base Nacional Comum, que se integram, distribuídas entre as quatro séries (currículo completo disponível no Anexo 1). No primeiro ano do curso, são ofertadas oito disciplinas da Base Nacional Comum e cinco de Formação Específica, a saber: Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico, Prática de Formação e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

Para a escolha da amostra dos sujeitos, consideramos os seguintes critérios: (1) optamos pela turma de iniciantes, que estavam matriculados e concluindo o 1º ano do curso FD, pois poderíamos supor ser o grupo de alunos com menos experiência e, assim, perceber suas expectativas para o curso e a profissão docente, contudo, para as perguntas propostas, consideramos temas/conteúdos já estudados – de acordo com o planejado na Proposta Pedagógica Curricular do curso; (2) ao convidar os alunos que estavam concluindo, já no 4º ano, esperávamos que haveriam de contribuir com base em toda a aprendizagem e experiências vividas no decorrer do curso e (3) os professores formadores que lecionavam nas turmas de 1º e 4º ano de 2017, visto serem parte essencial no processo de formação inicial de professores em nível médio e, além disso, trazerem contribuições acerca de suas concepções sobre a profissão docente.

A participação do grupo de estudantes e professores do Curso FD deu-se por meio de questionário, sendo: Questionário para Estudantes (Apêndice 1) e para Professores (Apêndice 2) os quais foram entregues a cada grupo, respectivamente. A opção pelo questionário como técnica de investigação teve como propósito “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos” (GIL, 2008, p.121), conforme possibilidades desse tipo de recurso, de acordo com o autor.

Ambos os questionários continham questões¹⁰⁴ nas formas aberta e fechada. Para os estudantes, foi apresentado em folha impressa e, além das questões, conteve uma proposta de atividade. Para os professores, foram dadas as opções em versão impressa ou online para que, assim, escolhessem a que melhor lhes aprofundasse. A alternativa oferecida aos professores foi porque não havia atividade, conforme o dos estudantes, e também porque houve mais dificuldade de comunicação com todos por terem menor disponibilidade de tempo para responder, assim, utilizamos o recurso do formulário online para dar maior flexibilidade ao grupo docente.

Em respeito ao Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos, os questionários que foram respondidos, porém alguns sem a assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para menores, conforme o caso, foram desconsiderados como objeto de pesquisa, visto que não foi registrado o termo consubstanciado. Com isso, foi analisada a participação de 38 estudantes e 15 professores, que se constitui, portanto, a amostra do grupo pesquisado (Tabela 2):

Tabela 2: Relatório quantitativo dos participantes da pesquisa. Colégio Estadual São Vicente de Paula - EFMNPR.

Grupo	Quantidade de participantes de cada grupo	Quantidade de questionários respondidos	Quantidade de TCLE e TALE devolvidos
1º ano *FD 2017	31	26	24
4º ano FD 2017	18	16	14
Professores	24	16	15
Total	73	58	53

*FD (Formação de Docentes). Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Optamos pela análise de conteúdo, de acordo com os pressupostos de Bardin (2011, p. 37) que, segundo conceitua, “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Servimo-nos da análise categorial, sendo que

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. [...] Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum

¹⁰⁴ Devido a mudanças no objetivo da pesquisa, algumas questões dos questionários não foram analisadas, assim como a atividade realizada pelos estudantes (desenho).

existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam em outros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior. (BARDIN, 2011, p. 147 – 148).

Por tal opção, organizamos categorias a partir de uma ou mais questões e subcategorias de acordo com temas e indicações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Para tanto, os questionários respondidos pelos participantes que devolveram o TCLE e/ou o TALE assinado(s) foram separados em três grupos: 1º ano FD, 4º ano FD e professores.

A análise de conteúdo foi aplicada a partir de leitura flutuante e seleção de questões e respostas que sinalizavam maior afinidade com o escopo da pesquisa (critério preestabelecido). As categorias foram estabelecidas pelas questões selecionadas e as respectivas subcategorias originadas das respostas que, em sua maioria, geraram diversidade de assuntos, conceitos e entendimentos. Desse modo, agrupamos as partes comuns identificadas nas respostas pelos sujeitos e, para cada subcategoria, selecionamos um exemplo de resposta que pudesse representar aquela classificação.

5.1.2. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Entre o gênero, a maioria é do sexo feminino, sendo: 14 professoras e um professor; 23 alunas e um aluno do 1º ano de FD (Formação de Docentes); 12 alunas e dois alunos do 4º ano do mesmo curso. Sobressaem, portanto, professoras e alunas entre o grupo, o que é uma característica comum no decurso do tempo em que o normal e o magistério foram ofertados no estabelecimento, principalmente em relação ao alunado que sempre foi majoritariamente feminino.

Sobre a idade dos professores: uma participante não respondeu; seis têm entre 30 e 35 anos; um entre 36 e 40; cinco entre 41 e 45 e dois têm idade acima de 46 anos. Em relação aos estudantes: 21 estão na escala entre 14 e 16 anos; dez entre 17 e 18 anos; quatro entre 19 e 20; três estudantes informaram ter acima de 21 anos.

Em relação à escolaridade dos professores, 14 já possuem curso superior e um está cursando. Dos que já concluíram o curso superior, todos fizeram curso de

pós graduação. Dos graduados, sete possuem um curso de graduação, seis são formados em dois cursos e um professor já possui três cursos de nível superior. Conforme relação, o grupo participante tem representação nos seguintes cursos de graduação: Artes Visuais, Ciências, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Inglês e Português, Libras, Matemática, Pedagogia e Sociologia. Entre a relação de cursos, a maioria é graduado em Pedagogia, a saber, seis professores. Destacamos, assim, um nível elevado sobre a formação desses profissionais, entre os quais muitos possuem mais de um curso de graduação e especialização.

Do vínculo com a SEED - PR, sete professores são QPM (Quadro Próprio do Magistério) e oito são PSS (Processo Seletivo Simplificado). Aqueles que pertencem ao Quadro Próprio do Magistério têm estabilidade e plano de carreira, enquanto os demais são contratados temporariamente pelo PSS, que é feito por meio de edital e basicamente classifica os inscritos mediante análise de títulos, sem provas ou entrevistas. Comumente, o contrato do PSS tem duração de até um ano letivo.

Quanto à carga horária (Gráfico 6), a maior parte dos professores entrevistados trabalham até 40 horas semanais e, destes, não há distinção entre o vínculo, sendo que cinco PSS e cinco QPM cumprem essa carga horária; ao passo que a carga horária de 20 horas semanais é cumprida por três em contrato PSS e um QPM.

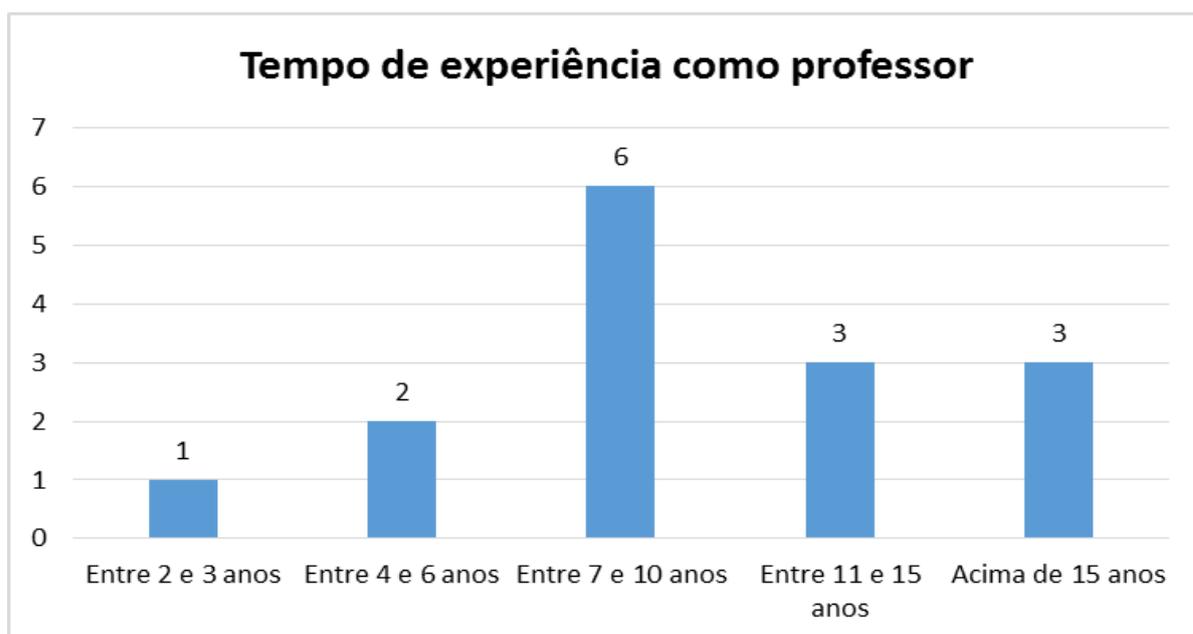
Gráfico 6: Carga horária de trabalho dos professores participantes da pesquisa. CESVP, Nova Esperança - PR.



Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Em relação ao tempo de experiência na docência (Gráfico 7), a maioria tem entre 7 e 10 anos, entre os quais três são PSS e três QPM. Apenas um professor tem entre 2 e 3 anos, sendo PSS. Entre os mais experientes (acima de 15 anos), são dois QPM e um PSS.

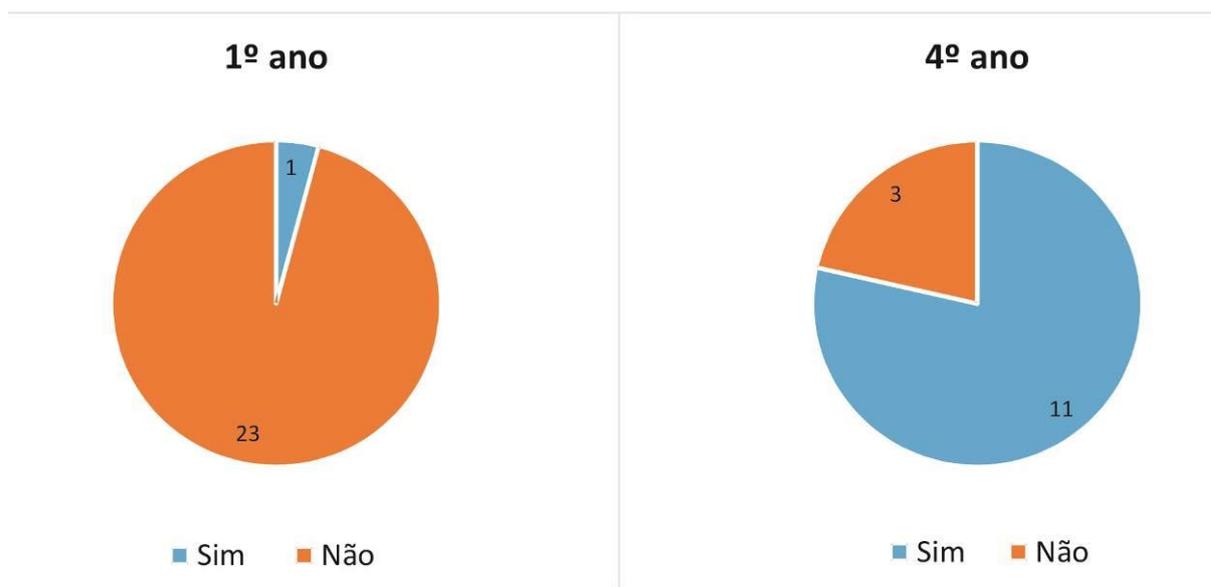
Gráfico 7: Tempo de experiência na docência. Professores participantes da pesquisa. CESVP, Nova Esperança - PR



Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Sobre os estudantes, a experiência como docente é mais comum no 4º ano enquanto, no 1º ano, apenas um afirmou ter essa vivência (Gráfico 8). Isso nos mostra que, no decorrer do curso, os estudantes tiveram oportunidades profissionais e puderam ter experiências práticas, o que é natural.

Gráfico 8: Experiência profissional na docência. Estudantes de 1º e 4º ano, FD, CESVP, Nova Esperança - PR.



Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Para identificar os sujeitos e respeitar o seu anonimato, os professores formadores foram caracterizados pela letra “P” seguida de um número, a saber: P1, P2, P3 e, assim, consecutivamente. De modo semelhante, os estudantes ficaram identificados com a letra “E” mais número, por exemplo: E1, E2, E3.

Após a caracterização do grupo, iniciamos a análise das questões entre as categorias indicadas em cada tópico.

5.2. EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS SOBRE A CARREIRA DO PROFESSOR

Essa questão foi apresentada com o objetivo de investigar a percepção dos participantes acerca da profissão docente. Para tanto, aos professores foi questionado: “Você pretende continuar na carreira do magistério?¹⁰⁵” e, para os

¹⁰⁵ Questão 9 do apêndice 2.

estudantes, as seguintes questões¹⁰⁶: “Por qual motivo você optou em fazer este curso?”; “Você se identifica com o curso e pretende seguir carreira no magistério?”; “Pretende prosseguir os estudos e ingressar no curso superior?” e “Se a resposta for positiva na questão anterior, qual curso deseja fazer?”

A partir dessas questões, buscamos uma compreensão da identidade do grupo participante acerca da profissão docente, junto às suas concepções a respeito da mesma. Para facilitar a análise, categorizamos as respostas de acordo com cada questão.

5.2.1. *Motivações e desafios da carreira docente*

Entre os **professores** participantes, 13 afirmaram que pretendiam continuar na carreira e dois responderam “talvez”. Entre os indecisos, uma professora pretendia conciliar o trabalho com a arquitetura e outra não respondeu. Ainda muitos não tivessem estabilidade na rede estadual (professores temporários, contratados por meio do PSS), notamos que havia um interesse da maioria em continuar na profissão e, diante de tal opção, apresentaram algumas justificativas. A partir das respostas apresentadas, organizamos subcategorias, conforme expresso no Quadro 10.

Quadro 10: Categoria - Motivações e desafios da carreira docente. Professores CESVP, FD, Nova Esperança - PR.

	Subcategorias	Sujeitos	Exemplo de resposta
Motivações	Realização pessoal, gostar ou amar a profissão	P3, P4, P6, P7, P9, P14, P15, P20	Sim, pois a profissão de professor oferece o privilégio de contribuir para a formação e/ou evolução dos indivíduos. Oportuniza uma diversidade de experiências que poucas profissões são capazes de oferecer, uma vez que coloca uma grande variedade de pessoas no caminho do professor. Cada aluno tem sua personalidade, suas vivências, sonhos, capacidades. O professor é desafiado todos os dias a trabalhar em meio a essa diversidade fantástica. Exercer o magistério é participar efetivamente do trabalho de mudança de mundo. Sou

¹⁰⁶ Questões 5, 6, 7 e 8 do apêndice 1.

			realizada como professora e por isso desejo continuar na profissão (P9)
	Valorização da educação como instrumento para mudança e transformação dos sujeitos/sociedade	P9, P12, P16, P19	Embora a carreira do magistério esteja passando por um processo (contínuo) de precarização, ainda acredito que é por meio da educação que podemos transformar o indivíduo, conduzindo-o para o caminho da emancipação (P19)
	Devido à formação	P2, P21	Pela formação concluída continuo na carreira de magistério (P21)
Desafios	Referência à precarização, dificuldades, insegurança e problemas	P3, P15, P16, P18, P19	Me identifico com a profissão, no entanto, alguns problemas acabam influenciando negativamente e tornando o trabalho mais difícil (P18)

Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Na subcategoria “**realização pessoal, gostar ou amar a profissão**”, o *amor à profissão* foi indicado por dois participantes (P3; P20) e, entre as respostas, foi possível notar um sentimento de motivação para estudar, investir e atuar na profissão. Sobre a indicação de *realização pessoal e gostar da profissão*, seis professores (P4; P6; P7; P9; P14; P15) tiveram respostas que fazem referência ao prazer de ensinar, ao sentir-se feliz e realizado com a profissão. Essas indicações se destacam e parecem superar os desafios e dificuldades que o ofício envolve.

Para Freire (1997), a tarefa profissional de ensinar exige amorosidade e gostar do que faz e, nesse sentido, considera que os sentimentos são importantes e necessários assim como o conhecimento, a formação científica e a permanente luta política organizada. Em suas palavras: “é preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito e no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar” (FREIRE, 1997, p. 38).

No que concerne à “**valorização da educação enquanto instrumento para mudança e transformação dos sujeitos e da sociedade**”, foi possível encontrar referência ao reconhecimento dessas virtudes da educação que, por meio da própria atuação profissional, podem contribuir para mudanças positivas para os sujeitos e a sociedade em que se inserem. Essa ideia coaduna com Hofling (2001), ao referir sobre a educação como revés de influência na formação social, e com Libâneo e Pimenta (1999) e Saviani (2011), que tratam das contribuições do trabalho educativo no processo de humanização dos indivíduos.

Duas professoras (P2 e P21) indicaram a formação inicial como razão pela continuidade na profissão e, por isso, compuseram a subcategoria: “**devido à formação**”. Esse assunto foi apresentado de forma simplificada, mas pode indicar que o curso de licenciatura serviu à elas não apenas como aparelhamento da profissão, mas também as motivou em seguir na carreira docente. Parece simples, mas é um fator essencial, principalmente ao lembrar que muitos licenciados e/ou habilitados optam em não atuar na área de formação.

Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) investigaram orientações motivacionais acerca da docência com 246 estudantes de licenciatura. Nessa pesquisa, apresentaram que 37,8% dos participantes desejavam trabalhar no ensino após concluírem o curso, ao passo que 60,66% demonstraram desânimo ou nenhuma intenção de ser professor ou professora.

Entre os desafios, foi apresentada apenas uma subcategoria: “**precarização, dificuldades, insegurança e problemas**”. Nessa, os professores indicaram que existem e os desafiam na atuação docente, causando desmotivação e insegurança, porém, ainda que sejam reconhecidas e vivenciadas, ainda não lhes advêm abandonar a profissão.

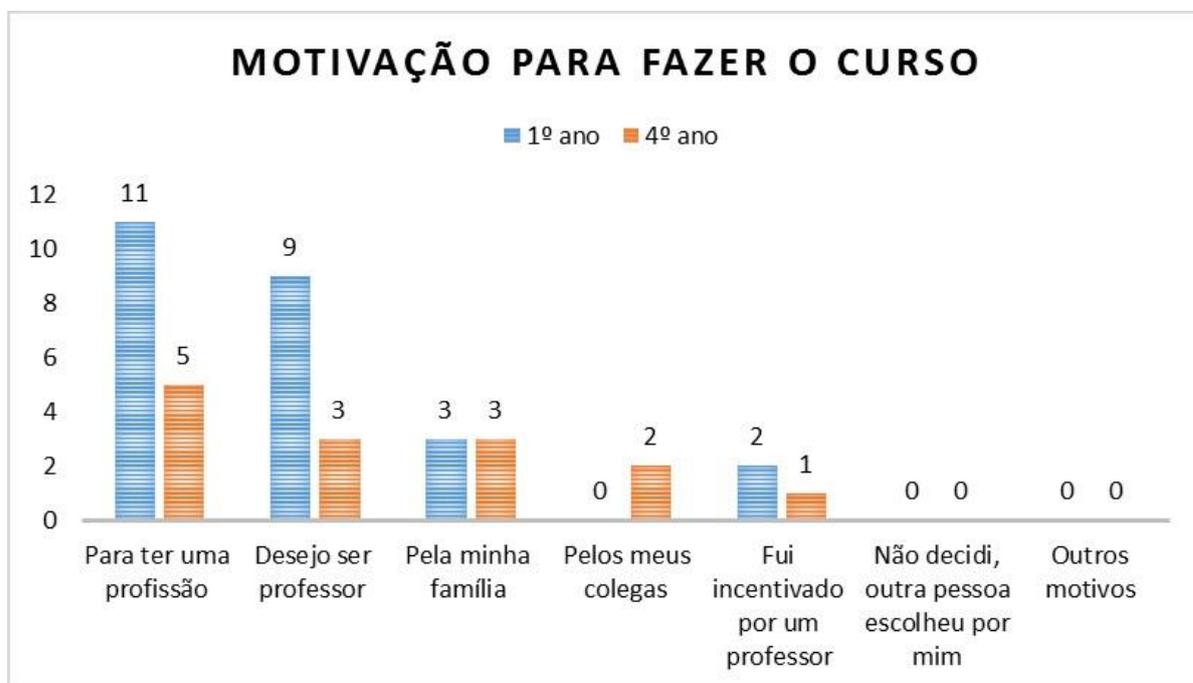
Esses trabalhadores, cujo saber pode ser descrito como temporal (TARDIF, 2014) e único, apresentaram motivos (bons e/ou ruins) que pareciam importantes, que lhes motivavam a ser professor ou professora, e os desafios mais recorrentes em seu trabalho, na opinião deles.

Foi possível notar que as motivações para continuarem envolvem mais a afinidade e a crença na importância da profissão para os sujeitos e para a sociedade. Entre essas respostas, observamos que não houve menção às condições de trabalho, valorização salarial e social, embora, quando se tratou das dificuldades, é possível inferir que possam relacionar-se à diversidade de fatores. De modo geral, ainda que foram reconhecidos seus desafios, os benefícios foram lembrados com mais recorrência pelo grupo de professores. A maioria destaca a profissão como uma realização pessoal.

Em relação aos **estudantes do FD**, investigamos as motivações sobre o curso, a profissão e a continuidade nos estudos em nível superior. O primeiro aspecto foi saber as possíveis razões que motivaram os alunos participantes da pesquisa para a matrícula no curso (Gráfico 9). Na última opção, era possível que

transcrevessem, caso nenhuma das alternativas indicadas se adequassem, contudo, todos assinalaram uma das opções dadas.

Gráfico 9: Motivação para fazer o curso FD. Estudantes de 1º e 4º ano. CESVP, Nova Esperança - PR¹⁰⁷.



Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

A necessidade ou desejo de ter uma profissão foi a resposta com maior número. Em seguida, percebemos que a aspiração de ser professor ou professora é a segunda alternativa mais indicada, sendo mais notória para os estudantes que estão no 1º ano – se comparado à turma do 4º ano. No total, seis estudantes foram motivados pela família, dois por colegas e três por um professor. Em nenhum caso houve uma imposição, ou seja, independente dos motivos, houve a escolha de cada estudante.

Estacheski e Oliveira (2015), em seu estudo sobre a Educação Profissional no Paraná, destacam a ousadia do Estado ao propor uma formação para o mundo do trabalho e o trabalho como princípio educativo¹⁰⁸. Desse modo, a proposta e a intenção não se restringem a formar mão de obra e à empregabilidade, entretanto, é possível abster-se dos interesses neoliberais, dos organismos internacionais sobre

¹⁰⁷ Um estudante do 1º ano marcou duas respostas e, por essa razão, a soma de respostas ultrapassa a quantidade de sujeitos participantes.

¹⁰⁸ As autoras mencionam as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Estado do Paraná, que apresentam tais propostas e objetivos.

essa modalidade? As autoras consideram que “as intenções da SEED são claras ao determinar a oferta de cursos de acordo com a economia local, embora haja o compromisso de uma educação para a emancipação” (ESTACHESKI; OLIVEIRA, 2015, p. 260).

Esse critério sobre a oferta de cursos dá indícios de que os interesses do mercado ainda imperam sobre os de emancipação. Essa visão mercadológica, segundo explicam, é reforçada pelos estudantes da Educação Profissional que “são filhos de trabalhadores ou já são trabalhadores, os quais não tiveram oportunidade de conceber sua condição humana para além do capital” (ESTACHESKI; OLIVEIRA, 2015, p. 272). Isso corrobora com o motivo principal de escolha do curso de grande parte dos estudantes do Curso FD: para ter uma profissão, para ser professor.

Diante dessa realidade, “a questão do emprego é assim o ponto nevrálgico para a formação dos trabalhadores, ou seja, a busca por adaptação ao sistema capitalista” (ESTACHESKI; OLIVEIRA, 2015, p. 273). Essa demanda mostra uma necessidade dos alunos e acompanha os objetivos do curso, que não deixa de atender as demandas profissionais no contexto em que se insere.

Essa demanda pôde ser representada no Gráfico 2, que mostrou um aumento em quantidade de estabelecimentos com oferta do curso normal/magistério a partir de 2014 até 2016. Nesse período, alterações legais como a Lei nº 11.274/2006 e a Emenda Constitucional nº 59/2009 sinalizavam um acréscimo na demanda de profissionais do ensino e também manifestou um leve acréscimo (de 2015 à 2016) no número de matrículas, conforme apresentado no Gráfico 3.

Em outro questionamento, investigamos se os alunos se identificam com o curso e se têm a pretensão de seguir carreira na docência. Nas opções objetivas, tivemos os seguintes resultados (Tabela 3):

Tabela 3: Identidade com o curso e a profissão de professor. Estudantes FD, CESVP, Nova Esperança - PR.

Turmas	Sim	Não	Talvez
1º ano	16	0	8
4º ano	7	0	7
Total	23	0	15

Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Na análise, é possível notar que a maioria se identifica com o curso e pretende ingressar e/ou permanecer na profissão. Dentre os alunos do 1º ano,

percebemos que há maioria com resposta afirmativa (16), enquanto apenas 8 indicam “talvez”. O 4º ano mostrou um empate, pois metade dos alunos respondeu “sim” e a outra metade “talvez”. Um dado pertinente é que nenhum estudante assinalou a resposta “não” e, devido a isso, é lícito supor que não há rejeição ao curso à docência.

Os estudantes comentaram suas respostas. Entre os que estão indecisos, alguns indicaram planos de fazer um curso de graduação bacharelado. Entre esses, há quem prefira exercer outra profissão (como enfermagem, medicina veterinária, odontologia, entre exemplos citados), alguns apenas não têm certeza sobre a escolha da profissão. Há uma que pondera conciliar a carreira de professora com mais uma, outra estudante que considera que a prática docente imputa desafios, embora esteja se identificando com o curso. As respostas foram expressas no Quadro 11:

Quadro 11: Categoria - Estudantes que estão indecisos sobre o ingresso ou a continuidade na carreira docente. Estudantes FD, 1º e 4º ano, CESVP, Nova Esperança - PR

Subcategoria	Participantes	Exemplo de resposta
Prefere outra profissão	E1, E4, E15, E20, E30, E33, E34	Porque quero fazer outra faculdade e por essa questão não sei se vou continuar (E4)
Não tem certeza sobre qual carreira irá seguir	E9, E10, E11, E23 E27, E39	Ainda não sei qual carreira seguir (E9)
Gosta da profissão, mas considera os desafios da prática docente	E32	Me identifico com o curso. Porém a realidade não é a mesma que a teoria, será desafiante atuar em sala de aula (E32)
Considera ser professor e exercer outra profissão ao mesmo tempo	E37	Simultaneamente à carreira do magistério, pretendo seguir outra profissão (E37)

Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Os resultados mostram que nem todos os estudantes que fazem o curso pretendem seguir na profissão, contudo, apenas E32 explica razões pelas quais pode optar por não ser professora – que são os desafios que percebe na prática.

Bueno e Enge (2004), em sua pesquisa sobre escolha profissional de licenciados e o mercado de trabalho, explicam que, no Brasil, o magistério foi submetido a um contínuo processo de desvalorização e o rebaixamento salarial, o aumento constante da feminização, as condições de trabalho, o lugar que o professor ocupa na organização escolar, as rápidas e contínuas transformações que

fomentam novos valores e ideais são alguns fatores que, segundo consideram, influenciam na escolha para exercer ou não a profissão docente.

Sua pesquisa mostra um processo que não é recente e acompanha historicamente uma desvalorização. Em relação a isso, destacamos que não apenas influencia os indivíduos na opção de ingressar em um curso de formação inicial de professores mas também afeta àqueles que estão em curso ou já se formaram e optam por não atuar na docência.

Freitas (2007, p. 1205) destaca as condições do trabalho pedagógico oferecidas na escola pública, que carecem de investimento em:

[...] políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho. São estas as condições que afastam do magistério amplas parcelas da juventude que, desde as universidades e no ensino médio normal, poderiam incorporar-se aos processos de formação das novas gerações.

Como foi colocado pela autora, as próprias condições de trabalho, que são perceptíveis e emergentes, são um fator importante que afasta os jovens da profissão.

Ao delimitarmos a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, vimos que a situação se agrava, principalmente em relação aos salários e vínculos empregatícios, tal como apresenta Andrade (2011). Desse modo, pensar a respeito das possíveis razões que levariam profissionais formados e estudantes em formação a optarem por não atuar é preponderante para buscar alternativas que possam tornar a profissão mais atrativa, a começar por sua valorização.

Do mesmo modo feito na questão anterior, analisamos os comentários daqueles que responderam gostar do curso e da profissão (Quadro 12) e, a partir desses, organizamos oito subcategorias, conforme seguem:

Quadro 12: Categoria - Estudantes que gostam do curso e/ou pretendem iniciar ou continuar na carreira docente. Estudantes FD, 1º e 4º ano, CESVP, Nova Esperança - PR

Subcategoria	Participantes	Exemplo de resposta
Gosta do curso, mas não pretende seguir a profissão	E2	Mas não pretendo seguir a carreira de magistério, desejo fazer outra faculdade que não tem nada a ver com o curso

		(medicina veterinária) (E2)
Gosta do curso e acredita na importância da profissão	E3, E8, E12, E16, E17	Porque gosto do que faço e aprendo, e que darei o meu melhor enquanto professor, acredito que através de nós educadores e futuros educadores poderemos ter uma nação melhor (E3)
Deseja cursar licenciatura	E5, E7, E18, E28	Pelo fato de querer fazer Educação Física ou Pedagogia (E5)
Considera ser professor e exercer outra profissão ao mesmo tempo	E6	Eu me identifico com o curso, mas além de seguir a carreira do magistério, pretendo seguir outra profissão (E6)
Gosta da profissão, mas considera os desafios da prática docente	E14	Pois me identifiquei com o curso e ele me ajudou a perceber o quão linda é essa profissão apesar das lutas enfrentadas (E14)
Gosta do curso e de crianças	E19, E21, E35, E41	Pretendo seguir, me identifico com essa profissão, com a ideia de ensinar, também gosto bastante de crianças (E21)
Pretende ser professor(a)	E22, E24, E31	Sim, me identifico muito com o curso, é uma área que me agrada em todos os sentidos e pretendo seguir carreira (E31)
Gostou das experiências práticas do curso	E26, E29, E40	No decorrer do ano fui me identificando com o curso, cada experiência vivida e conhecimentos transmitidos (E29)

Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

A primeira subcategoria intitula-se “**gosta do curso, mas não pretende seguir a profissão**” e, nessa, apenas uma estudante (E2) afirmou que ainda que se interessasse pelo curso, não tinha planos de ser professora. A perspectiva em fazer curso superior em Medicina Veterinária sobressaía ao magistério e tal opinião não foi justificada ou apresentou críticas que pudessem motivar seus projetos. O que fica notório é que nem todos os estudantes têm intenção em seguir na carreira ou que essa possa se tornar uma segunda opção, caso a primeira não se concretize.

Se pudermos elencar algumas razões para a escolha da profissão, considerando que seja um estudante que tenha opções e condições de escolha, quais seriam? Fouarge, Kriechel e Dohmen (2014) buscaram as motivações sobre a alternativa profissional de jovens recém formados (de nível médio e superior), relacionando ao nível de risco e lucratividade nas profissões escolhidas. Os resultados indicaram que a maioria foi motivada pela maior remuneração, o que interfere na escolha e em mudar de profissão.

Um dos modos de valorizar uma carreira profissional é a sua remuneração, o que a torna um forte motivo que direciona a preferência de jovens que tenham

alternativas. Somado à isso podemos mencionar as próprias condições de trabalho e o reconhecimento social que se dá à carreira.

A segunda subcategoria é **“gosta do curso e acredita na importância da profissão”** e, para tal, selecionamos os estudantes que demonstraram se identificar com o curso e valorizar a carreira. Foi mencionado o reconhecimento social e admiração sobre a profissão por esses participantes (todos estudantes do 1º ano) que expressaram uma visão benéfica acerca de ambos (curso e profissão). Para esses, o curso parece despertar e/ou fortalecer o interesse pela docência.

Outro motivo foi categorizado como **“deseja cursar licenciatura”**. Entre os que tinham essa pretensão, os que optaram por citar qual é a opção escolhida, foi indicado Pedagogia e/ou Educação Física. O interesse pela continuidade na formação docente em nível superior, independente da área ou curso, mostra indícios de que o Curso Formação de Docentes não representa, necessariamente, o fim da formação inicial de professores em nível médio.

Em análise a segunda e a terceira subcategorias, pudemos notar uma contribuição do curso FD na escolha profissional desses estudantes, seja no modo como percebem ou têm expectativas acerca do trabalho e até no desejo de prosseguir sua formação em nível superior. Em relação à terceira, é possível considerar duas aparências de interesse: (1) o Curso FD despertar um empenho por fazer licenciatura, despertando e/ou reforçando a vontade em ser professor e (2) a aspiração em fazer licenciatura preceder e motivar o estudante a fazer o Curso FD, tendo uma “preparação prévia” já no ensino médio. Em ambos os casos, entendemos como positivo que os alunos sigam um itinerário formativo que inicia no ensino médio e avança na etapa do ensino superior.

As subcategorias daqueles que **“consideraram ser professor e exercer outra profissão ao mesmo tempo”** (E6) e que **“gostavam da profissão, mas consideravam os desafios da prática docente”**, (E14) apareceram representadas por um estudante em cada condição. Em ambas, o interesse é relacionado ao curso FD, conforme se nota. E14 afirmou que o curso cooperou para perceber a beleza da profissão, vista como superior às dificuldades.

“Gostar do curso e de crianças” foi mencionado por quatro estudantes (E19; E21; E35; E41) como principal motivo para a escolha do curso e da profissão. A experiência prática com crianças (por meio dos estágios) foi destacada como uma razão importante para serem professores no futuro, conforme manifestaram. Ao

pensar na atuação docente, acreditamos que esse motivo é essencial, visto que será o público discente atendido por esses estudantes e propensos educadores, sendo importante que saibam interagir no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo e respeitando a criança, a infância e suas etapas de desenvolvimento.

Três tinham certeza sobre a carreira, manifestando uma “**pretensão de ser professor**” (E22; E24; E31). Outros três (E26; E29; E40), além de fazerem referência à profissão, observaram as experiências vividas no curso como fator de motivação sobre suas escolhas profissionais e, assim, compuseram a última subcategoria denominada: “**gostou das experiências práticas do curso**”.

Em análise do conjunto de respostas apresentadas no Quadro 12, notamos que o interesse por atuar na docência desse grupo emerge, principalmente, de uma admiração pela profissão ou a representação social que lhe atribuem e por gostar do Curso em que estão matriculados. Desse modo, ao justificar os possíveis motivos para seguir a carreira, é possível notar representações sociais acerca da profissão, entre as quais se destaca uma ideia de vocação, conforme vimos nos estudos de Barretto (2010).

A palavra *vocação* deriva de “*vocare*”, um verbo no latim cujo significado é *chamar*. Nesse sentido, alude a uma crença em certa “disposição natural” para cumprir determinadas atividades e pode se caracterizar como dons e talentos que atraem/chamam o indivíduo para algumas funções ou trabalhos.

A representação do magistério enquanto vocação apresenta duas faces: (1) “tende a minimizar a importância do avanço dos conhecimentos e da pesquisa sobre os saberes dos professores e sobre os próprios conhecimentos das áreas de referência do currículo da educação básica” (BARRETTO, 2010, p. 430) e, em outro aspecto (2) “a persistência da representação do trabalho docente como vocação, pode ser um indicativo da recontextualização dos atributos que acompanham o conceito, como a afetividade, a intuição e a criatividade do ato educativo” (BARRETTO, 2010, p. 431).

A ideia de que o “saber fazer” é mais importante do que o “saber” foi defendida por Burlamaque em 1867 (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000b) e está presente em documentos da Unesco (DELORS, 2010). Como se nota, é uma representação sobre a prática educativa que tenta secundarizar ou até dispensar uma formação baseada em conhecimentos científicos.

A partir dessas considerações, podemos ponderar que é pertinente gostar do curso, da profissão e dos alunos, contudo, também é indispensável reconhecer e dar primazia (no sentido de não dispensar) o conhecimento científico, a formação especializada e adequada que atribui ou qualifica o indivíduo ao trabalho docente. Nessa ideia, vimos as perspectivas dos estudantes do Curso Formação de Docentes em ingressar no nível superior. Os dados quantitativos que mostram as respostas foram expressos na Tabela 4:

Tabela 4: Pretensão de fazer curso em nível superior. Estudantes FD, 1º e 4º ano, CESVP, Nova Esperança, PR.

Turmas	Sim	Não	Talvez
1º ano	19	0	5
4º ano	11	0	3
Total	30	0	8

Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

É notório que a maioria dos estudantes manifesta desejo de fazer curso superior, tanto entre os que estão começando quanto os que estão concluindo o curso FD. Entre os que citaram o(s) curso(s) de interesse, temos as seguintes respostas: Artes Cênicas (1), Artes Visuais (1), Direito (1), Educação Física (7), Enfermagem (3), Fisioterapia (1), Geografia (1), Letras (1), Medicina (3), Medicina Veterinária (2), Odontologia (1), Pedagogia (20), Psicologia (3) e Química (2).

Nem todos indicaram qual curso, mesmo porque alguns assinalaram que tal questão ainda estava indefinida. Outros, em contrapartida, afirmaram ter certeza de fazer um curso em nível superior, porém citaram duas ou até três possíveis opções. Pedagogia aparece como a opção preferida pelo grupo, seguida de Educação Física. De modo geral, grande parte dos estudantes menciona cursos de licenciatura como possibilidade, caso ingressem no nível superior.

Esses resultados nos indicam que, entre o grupo pesquisado, a maioria pretende fazer licenciatura e prosseguir na área de educação. Assim, o desejo manifesto por continuar os estudos mostra uma perspectiva de permanência na carreira, podendo abranger outras áreas de ensino e de atuação.

Por fim, julgamos oportuno acrescentar que, ao investigar as motivações do grupo de estudantes do curso FD em relação ao magistério, notamos que sobressaiu, entre as respostas, a justificativa de gostarem e/ou se identificarem com o curso e com a profissão. Notamos, contudo, que foi pouco ou nada expresso a

respeito do entendimento que esses sujeitos tinham sobre a própria carreira, as (im)possibilidades em relação ao seu trabalho, proteção, salário, as políticas de formação, as condições de trabalho, direitos e deveres, entre outros aspectos que pudessem manifestar, explicitamente, os possíveis atrativos e/ou entraves que percebem sobre a profissão para a qual estavam se formando.

5.3. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA

Entendemos que pensar sobre a função desejada para a escola pública é um aspecto muito importante no âmbito da formação e atuação docente. É refletir em qual direção se pretende caminhar: conservar e reproduzir ou transformar? Qual é a concepção de sociedade e pedagógica escolhida? O interesse é hegemônico ou contra-hegemônico? Esses questionamentos têm relação com o papel dado ou esperado à escola e, como vimos na segunda¹⁰⁹ seção dessa pesquisa, influencia e é influenciada pela formação de professores.

Para essa categoria, selecionamos duas questões de conteúdo semelhante que foram apresentadas nos questionários dos estudantes¹¹⁰ e dos professores¹¹¹. O tema é a função social da escola pública e tem como objetivo analisar quais são os aspectos que os participantes consideram sobre essa instituição, o que pode se relacionar, também, à atuação docente. As respostas foram organizadas no Quadro 13, exibido na sequência:

Quadro 13: Categoria - Função social da escola pública. Professores e Estudantes FD, CESVP, Nova Esperança - PR.

Subcategoria	Participantes		
	Professores	1º ano	4º ano
Assistencialismo	P21	E7, E10	E29
Atender, ensinar a todos		E3, E4, E6, E9, E10, E11, E16, E19, E21, E24	E27, E29, E30, E33
Conhecimento	P2, P3, P4, P6, P9, P11, P12, P14,	E6, E7, E8, E11, E12, E15, E17,	E27, E29, E31, E32, E35, E39

¹⁰⁹ Seção “2: Formação de professores para os anos iniciais da educação básica – Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental”, em especial na subseção 2.2. “O professor e a função social da escola”.

¹¹⁰ Questão 13 do Apêndice 1.

¹¹¹ Questão 14 do Apêndice 2.

	P16, P18, P19, P20	E26	
Educação aos pobres, gratuita		E1, E7, E8, E9, P14, E18, E20, E22, E26	E28, E34, E37, E41
Educação de qualidade para todos	P2, P18	E2, E5, E7, E19, E20, E21	E35, E40
Emancipação dos indivíduos	P9, P18, P19, P20		
Formar o cidadão, melhorar a sociedade	P2, P3, P4, P6, P7, P11, P12, P14, P15, P16, P18, P20	E14	E27
Preparar para o ingresso na Universidade	P3	E7	
Preparar para o trabalho	P3, P7, P12, P18	E24	E39
Ter bons professores		E5, E15, E17, E23	E33

Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

De acordo com uma professora, a escola pública cumpre uma função **assistencialista**. Ainda que a menção seja sucinta, é possível inferir que tem relação com a abrangência das funções atribuídas à escola, que vão se expandindo e, com isso, a relação com o conhecimento é prejudicada. Entre as respostas dos estudantes, há referência sobre alimentação, abrigo, acolhimento, segurança e que, para alguns, “é como se fosse uma casa” (E10) e tem a função de “fazer com que os alunos se sintam acolhidos” (E29).

Saviani (2011), afirma que quando o saber passa a ser socializado a todos de modo que não atenda aos interesses dominantes, há uma “tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2011, p. 85).

Notamos que, no corpo do texto das respostas de doze professores, foi possível encontrar a menção quanto ao **conhecimento**, para os quais, via-se um papel prioritário que dá sentido à existência da escola pública e, ao mesmo tempo, alguns reconheceram que, diante de tão vasta gama de obrigações que estão sendo agregadas à escola, seu compromisso com o conhecimento científico não tem sido efetivamente cumprido:

Entendo a escola como espaço de disseminação do conhecimento, capaz de produzir saberes necessários para a emancipação do

sujeito, porém, as políticas educacionais (nacionais e internacionais) interferem negativamente no processo de forma que não garante que o processo se efetive satisfatoriamente. (P19).

Em oito respostas dos estudantes de 1º ano, foram observadas as seguintes ações vinculadas ao conhecimento: transferir, ofertar, passar, preparar e trazer. No 4º ano, como atributos do conhecimento, esperava-se que o aluno aprenda e seja inserido na sociedade “pronto, formado e crítico” (E27), que desenvolva suas capacidades (E31) e seja preparado para o mercado de trabalho (E39).

De igual modo, alguns relacionaram ao conhecimento científico, num sentido que por vezes prima por habilidades e competências ou que acrescenta tantas funções que se perde a basilar:

Atualmente, na prática, não há apenas uma função da escola pública. São várias as funções (educar, transmitir os conhecimentos científicos, preparar para a cidadania e mercado de trabalho, formar cidadãos críticos e participativos em sociedade, entre outras), no entanto, em meio às tantas funções percebe-se que a escola pública não tem dado conta da mais básica de todas: transmitir os conhecimentos científicos acumulados historicamente de maneira que o aluno atribua significado a tais conhecimentos. (P18).

Desse modo, ocorre o que Frigotto (2010) chamou de “produtividade da escola improdutiva” em que o processo educativo vai se reduzindo à função de produzir habilidades, desenvolver atitudes e transmitir apenas os conhecimentos que sejam satisfatórios para gerar trabalho, produção.

Não se pode esquecer que socializar o saber sistematizado, o conhecimento elaborado (ciência), é papel da escola e que aí reside sua contradição – pois, por meio dela, também pode ocorrer a **emancipação dos indivíduos** (SAVIANI, 2011), que tem relação com o conhecimento, mas em um sentido de libertação. Quando se refere à sua compreensão da natureza da educação, o autor situa “a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à **formação da humanidade em cada indivíduo singular**” (SAVIANI, 2011, p. 20. *Grifos nossos*). O que difere, nessa concepção, é a “condição da liberdade”, quando o aprendiz supera os hábitos puramente mecânicos ou de repetição, ou seja, há um processo em que se constitui a humanidade.

Tal função¹¹² foi indicada por quatro professores, que a mencionaram como algo que não tem se concretizado ou que não tem sido exercida de modo satisfatório. Como exemplo, apresentamos as considerações de P9:

Acredito que deveria se desenvolver as ferramentas necessárias para o indivíduo alcançar sua emancipação. Dentre as ferramentas estão a busca, construção e uso do conhecimento. Isso poderia oportunizar reais tomadas de decisões na vida do aluno e assim um rompimento com tudo aquilo que o aprisiona, ao menos no pensamento. Mas não vejo essa função sendo exatamente exercida.

Nenhum estudante apresentou uma resposta que pudesse ser incluída nessa subcategoria e tal fato chama a atenção.

A **formação do cidadão e a melhoria da sociedade** aparecem em doze respostas de professores sendo, portanto, uma questão bem presente para esse grupo. Quando se referiram à sociedade, foram mencionados o ensino de valores e atitudes, o respeito às diferenças, a convivência, a ética e a concepção crítica. Como exemplo de resposta, selecionamos a de P6: “[...] a escola pública tem a função social de formar o cidadão, por meio da construção de conhecimentos, atitudes e valores, com o objetivo de torná-lo solidário, crítico, ético e participativo”.

Entre os participantes do 1º ano, apenas E14 indicou que, em sua opinião, “a função da escola pública é ensinar e formar bons cidadãos [...]”. No 4º ano, E27 considerou que ao concluir seus estudos, o aluno deve “[...] se inserir na sociedade pronto, formado e crítico”.

Ao comparar os grupos participantes, notou-se que 80% dos professores mencionaram a formação do cidadão como a função da escola pública, ao passo que apenas 4% do 1º ano e 7% do 4º ano. Em que se deve tal diferença? Mais do que isso, cumpre refletir, em toda prática educativa, qual é esse cidadão que se espera formar e para qual sociedade.

Assim como a sociedade muda, as expectativas e a valorização da sociedade sobre a educação e o conhecimento também se alteram (OLIVEIRA, 2015). O mesmo autor observa que em uma sociedade que é plural e diversificada, pensar o papel da escola não é simples. Nessa vertente, acreditamos que não é simples delimitar qual é o cidadão para tal sociedade, contudo, acreditamos que é

¹¹² Emancipação dos indivíduos.

imprescindível a defesa da participação consciente, efetiva, com igualdade de condições, em que se fortaleça uma sociedade e uma escola democrática.

O **preparo para o vestibular ou ingresso em cursos superiores** foi indicado na resposta de P3, que considerou, entre outras funções, que a escola pública necessitaria tornar o estudante “apto a ingressar em uma Universidade”. Entre os estudantes, E7 respondeu que a mesma instituição deveria “ofertar conhecimentos gratuitamente, com boa qualidade que possibilita caminhar para o ensino superior”.

Entendemos e defendemos que a escola pública propicie aos seus egressos condições de acesso ao ensino superior. Contudo, nos remetemos à Freire (1971) e seus conceitos de educação bancária e libertadora. Assim, entendemos que esse preparo não é o fim da educação básica, mas deve e/ou pode ser sua consequência, mas que seja de um ensino que seja problematizador, que não se limite em receber e memorizar conteúdos ou treinar para um processo seletivo, por exemplo.

Sobre a **formação do trabalhador**, apto para o mercado de trabalho, houve referência por seis professores, que lembraram sobre tal vertente que se dá à escola pública. Selecionamos a resposta de P12 (*Grifos nossos*), citada na sequência do texto:

A função da escola é complexa e ampla, mas de uma forma geral é ter um olhar constante voltado à sociedade, conectando seu saber com a prática cotidiana do aluno, **preparando-o para o exercício profissional**, estabelecendo relação entre teoria e prática, através de situações próximas da realidade do aluno, permitindo que os conhecimentos adquiridos melhorem sua atuação na vida cotidiana.

Conforme se nota, o preparo para o exercício profissional foi mencionado entre outros papéis presentes na escola, conforme opinião apresentada. Entre as respostas dos estudantes, dois (um de cada turma) também incluíram ou consideraram esse tema. De acordo com E24, caberia à escola pública “ensinar aos alunos o necessário para seus estudos e serem bons diante de uma vaga de trabalho”, o que coadunou com a opinião de E39, pois considerava que deveria ter “a mesma [função] que a [escola] particular, ensinar o aluno promovendo o conhecimento e prepará-lo para o futuro no mercado de trabalho”.

Nas palavras Braverman (1977, p. 49) “o trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais [da natureza] para melhorar sua utilidade”. Nessa

perspectiva, o autor afirma entende “o trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto especial da espécie humana” (BRAVERMAN, 1977, p. 52). Partindo desse entendimento, Saviani (2011) considera que esse objetivo (o trabalho) é próprio do processo educativo e faz parte da própria natureza humana, pois, é o que nos diferencia dos outros animais. Sendo a educação “um fenômeno próprio dos seres humanos” significa compreender que “ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11). Como foi colocado, a educação é uma forma de trabalho (não material) pois é uma ação humana e intencional, ao mesmo tempo em que serve para o trabalho material.

Lembramos que o trabalho é um princípio educativo, sendo uma das categorias orientadoras das Orientações Curriculares para o curso FD (PARANÁ, 2014).

No que se refere à **educação de qualidade para todos**, essa subcategoria foi colocada pelos sujeitos em uma alusão inclusiva, de igualdade de oportunidades. Citamos, como exemplo, a resposta de E2: “ensinar a todos, independentemente de rico ou pobre, branco ou negro, educação de qualidade”.

Três subcategorias foram apresentadas apenas por estudantes do FD, identificadas com os títulos: (1) “**educação aos pobres, gratuita**”, (2) “**ter bons professores**” e (3) “**atender, ensinar a todos**”.

Em relação à primeira, nove estudantes do 1º ano de FD (38%) direcionaram a **escola pública aos mais pobres** ou ainda, como uma opção para àqueles que não têm condições de pagar uma escola particular, ou seja, como uma segunda alternativa de acesso à educação. De acordo com E8, “a escola pública tem a função de transferir o conhecimento para pessoas que não tenham tantas condições de estudar em escolas particulares”. Percebemos que a escola particular foi posta, por alguns, como um exemplo ou referência, conforme vimos na resposta de E19 (*Grifos nossos*): “**assim como as particulares**, todas as escolas têm a obrigação de ensinar e oferecer um bom ensino”.

Do mesmo modo, 29% dos estudantes do 4º ano indicaram essa função e alguns fizeram comparações entre o público e o privado, sendo a escola pública uma alternativa para os indivíduos que não podem arcar com os custos do ensino privado (E28, E34), que seja gratuita (E37).

Quanto à segunda subcategoria, os estudantes indicaram como um dever da escola pública “**ter bons professores** para passar o conhecimento para os alunos” (E15. *Grifos nossos*). Na opinião de E33 (*Grifos nossos*), precisa “ensinar o aluno da melhor maneira possível e **mostrar que os profissionais são tão adequados quanto da privada**”.

As respostas analisadas serviram para tecer dois pontos: o primeiro é a valorização do profissional cujo propósito se direciona ao ensino. Nesse aspecto, há uma defesa de que a escola pública tenha bons professores. O segundo ponto mostra, novamente, uma comparação entre o público e o privado mas, desta vez, compara a adequação de seus docentes. Sobre isso, E23 apresentou um contrassenso ao afirmar que sua função é “dar um bom ensino, bons professores. Pois as pessoas acham que os bons professores estão nas escolas particulares, mas na verdade não”.

Não podemos negar que é fundamental ter bons profissionais no ensino, um requisito importante em qualquer rede, contudo, acreditamos que comparações pertinentes são em relação ao plano de carreira e participação em sindicatos.

A terceira subcategoria constituída apenas por participantes discentes recebeu o título “**atender, ensinar a todos**”. Identificamos essa opinião em 42% dos estudantes de 1º ano e 29% do 4º. Como exemplos, selecionamos a de E30 “oferecer estudos para a população em geral de qualquer classe” e de E21 “ofertar para um aluno ensino de qualidade e gratuito, em que todos têm o direito de ter um futuro melhor”.

Foi possível notar que essa indicação aparece em algumas respostas em um sentido que se relaciona a um direito, que envolve fornecer estudos, conteúdos, oferecer um bom ensino e auxiliar na aprendizagem, oportunizar melhores condições para o futuro. Notamos a valorização por oportunizar o conhecimento com igualdade de condições, adequada às diferentes necessidades.

Em análise ao conjunto de respostas expressos no Quadro 13, percebe-se que há diferentes concepções sobre qual é a função social da escola pública e, ainda que a maioria perceba pontos similares, há disparidade entre quais são mais lembrados ou valorizados em cada grupo. Para ilustrar essa particularidade, elaboramos uma pirâmide para cada e organizamos as subcategorias conforme maior número de indicações (considerando mais lembradas as que estão na base). Essa representação consta na Figura 8, apresentada na sequência do texto:

Figura 8: A função social da escola pública - pirâmides de concepções de estudantes e professores CESVP, FD, Nova Esperança - PR.



Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Ao observarmos o conjunto de respostas, notou-se que o **conhecimento** foi mais considerado pelos professores e estudantes do 4º ano. A **formação do cidadão** também foi reconhecida pelos professores, porém não apareceu em destaque pelos estudantes de ambas turmas. Por outro lado, a ideia de que a escola tem o dever de **ensinar e atender a todos** foi a mais indicada pelos estudantes do 1º ano, distinguindo dos demais grupos. A **educação aos pobres, gratuita** estava muito presente nas respostas dos estudantes, porém não foi mencionada por nenhum de seus docentes. Em contrapartida, a **emancipação** foi destacada pelos professores, ao passo que não apareceu entre as respostas dos discentes. Outra distinção percebida foi que os estudantes apontaram a necessidade da escola pública **ter bons professores**, mas esse assunto não foi apresentado entre os professores.

De modo geral, entendemos que a escola pública é um espaço heterogêneo, de diversidade de pessoas, desafios e oportunidades. A universalização da

Educação Básica ainda não erradicou questões como exclusão e desigualdades. Além disso, os objetivos impostos à escola são ampliados como alternativa para “remediar” problemas sociais que nem sempre são passíveis de resolução. De acordo com Barretto (2010, p. 439),

Os objetivos da escola se tornam cada vez mais amplos, vagos e sujeitos a reinterpretações, visto que as relações escolares não mais se enquadram em pautas previamente estabelecidas. Esse aumento de atribuições da escola afeta as relações no seu interior, transformando as experiências dos diferentes atores escolares. Para os professores, as novas demandas põem em questão os velhos conteúdos da docência e as representações sobre o seu trabalho. Eles reagem às novas situações às vezes buscando e criando novas formas de atuar, outras, com muita insegurança, perplexidade e ou resistência. Pergunta-se então que tipo de formação é necessária para criar condições de educabilidade a contingentes específicos de alunos. Se os professores simplesmente rechaçam atribuições que vão além das suas estritas tarefas prescritas, podem não se sentir responsáveis pelo sucesso dos alunos, mas isso não impede que tenham de lidar constantemente com aqueles considerados “difíceis”. E se costumam evocar o amor e o afeto como elementos centrais das representações sobre o trabalho docente [...] mas não logram assegurar aos alunos o empoderamento que resulta da aquisição de conhecimentos socialmente valiosos, então que novos sentidos será preciso emprestar à sua profissionalidade?

Como foi colocado, são postas mais e mais responsabilidades à escola e aos professores e, diante dessas, nem sempre é possível resolver tudo – principalmente por falta de condições -, e tão pouco é provável omitir-se de todas as situações que os alunos trazem consigo. Então, que formação é possível para preparar o professor à tanta diversidade e possibilidades de intervenção e/ou mediações? O que não se pode perder é o alvo principal inerente à escola e ao professor: oportunizar o acesso ao conhecimento.

A partir dessa discussão, na próxima categoria, arrolaremos acerca de saberes, habilidades e desafios postos ao professor e à professora, de acordo com os participantes da pesquisa.

5.4. CONHECIMENTOS, SABERES, HABILIDADES E DESAFIOS DO PROFESSOR

Para essa categoria, agrupamos questões que propunham relação com o assunto e foram apresentadas nos questionários, sendo: “em sua opinião, quais saberes e habilidades que um professor precisa apresentar para exercer seu ofício^{113?}”; “em sua opinião, quais os principais desafios para atuar como professor^{114?}” e “você se considera preparado(a) para tais desafios^{115?}”.

O objetivo dessas questões foi investigar como o grupo pesquisado descreve e compreende as habilidades, os conhecimentos e os saberes do professor para a prática docente e, em outro momento, analisamos quais os principais desafios que são lembrados e/ou vivenciados pelos participantes da pesquisa.

Em um primeiro momento, analisamos as indicações dos participantes, conforme seguem apresentadas no Quadro 14:

Quadro 14: Categoria – Conhecimentos, saberes e habilidades inerentes ao professor. Concepção de professores e estudantes FD, CESVP, Nova Esperança - PR.

Subcategoria	Participantes		
	Professores	1º ano FD	4º ano FD
Autoridade	P12, P20	E14, E19, E24	
Bom caráter		E14	
Bom humor		E6	
Comunicação	P9	E7, E12, E17	
Conhecer o processo de ensino/aprendizagem, ser mediador	P6, P18		
Conhecimento amplo (geral, cultural, interdisciplinar)		E2, E7, E17	E41
Conhecimento específico (teoria, formação)	P2, P3, P4, P7, P9, P12, P14, P15, P18, P19, P20, P21	E2, E3, E4, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E14, E15, E16, E17, E18, E22, E26	E27, E33, E35, E39, E40, E41
Conhecimento sobre direitos e deveres			E33
Criticidade	P3		
Didática, metodologia	P2, P4, P7, P12, P18	E3, E10, E16, E19, E23, E24	E27, E29, E30, E34
Equilíbrio mental	P15		
Estudar e pesquisar constantemente, formação continuada	P4, P6, P9, P15, P18		E31
Ética	P2	E1, E20, E22	E28, E30, E37
Flexibilidade	P4, P12		

¹¹³ Questão 9 do apêndice 1 e questão 10 do apêndice 2.

¹¹⁴ Questão 10 do apêndice 1 e questão 11 do apêndice 2.

¹¹⁵ Questão 11 do apêndice 1 e questão 12 do apêndice 2.

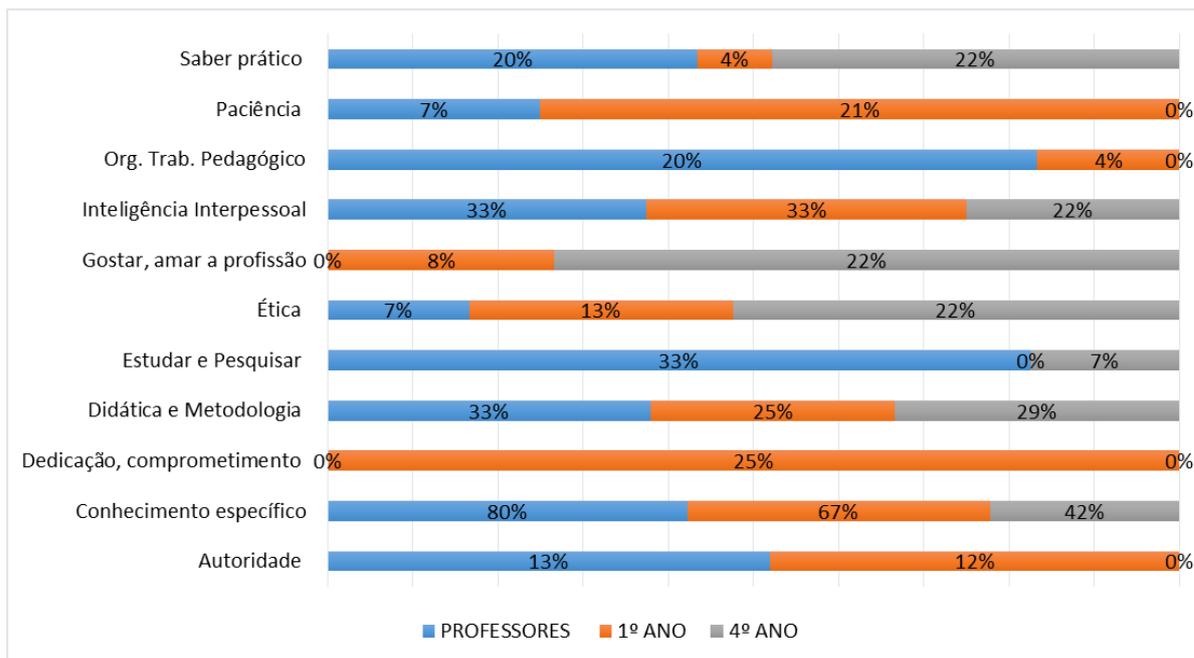
Gostar, amar a profissão		E7, E23	E30, E37, E40
História da Educação	P3		
Humanidade, humildade	P4, P9		
Inteligência interpessoal	P4, P9, P12, P14, P20	E3, E6, E9, E11, E12, E16, E21, E26	E27, E30, E33
Organização do trabalho pedagógico, planejamento	P6, P9, P12	E3	
Paciência	P20	E7, E8, E23, E24, E26	
Reconhecer e considerar o conhecimento prévio dos alunos	P3, P20, P21		
Respeito		E7	E29, E37
Saber prático	P3, P7, P19	E15	E35, E39, E40
Ser bom profissional		E23	
Ser dedicado, comprometido e disposto		E5, E6, E8, E11, E20, E26	
Ser justo	P9		
Ser versátil	P9		E32, E39

Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

A partir da leitura e análise das questões, foram construídas vinte e oito subcategorias que compõe os saberes e habilidades indicados pelos participantes como importantes e necessários ao fazer docente. Notamos que cada grupo desenha um perfil diferente sobre o que preferem ou consideram que é necessário que o professor seja, tenha ou faça.

Em primeira análise, selecionamos as subcategorias mais indicadas pelos participantes e calculamos o percentual de cada grupo para representar as diferenças entre cada grupo, ou seja, quais foram mais citados. Os dados foram expressos no Gráfico 10, conforme segue apresentado abaixo:

Gráfico 10: Conhecimentos, saberes e habilidades necessários ao professor. FD, CESVP, Nova 146 Esperança - PR.



Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Os resultados indicam que não há uma padronização estabelecida entre os sujeitos, independente se compararmos discentes de docentes, da experiência ou do nível de formação. Os destaques que podem ser feitos são que a subcategoria que remete à **dedicação, ao comprometimento** foi composta unicamente pelo grupo de estudantes do 1º ano (25%); em relação ao **gostar, amar a profissão** foi mencionada apenas pelos estudantes, sendo 8% do 1º ano e 22% do 4º ano.

Entre as indicações em que sobressai o percentual de indicações entre os professores e os estudantes do 4º ano, notamos que há uma aproximação das seguintes subcategorias: (1) **saber prático, didática** e (2) **metodologia**. Já em relação as respostas dos professores em comparação a dos estudantes de 1º ano, destacaram: (1) **autoridade**.

A primeira questão a ser colocada é que há uma concordância, entre os grupos, de que o professor deve ter **conhecimento específico**, especializado, sobre a área ou disciplina que ensina. Foi possível notar uma visão básica acerca da formação desse profissional, que precisa ter um preparo teórico mínimo sobre os conteúdos que irá lecionar. Na opinião de P14, “o professor primeiramente deve conhecer o conteúdo a ser trabalhado, saber quem são os alunos com quem trabalhará no decorrer do ano, preparar material diversificado, para tornar a aula atrativa”.

Além disso, entre os estudantes, foi incluída uma subcategoria que se relaciona ao **conhecimento amplo**, com relação à cultura, à sociedade e ao saber

interdisciplinar. A estudante E2, por exemplo, afirmou que, além de dominar seu conteúdo, “o professor precisa saber um pouco de tudo” e E41 considera que “também deve saber o básico de outras áreas”.

A necessidade de **estudar, pesquisar, ter formação continuamente** foi lembrada pelo grupo de professores e por um estudante do 4º ano FD. P4 considera que nem sempre é possível que o professor saiba de tudo ou, em suas palavras, seja “dono do saber” e, portanto, deve buscar aprender constantemente. P6 indica que, diante de tão ampla gama de práticas e situações da prática docente, é importante que haja uma formação continuada. O compromisso com os estudos e a pesquisa são fundamentais, de acordo com a professora P9 e, desse mesmo modo, P18 afirma que “o professor deve ser um pesquisador”. De acordo com o estudante E31, é necessário que o docente esteja sempre se atualizando e se especializando no decurso de sua carreira pois, assim, sempre poderá melhorar a qualidade do ensino.

É lícito supor que a aproximação com a pesquisa, na graduação, permite ao professor perceber a importância dessa para sua formação e prática profissional. Desse modo, é possível considerar uma limitação importante na formação inicial em nível médio em relação ao nível superior, que é a pesquisa.

Referente à **inteligência interpessoal** agrupamos indicações sobre conhecer a turma, os alunos com quem atua (P4; P14; E21; E27), saber como se relacionar com os estudantes (P9), ter equilíbrio, sabendo ser tolerante e firme (P12), saber o que os alunos gostam, se motivam ou que lhes chame a atenção (E3), saber a forma como pensam ou aprendem (E6; E9; E30; E33), ajudar o aluno (E11), ter segurança e saber lidar com a turma (E12; E16; E26). Vimos, desse modo, um destaque a saber se relacionar e conhecer seus alunos.

A **didática e a metodologia** foram destacadas por estudantes e professores em relação à sua importância para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais efetivo, apresentar diferentes métodos e recursos de aprendizagem e alternativas que melhor se adequem à turma e ao conteúdo estudado.

Ter **autoridade** perante a turma denota um sentido de liderança, o que difere de autoritarismo. A professora P20 observa que há situações de conflito em sala de aula e que, nesses casos, é importante ter regras estabelecidas e que tais sejam cobradas, que façam parte dos limites, dos direitos e deveres, buscando o bem coletivo. A estudante E14 considera que o professor precisa “conseguir manter o

controle na sala de aula”, E19 utiliza a expressão “domínio da sala” e E24 diz que, às vezes, é preciso ser rígido. Notamos que essas respostas dos estudantes (todos do 1º ano) que envolvem domínio, controle e rigidez dão uma conotação mais autoritária para a figura docente – se considerarmos as respostas dos professores.

O **saber que se adquire na prática** foi indicado por dois professores e quatro estudantes. Foi possível notar uma valorização em relacionar teoria e prática, sendo que, no exercício de sua função, é que o professor se defrontaria com os desafios e vivências que dão outros sentidos ao saber teórico. Nessa ideia, E39 afirmou que “a teoria é indispensável para o professor, mas acredito que a prática seja a mais importante, o saber lidar com as diversas situações que podem ocorrer no ambiente escolar”.

Saber identificar ou considerar o conhecimento prévio, o cotidiano e as experiências dos estudantes foi uma questão relevante que, de acordo com três professores, é importante para o processo de ensino e aprendizagem. Nos dizeres de P21, o professor deve “conhecer o conteúdo a ser ministrado e resgatando o conhecimento do dia a dia dos alunos”.

A **organização do trabalho pedagógico e o planejamento** foram, também, indicados por três professoras e uma aluna do 1º ano FD. Nessas, considerou-se a importância de planejar suas atividades e ser organizado. Na opinião apresentada por E3, é preciso “saber preparar suas aulas, com qualidade, ter um domínio no que está ensinando, saber realizar uma aula que o aluno sinta interesse em aprender, de um jeito em que chame a atenção”.

Ética foi indicada como uma habilidade importante ao docente, conforme opinião de uma professora e seis estudantes do curso. Ter boa **comunicação** foi considerado essencial para o trabalho docente visto que o profissional deve ter clareza ao falar e comunicar suas propostas (P9), saber dialogar e aceitar outras opiniões (E7; E17), além de ter uma linguagem correta, de tal forma que seja compreendido (E12).

A **versatilidade** se apresenta como uma capacidade de replanejar e adequar-se a situações não previstas (P9; E32; E39). Tal característica pode envolver a flexibilidade, lembrada por dois professores (P4; P12), pois o dia a dia coloca os sujeitos diante de situações imprevistas que podem requerer mudanças, outras alternativas, readaptações.

Ser **paciente** foi indicado por P20, E7, E8, E23, E24 e E23, os quais, em suas respostas, evidenciam essa característica. Entendemos que é uma qualidade indispensável, em qualquer relação, em toda profissão. Na docência, podem ser inúmeras as situações desafiadoras que requerem certa paciência, temperância. Desafios, dificuldades, injustiças de todos os tipos, conflitos, casos de desrespeito e violência, cansaço, cobranças, acusações, são alguns exemplos que o professor e a professora podem vivenciar em sua sala de aula, em sua escola, em suas distintas realidades e contextos.

Ao concordar, podemos também ver sob outro ponto, Freire (1997) considera ser necessário haver uma certa articulação entre a paciência e a impaciência, o que atribui como uma qualidade indispensável para o educador e a educadora, que exige sabedoria e experiência. De acordo com o autor, a paciência sozinha pode levar à acomodação, imobilismo e à inação, enquanto que apenas a impaciência acarretaria em um ativismo cego, inoperante e arrogante, sem táticas ou estratégias. Então, considera que “a virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impacientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente” (FREIRE, 1997, p. 41).

O que evoca, assim, é que a paciência não é apenas para o aluno, porque essa não é a única “causa” que requer do professor ser paciente ou impaciente. Isso seria fazer da sala de aula uma ilha em que não houvesse interferência da família, da gestão pública, da sociedade, dos fatores econômicos, culturais e políticos, entre tantas causas que exigem um posicionamento e um agir.

Ser **respeitoso** foi uma característica indicada por três estudantes (E7; E29, E37). O **gostar e/ou amar a profissão** também foi indicado apenas pelos estudantes do FD. Tal como E40 que considera que o professor deve “gostar do que faz”. Ser **dedicado, comprometido e ter disposição** faz parte da concepção de seis estudantes do 1º ano, entre os quais E11 listou as seguintes condições/qualidades: “formação, responsabilidade, disponibilidade, foco, ajudar verdadeiramente o aluno”.

Por fim, sintetizamos algumas características que foram mencionadas, cada uma por um participante, sendo: **equilíbrio mental** (P15), compreender a **História da Educação** (P3), ter **críticidade** (P3), ser um **mediador da aprendizagem** (P6), ter **humanidade** (P9) e **humildade** (P4), ser **justo** (P9), entender como se dá o

processo de ensino e de aprendizagem (P18), ter bom humor (E6), conhecer direitos e deveres (E33), ter bom caráter (E14), ser bom profissional (E23)

As considerações apresentadas pelos participantes da pesquisa não se constituem em um lista formal do que é preciso saber e fazer para estar habilitado ao ensino. A intenção não é apresentar competências, tais como Perrenoud (2000) propôs, mas sim refletir acerca do perfil construído social e historicamente e que, para alguns, representa o “professor ideal”.

Ao analisarmos o que o professor precisa saber, conhecer e ser para tornar-se apto ao seu trabalho, vimos que há uma diversidade de características, que diferem de acordo com o rol de atributos constituído por cada indivíduo.

Entre as subcategorias mais elencadas pelo grupo participante, destacamos (e concordamos com) duas questões fundamentais: (1) que é inerente ao professor conhecer sobre o conteúdo a lecionar sendo, pois, que se trata de um profissional que lida com o conhecimento, que o apresenta e indica outros caminhos e fonte para a aprendizagem, e (2) que deve ter um entendimento mínimo acerca do processo de ensino e de aprendizagem, entre os quais alguns participantes da pesquisa indicaram didática e metodologia.

É lícito supor que aqueles que experenciam a docência indicam o que é mais importante para sua prática, em relação aos desafios que lhe são mais frequentes. Por outro lado, ao perguntarmos para estudantes que não têm vivência como professor, possivelmente responderão a partir de suas observações sobre seus professores (do presente e passado), relacionando conhecimentos e expectativas acerca da profissão.

Convém observar que, além das percepções individuais, ocorrem variações em cada contexto, tipo de educação (formal, não formal, informal), turmas, etapa, nível, condições estruturais, recursos disponíveis, proposta pedagógica, fatores políticos e culturais, sujeitos que compõem o grupo de docentes e discentes, gestores, entre muitas outras questões que tornam a figura do professor e da professora plural, dinâmica e única.

Um professor que atua nos anos iniciais pode ter, substancialmente, postura, linguagem e metodologias que são muito diferentes do professor de ensino superior, por exemplo. E o professor que atua em hospitais tem desafios reservados ao seu ambiente, que se reconfiguram de acordo com seus alunos. De modo semelhante,

ocorre com aqueles que lecionam em ambiente socioeducativo, em escolas do campo ou para comunidades indígenas, por exemplo.

É requerido do professor os mesmos conhecimentos, saberes ou habilidades se compararmos aqueles que atuam em escolas sem recursos mínimos, como biblioteca, internet, banheiros, merenda, e os que têm à sua disposição uma estrutura e condições básicas ou mais sofisticadas? Acreditamos que não.

É igual ensinar para o aluno que aprende com facilidade ou que não; para o aluno que sofre violência, ao que trabalha e estuda; para aquele que reside em uma casa própria ou o que não tem família? E quando surgem precisões de adequar-se quando um de seus alunos tem dificuldade de aprendizagem, uma deficiência ou necessidade educativa especial?

Reconhecemos, então, que as respostas sempre serão diferentes e que não há uma forma única em que cabem todas as características, contudo, tal interpretação não retira a defesa por condições e conhecimentos mínimos de formação inicial e continuada.

Como interroga Shulman (2014, p. 205): “como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?” Tal questão corrobora com uma afirmativa de Azanha (2004, p. 370) que nos parece muito pertinente:

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento.

A crítica feita pelo autor nos indica que não há saberes teóricos suficientes para atender tudo o que está posto na realidade escolar que, por sua vez, sofre de constantes mudanças e interferências. Diante disso, ele se opõe às propostas de formação de professores que pretendem construir sugestões baseadas em determinada “figura individual do professor. Traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, é um exercício pedagógico para esboçar um ‘retrato imaginado’ do que seria o professor universal” (AZANHA, 2004, p. 371).

Essa ideia de um “professor universal” não se enquadra diante dessa realidade ambígua e heterogênea, em constante transformação. Por outro lado, é pertinente estabelecer condições mínimas de formação que o preparem para o exercício profissional. Além disso, são igualmente indispensáveis as condições adequadas de trabalho, para seu fazer diário, em respeito àqueles que ensinam e aos que aprendem.

Isso significa assumir uma condição de profissional, que compreende a importância da luta por “seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos” (FREIRE, 1997, p. 18). Luta essa que não é individual, mas coletiva, e envolve o reconhecimento da importância e do valor da tarefa de ensinar pelos próprios docentes:

Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito. Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. [...] Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. (FREIRE, 1997, p. 32)

Com base na inquietação proferida, entendemos a gravidade em se acomodar e se conformar com o esvaziamento da profissionalidade.

5.5. DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE

Para esse tema, analisamos as seguintes questões: “em sua opinião, quais os principais desafios para atuar como professor¹¹⁶?” e “você se considera preparado para tais desafios¹¹⁷?”. Tais perguntas foram propostas com o objetivo de verificar como o grupo indica e percebe as dificuldades de ser professor (Quadro 18):

¹¹⁶ Questão 10 do apêndice 1 e questão 11 do apêndice 2.

¹¹⁷ Questão 11 do apêndice 1 e questão 12 do apêndice 2.

Quadro 15: Categoria - Desafios do trabalho docente. Concepção de estudantes e professores FD, CESVP, Nova Esperança - PR.

Subcategoria	Professores	1º ano	4º ano
Relacionamento interpessoal com os alunos	P3, P9	E3, E5, E7, E9, E11, E12, E16, E20	E28, E29, E32, E34, E37
Relacionamento interpessoal com outros professores			E24
Desinteresse dos alunos, desvalorização cultural sobre o conhecimento científico	P2, P4, P11, P12, P15, P18, P20	E2	E33
Indisciplina dos alunos (desrespeito)	P2, P6, P11, P12, P14, P15, P20	E2, E9, E15, E18, E24	E27, E36
Políticas governamentais	P16, P18, P19	E7, E10, E14	
Relação escola x família	P3, P16, P18	E21	E30, E32, E37
Plano de carreira, salário e jornada de trabalho	P7, P12	E17, E18, E23	E30
Desvalorização social do professor e da escola	P4, P6, P16	E10, E17, E21	E31
Diversidade entre os indivíduos, ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios, necessidades educacionais especiais	P4, P11, P14, P21	E7, E9, E16	E27
Problemas sociais e cultura	P16, P19		
Paciência		E5, E8, E19, E26	E27, E28
Situações adversas		E8, E11, E26	E41
Explicar bem os conteúdos e ter boa oratória		E19	E35
Formação do professor, ter conhecimento sobre o conteúdo específico que leciona	P16, P19	E1, E3, E4, E6, E12, E22, E23	E31, E34
Falta de recursos materiais, infraestrutura nas escolas			E27, E30, E37
Ensinar			E33, E35, E39
Planejamento (aulas, atividades)		E6, E11	
Ser dedicado e comprometido com o trabalho, amar a profissão		E4, E5, E6, E23	E42
Não levar os problemas da escola para casa		E19	

Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Na subcategoria relacionamento interpessoal com os alunos, selecionamos respostas que, em seu conteúdo, trazem indicações sobre motivar, lidar, exercer liderança, ajudar, fazer relações entre o conhecimento do professor e dos alunos. Esse assunto foi mais indicado pelos estudantes do FD.

A professora P3 mencionou que há muitos alunos com baixa autoestima, desmotivados para aprender e estar na escola. Em outro aspecto, a professora P9

indica como desafio “estabelecer uma relação coerente entre professor - conhecimento prévio e especificidades do aluno - conhecimento escolar”.

Entre os estudantes do 1º ano FD, apresentaram os seguintes desafios acerca da relação professor-aluno: saber lidar com os alunos (E3; E12; E16), respeitá-los (E5), “dominar uma sala de aula com muitos discentes” (E7), “ficar no mesmo ambiente com várias pessoas diferentes, fazendo todas se concentrar” (E9), auxiliá-los (E11), ensinar de maneira que todos aprendam (E16), “atuar com os alunos” (E20).

Na opinião dos estudantes do 4º ano FD, E28 afirma que “o maior desafio são os alunos”, assim como E32. A estudante E29 considera que é desafiador “ter o controle sobre os alunos” ou dominá-los (E34). Por último, E37 considera que a compreensão dos alunos é um desafio, contudo não esclarece se fala do conteúdo ou das relações ou do processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao desinteresse dos alunos sobre os estudos, a aprendizagem, o conhecimento científico, vê-se que os professores participantes abordaram mais tal subcategoria, se compararmos aos estudantes.

A professora P2 teceu as seguintes considerações: “hoje o principal desafio que encontro é o mau comportamento e o desinteresse de alguns alunos” e, segundo nos permite conjecturar, o comportamento reflete seu interesse (ou ausência desse) em relação à aula, aos conteúdos e à própria aprendizagem. Assim, o professor é desafiado a ensinar mas, antes disso, percebe que não há um alinhamento desse processo, que fica fragmentado ou sem receptividade.

Despreocupação com a aprendizagem (P4), descompromisso ou falta de comprometimento (P11, P18, P20), desinteresse (P11; P12) e desmotivação (P15) são os descritores utilizados para remeter a essa situação que desafia a prática docente. Tais considerações coadunam com as afirmativas das estudantes E2 “um dos maiores desafios para um professor é a total falta de respeito dos alunos com eles e a falta de compromisso e responsabilidade dos alunos” e de E33 “o maior desafio é mostrar ao aluno que ele precisa daquilo na sua vida. O ensinar é um desafio”.

Foi possível analisar, nesse conjunto de indicativos, que se trata de uma problemática muito presente no cotidiano escolar, contudo, é mais percebido por aqueles que têm experiência, que atuam ou já atuaram como professor. Dizemos

isso em razão de apenas um sujeito da pesquisa (E2) falar sobre esse assunto e não ter experiência como professora.

A indisciplina e a postura de desrespeito dos alunos foram problemáticas muito citadas pelos participantes. P14 trouxe as seguintes contribuições: “infelizmente, acredito que ainda seja a indisciplina e uma parte é um pouco da forma como os alunos vêm para a escola, muitos esperam algo que a mesma não pode ofertar [...]”. Nessa resposta notamos um destaque sobre a indisciplina e, secundariamente, foi apresentado um comentário acerca de motivações ou esperanças feitas à escola que não podem ser atendidas e, embora não haja um esclarecimento sobre o que se referia, é possível considerar que tais questões secundarizam ou até substituem a razão prioritária que deveria ser: a aprendizagem.

Então, ocorre um desvio de motivação: a escola e o professor ofertam um produto ou serviço (o conhecimento) que, por conseguinte, não interessa ao aluno do mesmo modo ou busca outros interesses que não competem à escola e ao professor. Um jogo de oferta, sem procura ou de procura sem oferta que acaba resultando em prejuízos sem precedentes.

De acordo com o relato da professora P20, “os principais desafios para atuar como professor são a indisciplina em sala de aula e falta de comprometimento por parte do aluno”. A estudante E36 considera que o maior desafio é lidar com situações em que o aluno não respeita o professor. Tais exemplos mostram essa dificuldade que, muitas vezes, pode gerar conflitos e desgastes para docentes e discentes.

Barretto (2010) discorre sobre a legitimação da autoridade pedagógica e destaca mudanças importantes que transformaram a relação professor-aluno. De acordo com a pesquisadora,

Crianças e adolescentes, hoje reconhecidos como sujeitos de direito, demandam a criação de espaços de participação na escola que lhes possibilitem contribuir para o estabelecimento das regras de convívio comum e da ordenação dos processos decisórios. Os problemas de indisciplina e violência que penalizam um crescente número de escolas apontam para o fato de que hoje é o próprio professor que tem de se fazer respeitar e de conquistar a sua legitimidade junto aos alunos, condição fundamental para que possa exercer as suas funções pedagógicas. E para tanto ele precisa lançar mão de novas formas de convencimento, o que requer uma outra concepção de preparo e desempenho profissional. (BARRETTO, 2010, p. 440).

E quais fatores coadunam para tais situações que parecem estar mais recorrentes? Acreditamos que são muitos e que ultrapassam as paredes da sala de aula, os muros da escola, não ficam reclusos abaixo dos telhados das residências e nem se limitam às fronteiras de nosso país. Mas, ainda assim, pode ser possível buscar alternativas no contexto, com os indivíduos que convivem num determinado meio.

Julgamos interessante a forma como o estudante E9 descreveu a realidade de uma aula, apresentada por ele como um desafio para o professor: “ficar no mesmo ambiente que várias pessoas diferentes fazendo todas se concentrar”. Embora não se referiu a conflitos, E9 enfatizou o fato da diversidade que é inerente ao ser humano – há diferença de interesses, de personalidade, de desenvolvimento, de habilidades, culturas, classes, enfim, muitos fatores que tornam cada turma única pois é composta de heterogeneidade, contudo, ao professor, é imputado homogeneizar: trazer todos juntos, no mesmo ritmo e rendimento, voltados para um único foco sob o qual é preciso se concentrar. Como fazer isso sem um disciplinamento?

Ligamos, então, à subcategoria da diversidade em que podemos tecer algumas análises a partir das considerações dos participantes da pesquisa, conforme seguem.

A professora P11 menciona a aprendizagem de conteúdos anteriores, pois considera que há defasagens. Essa situação remete às diferenças entre os alunos, pois cada qual tem sua trajetória e aprendizagens específicas. Diante disso, o professor precisa conhecer seus alunos e ter uma dimensão do que sabem sobre determinado assunto. Tal processo pode ser possível em uma prática de constante investigação e pesquisa e se relaciona com a formação (inicial e permanente) e, também com as condições de trabalho.

Outra questão lembrada tem relação com as necessidades educacionais especiais, sobre as quais nos pautamos na resposta de P14, quando fez referência aos transtornos: “um outro ponto também é a dificuldade em lidar com transtornos que a cada dia surgem em nosso meio”. Embora ela cite apenas transtornos, podemos acrescentar dificuldades e deficiências, entre a variedade de fatores que requerem que a escola seja inclusiva e atenda a todas as necessidades, independentemente de quais sejam.

Esse é um desafio que é essencial quando lembramos que é direito ser atendido conforme as suas especificidades. A escola é lugar de diversidade, de incluir e ensinar, contudo, nem sempre a formação inicial dá suporte para entender todas as situações que envolvem cada necessidade e possivelmente não caberia. Então, é essencial que as condições sejam dadas aos alunos e para seus professores, de tal modo a adequar o processo de ensino e aprendizagem a cada indivíduo, respeitando suas particularidades ou “as diferenças individuais de cada um” (P21). Assim, é desafiador interagir com pessoas que são diferentes (E9), que pensam de modo desigual (E7), aprendem (E16) e têm dificuldades diversas (E27).

Entendemos, nesse conjunto de respostas, a alusão à diversidade cultural, econômica, de conhecimentos, de ritmos de aprendizagem, às diferenças individuais, às dificuldades e desafios de cada um. Nesse cenário, além dos recursos materiais, humanos e de formação, é possível entender que deve haver uma primazia em conhecer e respeitar cada qual segundo a sua singularidade e lutar pela igualdade de condições de aprendizagem.

No que se refere à relação com a família, elencamos as considerações que envolvem a participação (ou não) dessa nos assuntos escolares e as relações que se estabelecem entre as famílias e os professores. P16 considera que a figura do professor deve ser valorizada pela família e esse pode ser configurado como um desafio ao trabalho docente quando ocorre o contrário, ou seja, a desvalorização.

Em outro aspecto, P3 acredita que haja uma “desestrutura familiar” que repercute em mudanças com as quais a escola não está preparada para lidar. Não fica claro sobre quais mudanças ou estruturas a professora se refere, contudo, parece indicar uma certa desconfiguração no suporte da família em relação ao processo educativo.

A seguir, indicamos as considerações da professora P18:

Os desafios são muitos. Dentre eles, podemos citar os que julgo serem mais relevantes, tais como: desvalorização cultural do processo de aquisição de conhecimento (inclui-se aqui, desde as políticas educacionais até o reflexo na forma como as famílias dos nossos alunos têm considerado a educação pública); falta de comprometimento de alguns dos envolvidos nesse processo, sejam eles, professores, alunos, pais, entre outros; por fim, acredito que todos os outros existentes se originam desses dois citados anteriormente.

Conforme exposto, a professora remete a desafios que, por vezes, influenciam negativamente em sua prática profissional. A desvalorização e o descompromisso com o conhecimento e com a escola pública geram barreiras que são sentidas pelos envolvidos.

A estudante E21 também considera que nem sempre há um entendimento na relação estabelecida entre as famílias e os professores. O apoio e a compreensão dos familiares são aspectos importantes para a prática docente, de acordo com E30, E32 e E37.

Campos (1999, p. 139) defende que, “em qualquer tipo de formação, seria muito importante que fosse contemplado um aspecto que costuma ser totalmente negligenciado nesses cursos: a formação para o trabalho com pais e comunidade”. A autora cita pesquisas¹¹⁸ que chamam a atenção sobre essa necessidade formativa.

Trata-se, desse modo, de uma cooperação mútua entre a escola, os professores e as famílias. Não uma verticalização de funções, mas um trabalho em conjunto e, nesse caso, foi colocado que, em suas observações e experiências em sala de aula, os indivíduos percebem disfunções que podem gerar problemas no processo educativo e, por isso, são importantes de serem consideradas e sanadas, na medida do possível.

Trata-se de uma realidade contemporânea que, de acordo com Azanha (2004, p. 372), indica que a escola e a família sofreram “mudanças e rupturas institucionais”, o que gerou, segundo o autor, “novidade social e cultural” e, devido a isso, não é possível pensar nessas instâncias do mesmo modo que se via no passado.

A desvalorização social do professor e da escola se constitui uma dificuldade que fere a essência do profissional, ou seja, o valor e o reconhecimento merecidos são depreciados ou até suprimidos. Esse assunto, como já vimos, é uma problemática que ainda precisa ser vencida, conforme visto nos estudos de Andrade (2011) e Monlevade (2000).

¹¹⁸ As pesquisas citadas pela autora são: GATTI, Bernardete; ESPOSITO, Yara L. e SILVA, Rose N. “Características de professores(as) de 1o grau no Brasil: Perfil e expectativas”. Educação e Sociedade n. 48. Campinas: CEDES, 1994. MORSIANI, Beatrice e ORSONI, Bianca. “La professionalità dell’educatore dell’asilo nido.” In: BERTOLINI, Piero (Org.). Nido e dintorni. Verso 142 Educ. Soc, ano XX, nº 68, Dezembro/99 orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia. Florença: La nuova Italia, 1997, pp. 229-241. SINGER, Elly. “Donne, bambini e centri per bambini”. In: MANTOVANI, Susanna (Org.). Bambino e società. Verso una riforma dell’educazione prescolare. OCDE/Marietti, 1983, pp. 75-101.

Tal situação, que é reconhecida por parte dos sujeitos da pesquisa, não gera dificuldades apenas para o professor, mas ocasiona uma desvalorização da própria aprendizagem (P4). Os atributos sociais dados à carreira e à profissão nem sempre condizem com o que deveria ser (E10; E17; E21; E31), ou seja, não há um reconhecimento justo.

Isso pode ser notado nas questões que envolvem as próprias condições de trabalho, tais como plano de carreira, e pode ser medido em fatores como salário e jornada de trabalho.

A professora P7 afirma que a jornada de trabalho excessiva é um problema vivenciado sendo, pois, que gostaria de ter mais tempo para pesquisa e aperfeiçoamento. As condições de carga horária, em que há uma sobrecarga de trabalho em sala de aula ocasionam pouco tempo para estudos, pesquisas e planejamentos. Tal situação é preocupante, pois ao professor são dadas poucas condições para buscar e divulgar novos conhecimentos.

De acordo com P12, “a desvalorização no plano de carreira que estamos sofrendo nos últimos anos” é um desafio que os professores têm sofrido e, quando comenta sobre as possibilidades de enfrentamento ou superação, considera que “os desafios são grandes, temos de sempre estar em busca de recursos que nos auxiliem na superação dessas dificuldades”.

Os estudantes também percebem que a carreira de professor comumente tem um salário baixo em relação à função que ocupa (E17; E18; E30) sendo, nas palavras de E23, “muitos anos para qualificação para trabalhar; muita dedicação, muito tempo somente para o curso, para não ter um bom salário”. Assim, se perpetua essa desvalorização salarial que desestimula o interesse pela profissão, visto que é percebido que não há uma retribuição condizente com a importância e o preparo que se tem (ou que seria ideal) para ser professor.

Por fim, foram mencionadas as políticas governamentais que muito se relacionam com o trabalho docente, já que influenciam e moldam normativas e orientações acerca da educação nacional. Nas respostas selecionadas, foi possível perceber um sentido de desvalorização do governo em relação à educação (E7; E10; E14) e são necessárias “condições governamentais para o exercício da profissão” (P16).

A professora P18 observa que as próprias políticas educacionais se colocam como desafios quando contribuem para desvalorizar culturalmente o processo de aprendizagem.

Em outro aspecto, a professora P9 tece algumas considerações que envolvem os investimentos na educação:

Nas condições em que se encontra a educação atualmente em estado precário, tanto nos quesitos pertinentes à formação docente, condições de infraestrutura das escolas e questões que interferem, no trabalho pedagógico, provocado por problemas sociais os quais estão refletindo e dificultando o trabalho do docente.

São pertinentes suas considerações, uma vez que essa precariedade, ainda tão comum à educação, provoca graves perdas tanto sobre a formação, quanto a atuação do professor. No cotidiano da escola, os problemas sociais estão presentes e se mostram parte das dificuldades para lecionar e para aprender. Quando reflete se está ou não preparada para tais desafios, diz:

Alguns problemas/desafios estão diretamente relacionados ao professor e depende do mesmo para mudar como, por exemplo, a formação docente, o profissional pode buscar além do que é ofertado. No entanto, questões sociais e investimentos na educação são desafios que se posicionam além do alcance do docente. (P9).

Em sua opinião, nem tudo é possível de ser solucionado e, ainda assim, entre as questões colocadas, a professora P9 considera que a formação é, também, uma busca individual de cada profissional, ou seja, se relaciona à autonomia do sujeito em buscar e qualificar-se. Quanto às políticas de investimento, percebe mais distantes da simples disposição para mudanças, visto que arrolam decisões que, muitas vezes, são impostas por agentes financiadores que indicam onde, como e quando se deve investir, para quê e para quem é preciso reformar e deformar o ensino.

Nesse contexto neoliberal, o professor se vê, muitas vezes, refém de proposições externas que pouco ou nada contribuem para a educação pública e, na realidade escolar, vão percebendo os reflexos de propostas governamentais sem compromisso com a qualidade.

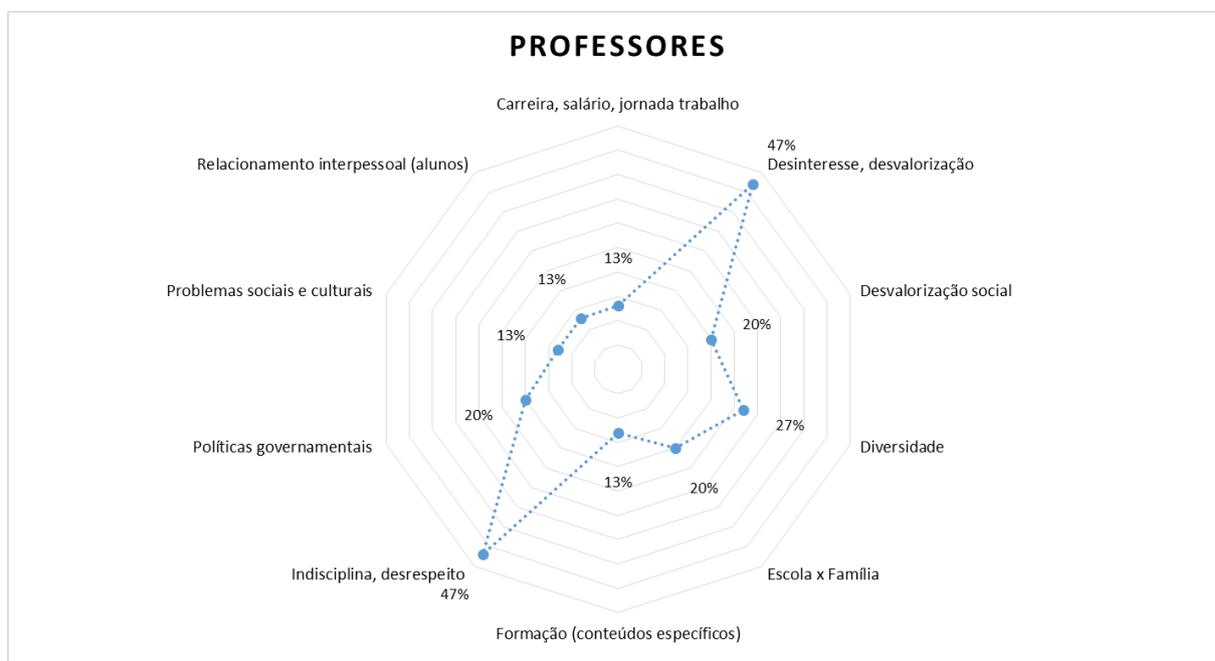
Perante vasta gama de desafios, da diversidade, das realidades e contextos em que estão os professores sendo, pois difícil abranger todas as situações em que

se colocam, julgamos pertinente a afirmativa de Azanha (2004, p. 370): “a adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico”.

É necessário ressaltar que não secundarizamos o saber teórico ou a especialização do professor, contudo, sua formação sobrepuja esse conhecimento no sentido de não se limitar ao transmitir conteúdo específico. Acreditamos que é essencial conhecer a natureza da educação e do processo de ensino e aprendizagem e ser partícipe das decisões que envolvem a formação inicial e continuada de professores, assim como do trabalho docente.

Os desafios são diversos e, no olhar de cada grupo, foi possível inferir que as experiências, acontecimentos e conhecimentos influenciam a percepção de cada sujeito sobre o fazer docente. Para representar a opinião do grupo de professores, elaboramos o Gráfico 11, no qual fica notório que **desinteresse/desmotivação** e **indisciplina/desrespeito** foram as dificuldades citadas com maior recorrência.

Gráfico 11: Desafios do fazer docente na concepção de professores FD, CESVP. Nova Esperança - PR.

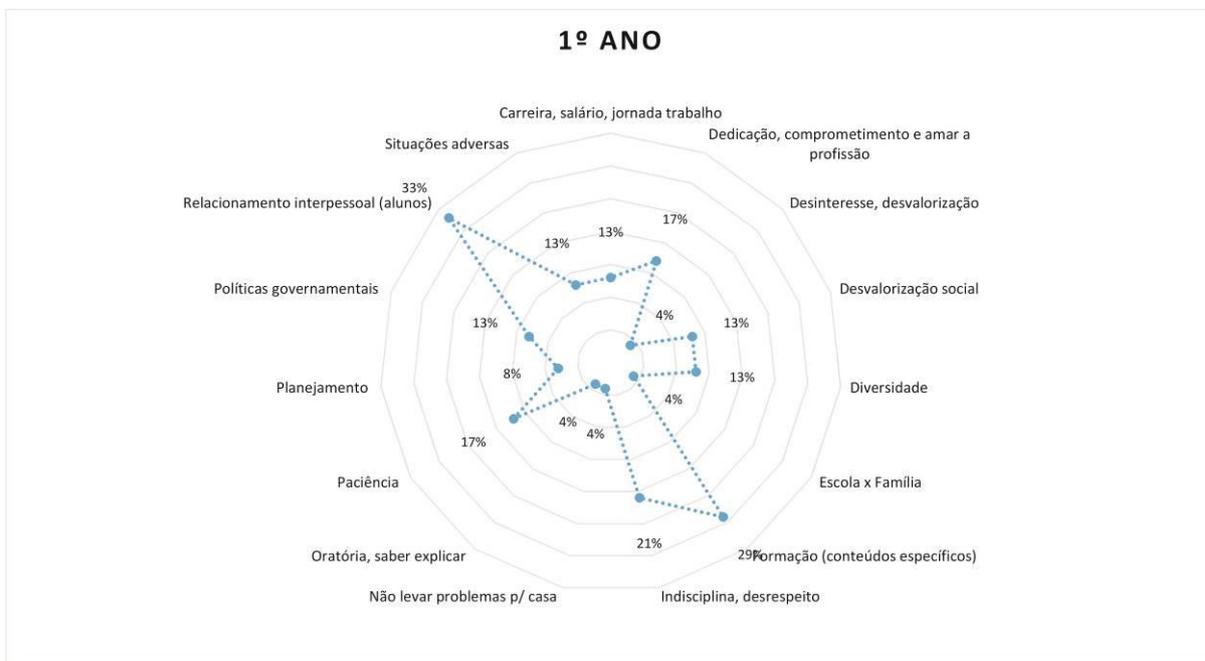


Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Entre o grupo de estudantes que estavam concluindo o 1º ano do curso e tinham menor experiência profissional (Gráfico 8), a maioria dos sujeitos fez menção ao **relacionamento interpessoal** que envolve a relação professor-aluno (33%). A

formação específica teve recorrência elevada (29%). As subcategorias indicadas por essa turma foram expressas no Gráfico 12:

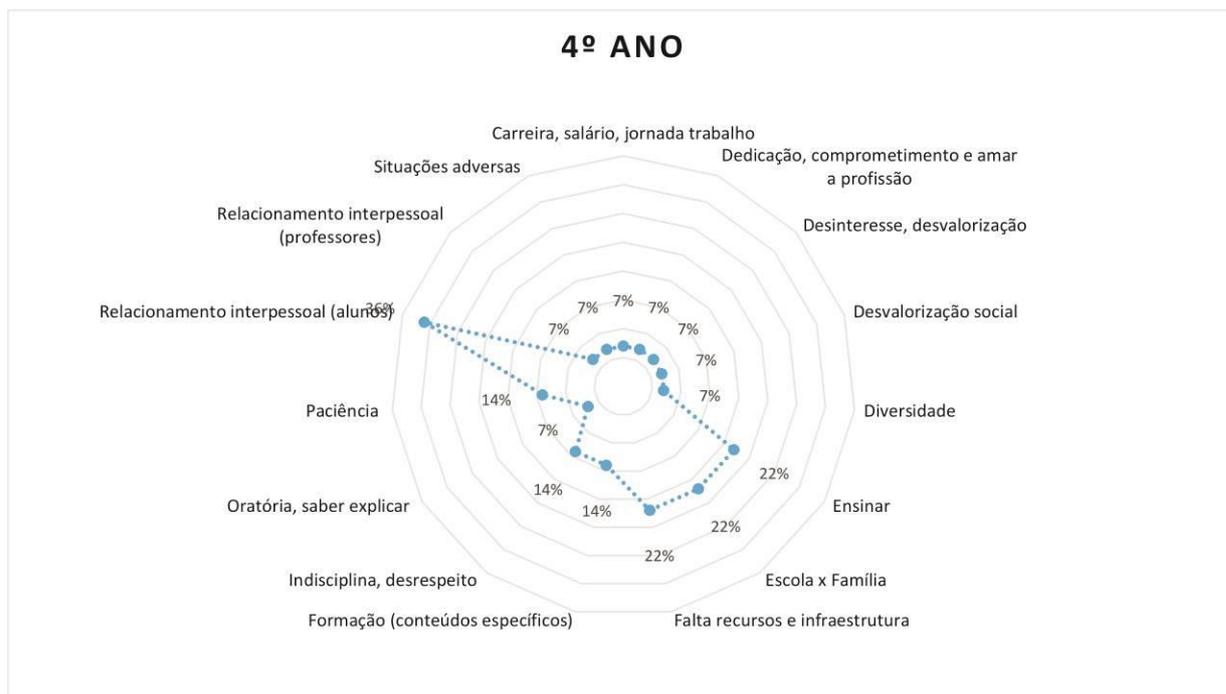
Gráfico 12: Desafios do fazer docente na concepção de estudantes 1º ano FD, CESVP. Nova Esperança - PR.



Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

A turma que estava concluindo o curso FD também expôs maior representatividade para o **relacionamento interpessoal (alunos)** (33%), enquanto que **falta de recursos/infraestrutura**, relação **escola e família** e o **ensino** foram citados por 22% do grupo (em cada subcategoria). As respostas desse grupo foram expressas no Gráfico 13.

Gráfico 13: Desafios do fazer docente na concepção de estudantes 4º ano FD, CESVP. Nova Esperança - PR.



Fonte: Questionário de pesquisa. Elaborado pela autora.

Como foi demonstrado, não há um desenho único que represente o que desafia o professor em seu ofício mas, ainda assim, temas ancestrais persistem e são pertinentes de serem compreendidas, discutidas e superadas. Para isso, o âmbito de formação inicial de professores pode ser muito favorável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos realizar um estudo sobre a formação de professores em nível médio no curso normal/magistério, notamos que se destacavam duas preocupações acerca desse estudo. A primeira foi ouvir a afirmativa de que se tratava de um curso que estaria fadado à extinção e a segunda era que poderia soar como uma defesa pela formação de professores em nível médio, como se fosse equivalente à formação de nível superior.

Essas considerações iniciais geraram preocupações quanto à pesquisa e sua relevância. Contudo, nos amparamos no fato de que o curso é legalmente reconhecido no âmbito da formação de profissionais da educação e, ainda que dados quantitativos mostrem uma redução gradativa na oferta do curso e no número de egressos, é um importante *locus* de formação de professores, que certifica e habilita para atuar na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental.

No desenvolvimento desta dissertação acerca da formação inicial de professores em nível médio, em seu processo histórico e político, pudemos notar que foi alvo de interesses antagônicos, sempre envolvendo os méritos sobre a instrução/educação desejada para a população, principalmente para a classe trabalhadora.

Hoje, ainda que a luta por uma formação mínima em nível superior se faça presente, como tem sido há algumas décadas, o **Curso Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal** continua fornecendo profissionais aptos, de acordo com a LDBEN nº 9394/96, para atuar nos anos iniciais da Educação Básica.

Ao analisar a profissão docente, nos preocupamos em considerar alguns de seus fatores essenciais, como os políticos, históricos, ideológicos e culturais. Quanto à Educação, entendendo-a como uma política social, concordamos com Hofling (2001, p. 31), quando assevera que se trata de uma forma de influência do Estado para manter “relações sociais de determinada formação social” e, portanto, se molda conforme os ideais que a balizam.

Há interesses antagônicos acerca do conhecimento, da formação e da prática docente porque ela envolve um processo de humanização. Os ideais de formação humana geralmente estão ligados a demandas, entre as quais podemos mencionar

as de produção, sociais, culturais e educacionais. Essas demandas sofrem influência de muitos fatores, tais como: políticos, históricos, econômicos, culturais e ideológicos.

Em cada contexto pesquisado (Brasil, Paraná e Nova Esperança), a história do curso normal/magistério traz consigo uma sombra de instabilidade, marcada por descontinuidades e rupturas, a depender dos interesses de seus governantes e das políticas educacionais em vigor.

O estudo acerca do percurso histórico mostrou que a abertura e o fechamento das escolas com oferta do curso normal/magistério era muito dependente da vontade política e também do valor social dado à carreira de professor. Outro fator que influenciava as decisões para o fechamento de Escolas Normais era a escassez de estudantes, ou seja, o desinteresse em ser professor ou professora, o que advinha do desprestígio da carreira que se mostrava pelos baixos salários oferecidos e pelo desdenho dado às escolas.

Para entender como se deu a instalação das primeiras Escolas Normais no Brasil, fizemos um retrospecto desde o trabalho dos padres Jesuítas, que desempenhavam o papel de professores com a missão de organizar e cumprir uma instrução a serviço dos ideais colonizadores. Para tanto, eram preparados por meio de uma formação estrangeira, a partir da qual vinham impor aos colonizados a cultura, a religião, os hábitos e comportamentos de outrem.

No contexto de colonização, em busca de dominar terras, recursos, trabalho, cultura e estabelecer uma organização social alicerçada na dominação, a escola foi estabelecida com base nesses ideais. Ainda assim, o acesso ao conhecimento era restrito, segregado. Os professores recebiam uma formação prévia e tinham o seu trabalho como uma missão divina, o que não significava uma remuneração.

Mudanças culturais e políticas geraram a ruptura de toda uma organização construída pelo trabalho dos jesuítas. Com a expulsão, o lugar deles foi ocupado por professores régios, leigos e o Estado assumiu o papel de gerenciamento da instrução. A falta de professores habilitados aliada à não exigência dessa condição para o ensino fez com que essa situação fosse mantida por muitas décadas.

Sinalizava-se mudanças quando se inicia o Império, em 1822, e novas necessidades surgem acerca da instrução. Em 15 de outubro de 1827, é publicada a lei que apresentava o interesse em estabelecer um sistema geral de instrução e uma ordenação sobre a formação dos professores. Essa lei revelava algumas

características da escola de ensino mútuo, dava ênfase ao poder disciplinar do corpo e da moral e, para tanto, os professores deveriam ter um perfil disciplinado, conhecimentos mínimos de conteúdo e preparo em métodos para educar, como o Lancasteriano. Desse modo, era preciso uma habilitação, pois precisava-se ter conhecimentos mínimos para ensinar e, principalmente, reproduzir métodos de castigos físicos e morais, apoiados na moral cristã, de acordo com os princípios da Igreja Católica.

A escola e o professor têm, nesse momento, a função do disciplinamento do corpo e das atitudes dos sujeitos, de maneira que aprendessem a aceitar passivamente todas as normas e condutas morais determinadas pelos seus governantes e outros superiores hierárquicos. Para tanto, precisavam ser formados e, assim, surge a alternativa da Escola Normal.

A primeira Província a instalar uma Escola Normal foi a do Rio de Janeiro, o que ocorreu no ano de 1835. Pouco a pouco, outras Escolas Normais foram instaladas em diferentes províncias, em um ritmo lento. Além disso, muitas fechavam por falta de investimentos e/ou de estudantes com interesse na docência.

Em resumo, podemos destacar que as escolas públicas (primárias e as Escolas Normais) do período imperial no Brasil eram poucas, de acesso limitado e desvalorizadas. Não era prioridade investir na instrução do povo e tampouco na formação de seus professores. Quando sim, o preparo feito nas Escolas Normais apresentava um mínimo de conteúdos básicos (àqueles que iriam ensinar) e valorização do método.

O final do século XIX apresenta mudanças sociais, políticas e estruturais importantes. A modernização repercute em transformações na produção, no modo de vida e na educação. A República e a modernização trazem consigo a industrialização, aumento da população, crescimento das cidades e necessidade de maior escolarização.

Já no século XX, podemos destacar a globalização e o neoliberalismo, a população mais pobre passa a ter mais acesso ao ensino primário e há grande incentivo à Educação Profissional. O analfabetismo não se adequava à necessidade por mão de obra e, portanto, carecia de solução. Desse modo, ocorre um crescimento na quantidade de escolas e aumento da demanda por professores o que, por sua vez, repercute na quantidade de Escolas Normais. Há uma melhoria nos currículos de formação docente.

A respeito dos professores, o crescimento da demanda não significou valorização salarial. Monlevade (2000) apresenta que o ensino primário se expandiu às custas da contenção do salário dos professores e do aumento da jornada de trabalho, visto que o Estado não fazia investimentos suficientes. Segundo descreve, “engendrava-se um novo quadro de assalariados e assalariadas que, por precisarem do salário para sobreviver, talvez fossem mais dóceis em aceitar a proposta do capital travestido em Estado empregador: ‘se queres ganhar mais, trabalhar mais” (MONLEVADE, 2000, p. 39).

Esse quadro resulta em multiempregos, duplicação de jornadas e piores condições de trabalho. Há disparidade de salários a depender da rede de atuação (se municipal, estadual, federal ou particular), do nível de formação do professor e do nível de atuação. Nisso, os professores que atuam nas primeiras séries têm o salário e o nível de formação mais baixo.

O curso normal/magistério continua sendo ofertado ainda que, pouco a pouco, as faculdades e universidades vão se estabelecendo como instituições de formação de professores licenciados.

Com a publicação da Lei nº 9394/96, há uma dúvida acerca da continuidade ou não do curso normal, devido à interpretação de que esse não seria mais válido. Ocorre um movimento de fechamento dos cursos normais em nível médio, que são substituídos pelos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Para atender essa formação, as instituições particulares tomam à frente, embora recebendo críticas sobre cursos aligeirados, simplificados e de qualidade questionável.

Ainda assim, a defasagem de profissionais qualificados não é superada e os cursos normais (agora denominados: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal) retomam o crescimento em oferta, principalmente na rede pública. O que se dizia é que não havia dúvidas sobre sua legitimidade e quem optasse por cursá-lo adquiria o direito à essa legalidade, ainda que a formação de professores em nível médio, na modalidade normal, tenderia a se acabar, extinguir. Essa previsão se fundamentava na obrigatoriedade imposta aos sistemas de ensino de que, progressivamente, exigiriam a formação em nível superior para todos os professores da educação básica. Ficava subentendido que, se o curso normal ainda não havia sido extinto, era porque a exigência de formação em nível superior não tinha sido cumprida, ainda que houvesse uma expectativa de progressão no decorrer dos

anos. Freitas (2007) considera que esse regresso indicava uma política pública permanente e conseqüente postergação da formação em nível superior.

Sobre a história do curso no **Paraná**, vimos que a primeira Escola Normal foi criada em 1870 e instalada em 1876. Antes disso, a formação de professores ocorria pela prática. De acordo com relatórios da época, entendemos que ocorria um grande gasto com instrução, para pouca aprendizagem e resultados insatisfatórios. Não havia incentivo para ser professor, principalmente em relação aos salários, descrédito, indiferença e desprezo pela carreira do magistério. Outra percepção que se tinha sobre o magistério era de que bastava ter vocação e isso dispensava conhecimentos específicos. Bastaria gostar de ensinar e saber fazer – que era diferente de saber (PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000a; PROVÍNCIA DO PARANÁ, 2000b).

E, sobre tais análises, as concepções acerca do magistério eram construídas e fortalecidas. Por que seria necessário, na decisão dos governantes, gastar com Escolas Normais e não em outros projetos ou serviços? Seria importante ou daria algum retorno? Para ser professor era indispensável ter conhecimento específico? A carreira do magistério teria valor para se investir nela? São questões que permanecem até hoje.

Freire (1997, p. 33) apelidava de “tradições coloniais” ou “compreensão colonial” aquelas que acompanham a administração pública, as quais estabelecem uma hierarquia sobre as despesas públicas e em relação à priorização dos gastos. Infelizmente essas tradições ainda prevalecem e são fortalecidas com o corte de verbas sobre serviços públicos essenciais, como é a educação.

É essa reminiscência que os governantes reforçam quando têm que escolher em que investir e onde cortar verbas, o que é mais ou menos importante. Quais são os investimentos públicos que, se sucateados, não fazem diferença, não causam alvoroço, são menos perceptíveis. É decidir pelo que é mais vantajoso, segundo seus parâmetros.

Nesse sentido, investir na formação de professores, naquele momento, não trazia reconhecimento, nem status. Era uma profissão até desprezada, dizia-se. Essa concepção mudou somente quando o conhecimento foi se tornando necessário para a sociedade, para sua organização e as relações que se operavam nela. Era preciso formar bons cidadãos, trabalhadores obedientes e ordeiros. Assim, julgou-se importante preparar os professores em uma instituição própria.

A instalação das Escolas Normais na Província do Paraná ocorre junto com o crescimento da população, a modernização, a necessidade de educar os imigrantes, ensinar hábitos de higiene, qualificar para determinados postos de trabalho.

Assim como ocorrera em todo o Brasil, a modernização e a industrialização geram aumento de demanda na educação “para todos”. Há uma expansão do ensino primário, o que gera necessidade de mais professores qualificados e as Escolas Normais contribuem para este contingente.

Quando, na década de 1990, ocorre o fechamento dos cursos normais nos estabelecimentos públicos estaduais, há um desmonte em relação aos cursos de educação profissional. No Paraná houve uma resistência a esse fechamento, quando quatorze escolas recusaram a adesão ao PROEM e mantiveram os cursos em funcionamento entre os anos de 1996 a 2002, às custas de não receber recursos financeiros do Programa. Foi uma resistência não apenas ao governo, mas aos interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que exercia seu poder decisório sobre as políticas educacionais, poder esse oriundo dos financiamentos e seus juros. Foi um enfrentamento quase que silencioso contra as políticas neoliberais, que se arrastou por anos, mas aquelas escolas se mantiveram e deixaram uma marca na história da educação paranaense.

A educação profissional foi entregue às instituições privadas que passaram a angariar essa demanda. Fechava-se o curso normal em nível médio, mas sem ampliação de vagas no ensino superior pela rede pública e, com isso, a “conta” não fechava! O que fazer? Mais uma vez, a “salvação” seriam as instituições particulares de nível superior. Tratava-se da mercantilização da educação, conforme Dalbosco (2010) conceitua.

Outro fator que se destacou entre os movimentos em torno da educação foi a busca da redemocratização, que se iniciou na década de 1980 e se fortaleceu com o fim da Ditadura Militar. As eleições foram retomadas e os discursos democráticos soavam em harmonia com o clamor da população. Para tanto, a educação, que havia pouco era autoritária, serviria como instrumento de libertação, de justiça.

Nesse processo, o Paraná adotou a Pedagogia Histórico-Crítica no campo das ideias e nos documentos. Contudo, não é possível afirmar que se apartou dos interesses neoliberais de formação, representados pelos organismos internacionais a quem se recorria em busca de financiamentos. Ainda assim, se trata de um passo importante e válido de ser reconhecido.

A partir de 2003, houve um recomeço para o curso normal, uma reconstrução que se destacava pela organização curricular integrada. Na Proposta Pedagógica Curricular (PARANÁ, 2006), constava a intenção de recuperar o curso como uma alternativa de melhorar e recuperar a formação inicial de professores, que era necessária para suprir a demanda, e contribuir para a continuidade dos estudos em nível superior. Essa oferta, que era chamada de transitória, permanece na atualidade.

Do município de **Nova Esperança**, contamos sobre a colonização, criação e desenvolvimento. Com aspecto de modernização, poucos anos após ser criado, foi instalada a Escola Normal. Através do histórico da antiga “Escola Normal Colegial Estadual São Vicente de Paula” foi possível apresentar alguns traços do percurso desse âmbito de formação, que se deu nesse *locus*. Assim, ao olhar para o “micro”, via-se a materialização do “macro”, que representava as decisões trazidas pelo governo estadual e federal.

Os documentos arquivados no Colégio durante décadas são fonte riquíssima, desde os primeiros livros de chamada com uma caligrafia bem traçada, os quais trazem as marcas do tempo e da história, quando as estudantes precisavam aprender como cuidar da casa, do marido e dos filhos; ou sobre hábitos de higiene; a ser patriota, ter boa moral e manter a ordem cívica. Já em outros tempos, era importante entender como as crianças agiam, sua psicologia, seu comportamento. Depois, vão surgindo mais disciplinas, novos conhecimentos. É possível ver a transformação nos currículos, nas propostas e nos objetivos de formação. É uma instituição que formou e ainda forma muitos professores e professoras.

O curso deixou de ser ofertado quando a comunidade escolar do Colégio decidiu pela adesão ao PROEM e, por isso, as atividades escolares da Habilitação Magistério cessaram em 1999. Voltou a ser ofertado no CESVP em 2007, sob a justificativa de que havia demanda de profissionais em Nova Esperança e na região. Desde então, permanece ativo e prepara profissionais aptos a atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que até 2018 foram nove turmas formadas pelo estabelecimento, com mais de 200 egressos.

Conforme apresentação da coordenadora do Curso Formação de Docentes, em matéria da Revista Destaque (NOVA ESPERANÇA, 2018), espera-se que esses egressos do curso estejam aptos a desenvolver práticas educativas que possibilitem desenvolver as identidades dos seus educandos, assim como o exercício pleno da

cidadania; que saibam investigar problemas e propor soluções nos seus variados contextos; que tenham o domínio das linguagens tecnológicas em educação.

A pesquisa de campo realizada com um grupo composto por estudantes e professores vinculados ao Curso de Formação de Docentes do Colégio buscou investigar como esses percebem a profissão e quais suas possíveis expectativas sobre a formação e profissão docente.

Em pesquisa com o grupo de professores e estudantes vinculados ao curso no ano de 2017, pudemos analisar como expressaram alguns entendimentos sobre a profissão docente e possíveis expectativas acerca da formação e do trabalho.

Quando tratamos sobre motivações e desafios acerca da carreira, o grupo de professores se ateve mais às motivações em detrimento dos desafios. A valorização da profissão e da educação foi mais indicada.

A maior parte dos estudantes optou pelo curso, pois almejavam ter uma profissão. Desse modo, a alternativa do curso integrado tornou-se uma boa opção, visto que têm a oportunidade de concluir o ensino médio com uma formação profissional. Fica bem evidente que a maioria se identificava com o FD e pretendia seguir a profissão docente. A pretensão de fazer um curso superior estava nos planos de 78,9% dos estudantes participantes.

Quanto à função da escola pública, o grupo de professores enalteceu o conhecimento e a cidadania (formar o cidadão). Os estudantes consideraram que é função da escola pública, entre os temas mais citados, propiciar o conhecimento, atender e ensinar a todos e ofertar educação gratuita aos mais pobres.

Conforme Barretto (2010) pontua, a escola absorve cada vez mais funções e responsabilidades. O aumento de atribuições acarreta sobrecarga e, por isso, nem sempre a instituição e os professores conseguem gerir tudo, resolver todas as questões que lhe são postas.

Diante de tão vastas funcionalidades, é importante não esquecer sua função prioritária, que é o conhecimento científico. Entendemos que é uma luta constante, pois, da mesma forma que se reconhece sua importância, também é alvo de ataques que visam ao esvaziamento de conteúdos. Essa causa deve contemplar a qualidade na formação de professores. Isso não envolve apresentar uma culpa aos docentes ou a instituições formativas, mas preconizar que esses tenham o acesso ao conhecimento e, se possível, sejam participantes de sua própria formação.

Tal ideia nos remete a Freire (1997) quando afirma que é dever de todo professor e toda professora se preparar, se capacitar e se formar em processos permanentes, ou seja, o estudo faz parte da profissão e se funda na “aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina” (FREIRE, 1997, p. 20). Esse entendimento corrobora com Dalbosco (2010), que defende a “formação permanente” ou a “permanente aprendizagem” do professor, que é uma alternativa para pensar democraticamente e flexibilizar as relações pedagógicas, ou seja, fazer oposição à ideia de que somente o professor ensina e apenas o aluno aprende.

Quando tratamos sobre os saberes, as habilidades e os desafios que envolvem a profissão docente, acreditamos que não há uma listagem padronizada que sirva a todos os sujeitos, contextos, culturas e momentos. Entendemos, por exemplo, que os desafios de um professor que atua em uma escola rural que não tem condições básicas, como uma biblioteca e acesso à internet, são diferentes daquele que ensina em uma instituição com estrutura minimamente adequada.

Também são diferentes os saberes do professor que tem em sua carga horária um tempo reservado para estudo, pesquisa e organização das suas atividades, enquanto outros são contratados sem uma formação mínima, ou aqueles que não têm essa disponibilidade. São muitas realidades diferentes, contudo, a luta pelo conhecimento deve ser coletiva.

É espantoso ver que, no ano 2017, ainda eram 6,2% dos professores que atuavam na Educação Infantil com escolaridade apenas do ensino médio ou inferior; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eram 4,4% (referente Quadro 7). Então, o que basta para ser professor? É uma aptidão natural que se aprende com a prática conforme se pensava em séculos passados? Buscar as causas não envolve segregar esses profissionais, mas investigar por quais razões foram contratados, se há escassez ou insuficiência de formados. Se há, por que o Brasil ainda não cumpriu suas metas progressivas em garantir que todos os docentes tenham graduação em nível superior?

No que se refere ao Curso FD, na modalidade Normal, entendemos que a permanência da oferta mostra que a demanda por profissionais para atuar na docência continua sendo maior do que é ofertado pelo ensino superior. Desse modo, se constitui uma alternativa menos onerosa ao Estado em termos de formação de professores e que pode atender aos ideais esperados para a escola pública.

O que preocupa é que a formação inicial em nível médio, profissionalizante, não abrange a tríade ensino, pesquisa e extensão – que é o esperado para a formação em nível superior. Assim, sustenta-se uma formação alicerçada no ensino, contudo, ao sinalizarmos o profissional que se pretende formar, ainda que haja um intenso trabalho didático e pedagógico que relaciona e alia a teoria e a prática, muito se perde quando um professor ou uma professora não sabe ou não tem condições (na formação e/ou na atuação profissional) de ser um pesquisador, de buscar e construir novos conhecimentos.

Tal preocupação já foi apresentada por Veiga (2002), quando alude que, enquanto a universidade não for o único local de formação de professores, é negada a esse profissional sua identidade de pesquisador e cientista. Sobre isso, não apenas concordamos, como destacamos que a pesquisa deve ser um princípio formativo do docente, independentemente do nível de atuação ou da área em que irá atuar, pois todo professor lida com o conhecimento, pode e deve ter condições de ter papel ativo sobre seu próprio trabalho, a respeito da formação e das práticas em que se insere.

Em outro aspecto, em análise das respostas dos estudantes do curso FD do Colégio, é motivador que a maioria desses tinham pretensão de continuar sua formação em nível superior, principalmente em cursos de licenciatura. Isso mostra que o curso contribui para angariar novos jovens na profissão docente, que tendem a continuar os estudos e aprimorar sua formação.

É importante observar que, ao sublimarmos essa busca por níveis mais elevados de formação, não pretendemos diminuir ou questionar a aptidão do professor formado em nível médio, mesmo porque não julgamos ter subsídios para tal avaliação pois esse não foi o objetivo dessa pesquisa. Outrossim, acreditamos que é preciso prosseguir na luta pela valorização da profissão docente, que ainda sofre com discrepâncias entre níveis de formação, de condições de trabalho, de salário e de reconhecimento.

Via pesquisa, pudemos conhecer um pouco da história da formação inicial de professores em nível médio e analisar algumas concepções acerca da profissão docente e da função da escola pública. Ao entrar em um Colégio, cheio de pessoas, de histórias e de sonhos, nos sentimos recompensados pela aprendizagem e reflexões propiciadas. Desejamos que esse conhecimento seja compartilhado, debatido e pensado, que instigue outras pesquisas, novos conhecimentos.

Por fim, observamos que a escola é lugar de diversidade de pessoas, saberes, cores, de jeitos, de lutas, desafios e oportunidades. A escola é lugar de todos e, nela, o professor e a professora têm o “temível poder” de ensinar e de libertar por meio do conhecimento, da consciência crítica e do falar. É terrível a amordaça que tenta calar, coagir e diminuir o trabalho docente e, por conseguinte, a educação – que não se separa de sua natureza política.

Desse modo, a escola é lugar de acesso ao conhecimento científico, de emancipação e de mudanças sociais. O que se almeja é que se possa continuar refletindo “sobre o conteúdo intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 271), o que se faz indispensável na formação inicial e continuada dos professores e em sua prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

ABDI, Ali A. Políticas educacionais internacionais em tempos de globalização neoliberal: desafios ao desenvolvimento social. *In: GUIMARÃES-IOSIF, Ralnice (org.). Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção de cidadania.* Brasília: Universa Liber Livro, 2012. p. 41-67.

ANDRADE, Luciane Sá. **Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação.** Campinas: Autores Associados, 2011.

ARAUJO, Roberta Negrão de. Construção da integração nos cursos de formação de professores. *In: PARANÁ (Estado).* Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 185-198.

ASALIN, Gilmar Aparecido. **Gênese e dinâmica de três cidades na rede urbana de Maringá:** Paranavaí, Nova Esperança e Nova Aliança do Ivaí. 2015. 305 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.pge.uem.br/documentos-para-publicacao/teses/teses-2015-pdfs/GilmarAsalin.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a16.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994):** legitimação, resistências e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0740140.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BOSI, Alfredo. O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. *In: Do positivismo à desconstrução: ideias francesas na América.* São Paulo: EDUSP,

2004. p. 156-181. Disponível em:
<http://www2.academia.org.br/abl/media/prosa43c.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, p. 116, 4 jan. 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 abr. 2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 dez. 1971. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19539, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 nov. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997b. Seção 1, p. 7760. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 15 abr. 1998a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 102-E, p. 5, 1 jun. 1998b. Disponível em:
<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=181748>. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 5 ago. 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de Abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 97, 23 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Relatório CEB 03/2003. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Despacho. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 4 abr. 2003. Retificada em 27 ago. 2003a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Esclarecimento**. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EsclarecimentoCEB03_2003.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Poder Executivo, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. [Constituição (1988)]. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União [...] **Diário Oficial da União**: seção 1, Poder Legislativo, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Poder Legislativo, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 27 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 5 abr. 2018.

_____. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p.1, 23 set. 2016. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 9 nov. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...] **Diário Oficial da União: seção 1, Poder Legislativo**, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 9 nov. 2018.

BRAVERMAN, Hary. **Trabalho e monopólio do capital: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BRUEL, Ana Lorena. A política presente na Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: algumas reflexões sobre o PROEM. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.1, n.1, p. 39-53, mar. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/12940/8737>. Acesso em: 28 out. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG/SE, 1987.

BUENO, Belmira Oliveira; ENGE, Janine Schultz. Magistério e mercado de trabalho: motivações e dilemas na escolha profissional. **Ensaio: ava. pol. púb. Edu.**, Rio de Janeiro, v.12, n. 44, p. 789-809, jul./set. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v12n44/v12n44a02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educ. Soc**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês N. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: Ed. da UFG, 1994.

CARDOSO, Tereza Fachada. A formação docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937). **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. p. 1-11. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/154_tereza_m.pdf. Acesso em: 28 abr. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORREIA, Ana Paula Pupo. Escolas Normais: contribuição para a modernização do Estado do Paraná (1904 a 1927). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 245-273, set. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32480/20953>. Acesso em: 28 jun. 2018.

CRUZ, Maria de Fátima Targino. A formação de professores do curso normal, no Paraná: percurso e perspectivas no contexto da integração. *In*: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 163-174.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 447-468.

CUPERTINO JÚNIOR, Franklin Roosevelt Canan; LARA, Taiz. **A educação profissional no Paraná pós 1990: concepções e reflexões**. Maringá: Edição dos autores, 2017.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

ECAR, Ariadne Lopes; UEKANE, Marina Natsume. Lutas pela formação científica dos professores primários no Rio de Janeiro (1880-1890). **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v.16, n.38, p.63-78, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592012000200004&lang=pt. Acesso em: 18 abr. 2018.

ESTACHESKI, Joice; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A Educação Profissional de Base Politécnica: Desafio para o estado do Paraná. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015. p. 259-284.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889. Proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quaes se devem reger os Estados Federaes. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 1, 15 nov. 1889. (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1-15-novembro-1889-532625-publicacaooriginal-14906-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário do Congresso Nacional**, Rio de Janeiro, p. 523, 24 fev. 1891. (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 3 nov. 2018.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**: Rio de Janeiro, p. 6975, 26 set. 1909. (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 abr. 2018.

_____. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 7191, 6 maio 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 71-96.

FOUARGE, D.; KRIECHEL, B.; DOHMEN, T. Occupational sorting of school graduates: the role of economic preferences. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 106, p. 335-351, Oct. 2014. Disponível em: https://econpapers.repec.org/article/eeejeborg/v_3a106_3ay_3a2014_3ai_3ac_3ap_3a335-351.htm. Acesso em: 1 abr. 2019.

FRANÇA, Franciele Ferreira; SOUZA, Gizele de. Quem ensina também aprende: A formação pela prática de professores primários na província do Paraná. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e164704, p. 1-18, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100423&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. Educação Bancária e Educação Libertadora. In: PATTO, Maria Helena (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1971.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 8, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

Edição especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 31-92.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência**: contribuições para a formação docente. Maringá: EDUEM, 2013.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. *In*: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 49-64.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Curso normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996 – 2006). **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 297-314, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3583>. Acesso em: 19 nov. 2018.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; SANCHES, Samuel Fabre. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 6, n. 1, p. 11-19, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100002. Acesso em: 7 abr. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3.ed. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 7 out. 2018.

HONORATO, Tony; NERY, Ana Clara Bortoleto. A Educação do Corpo na Formação de Professores na Escola Normal Paulista (1890-1931). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, n. 104, p. 33-48, jan./abr. 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000100033&lang=pt. Acesso em: 16 abr. 2018.

IMPÉRIO DO BRASIL. [Constituição (1824)]. Constituição Política do Império do Brasil. Carta de Lei de 25 de março de 1824. **Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Livro de Leis nº 4, p. 17, Alvarás e Cartas Imperiais. (Publicação Original). Disponível em: <http://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 71, 1827. (Publicação Original). Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 18 abr. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 98**. Brasília: O Instituto, 1999a. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 7 jan. 2019.

_____. **Evolução do ensino superior: 1980 – 1998**. Brasília: O Instituto, 1999b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Evolu%C3%A7%C3%A3o+das+Estat%C3%ADsticas+do+Ensino+Superior+no+Brasil+1980-1998/410f0b3c-0851-4b47-b385-dd4a8dc2896f?version=1.2>. Acesso em: 7 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2016c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2017: Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 5 abr. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 abr. 2018.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno Estatístico Município de Nova Esperança**. Curitiba: IPARDES, 2018. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87600>. Acesso em: 1 jul. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educ. Soc**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. *In*: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 81-116.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 469-496.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e

aligeiradas em épocas de transformações. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-76.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Apoio técnico de Ana Carolina Galvão Marsiglia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012. Acesso em: 31 dez. 2018.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. João Pessoa: Imprensa Oficial, 1956.

MELLO, Rosimara Albuquerque. **Campo disciplinar e cultura escolar: a trajetória do ensino de Arte no Curso Normal/Magistério, no Colégio Estadual São Vicente de Paula (Nova Esperança, PR, 1971 – 1997)**. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Rosimara.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Ensino de Ciências e Formação de Professores: na escola normal e no curso de magistério**. 1998. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77747>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MOCELLIN, Renato. **As reações armadas ao regime de 64: guerrilha ou terror?** São Paulo: Editora do Brasil, 1989. (Coleção Lutas do Nosso Povo).

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da Educação Básica Pública**. 2000. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253459/1/Monlevade_JoaoAntonioCabralde_D.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.

MUSEU HISTÓRICO DE NOVA ESPERANÇA – PR. **Colonização e divisão geográfica de terras: Nova Esperança e região, setembro 1953**. 21 ago. 2018. 1 gravura, color. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=473651053115878&set=pb.100014129614071.-2207520000.1549369498.&type=3&theater>. Acesso em: 15 set. 2018.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SOUSA, Nilvan Laurindo. A Escola Normal de Curitiba e o pioneirismo de Julia Wanderley. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.42, p. 265-278, jun. 2011. Disponível em:

http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/701/ARTIGO_EscolaNormalCuritiba.pdf?sequence=1. Acesso em: 28 jun. 2018.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2003. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103191/neves_fm_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 abr. 2018.

NODA, Marisa; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Políticas públicas de educação no ensino básico do estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980 – 2000). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 545-569, abr./jun. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8652356-40369-3-PB.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

NOVA ESPERANÇA (PR). **Projeto arquitetônico e planta baixa – pavimento térreo: Estabelecimento São Vicente de Paula, C.E. – E. Fund. Médio**. Engenheiro civil Luiz Carlos Petelinkar. Nova Esperança: FUNDEPAR/SEED-PR, 2006. Arquivo do Colégio.

_____. **História do município**: Nova Esperança – PR, [201-]. Disponível em: http://www.novaesperanca.pr.gov.br/index.php?Secao=Historico_muni. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. Câmara municipal de Nova Esperança. Lei nº 2.191, de 30 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Nova Esperança e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Nova Esperança, PR, 2 dez. 2011. Disponível em: <http://www.novaesperanca.pr.gov.br/?Secao=Legislacao>. Acesso em: 5 dez. 2018.

_____. **Proposta Pedagógica Curricular**: Formação de Docentes. Nova Esperança: CESVP, 2016. Arquivo do Colégio.

_____. **Colégio Estadual São Vicente de Paula – EFMNPR em Destaque**, Nova Esperança, n. 3, dez. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Revista%202018.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. **How do primary and lower secondary teachers compare?** Education indicators in focus. n. 58, Paris – França, OECD, jan. 2018. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-do-primary-and-secondary-teachers-compare_535e7f54-en. Acesso em: 23 out. 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Repensando a educação brasileira**. São Paulo: Atlas, 2015.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil colonial. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500**

anos de Educação no Brasil. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 43-59.

PARANÁ (Estado). **Educação e Cultura**. Capítulo da Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Governador Ney Aminthas de Barros Braga, no dia 1º de maio de 1962. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1962. Disponível em:

<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano1962MFN1110EducacaoeCultura.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

_____. Lei 4.978, de 5 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, n. 242, 26 dez. 1964.

Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=12350&indice=1&totalRegistros=713>. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. **História administrativa do Paraná (1853 – 1947)**: criação, competências e alterações das unidades administrativas da Província e do Estado. Curitiba:

Imprensa Oficial/DEAP, 2000. Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/HistoriaAdministrativaParana_1853a1947.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.

_____. **História administrativa do Paraná (1948-1998)**: criação, competências e alterações das unidades administrativas do Estado. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2002. Disponível em:

http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/HistoriaAdministrativaParana_1948a1998.pdf. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Departamento de Educação Profissional. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível médio**. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_formacao_docentes.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Departamento de Educação e Trabalho. Parecer nº 058/07, de 21 de março de 2007. Autorização para Funcionamento do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível médio, na forma integrada, destinado a egressos do Ensino Fundamental, a partir do ano letivo de 2007. Processo concluído pela Resolução nº 1.717, de 03 abr. 2007.

Protocolo nº 9.299.557-7 do Colégio Estadual São Vicente de Paula – Ensino Fundamental e Médio, Curitiba, PR, p. 350 – 358, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Departamento de Educação Profissional. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba: SEED-PR, 2014.

PETRUCCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM – Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paideia**, Ribeirão Preto, p. 9-25, fev. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n6/02.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

PROVÍNCIA DO PARANÁ. Fala Dirigida à Assembleia Legislativa Provincial do Paraná no dia 15 de fevereiro de 1866 pelo presidente André Augusto de Paula Fleury [...] *In*: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck (org.). **Relatórios e Ofícios da Instrução Pública do Paraná Provincial (1854-1869)**. São Paulo, Autores Associados, 2000a. p. 213-218. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

_____. Relatório Apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Paraná no dia 15 de março de 1867 pelo presidente da província, o Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Doutor Polidoro César Burlamaque [...] *In*: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck (org.). **Relatórios e Ofícios da Instrução Pública do Paraná Provincial (1854-1869)**. São Paulo, Autores Associados, 2000b. p. 248-262. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Decreto de criação da Escola Normal nº 10, de 10 de abril de 1835. **Secretaria de Governo da Província do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1835. (Publicação Original). Disponível em: http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 196, 1879. (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2018.

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educ. Soc**, Campinas, v. 20, n. 66, p. 143-178, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a7.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANDRI, Simone. **O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM e os seus efeitos sobre o curso de Magistério:**

Movimentos de adesão e de resistência. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/13668/%28Microsoft%20Word%20-%20dISSERTAsimone.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago.1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-154, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução: Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/293-488-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SIQUEIRA, Elizabeth M. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889)**. 1999. Tese (Doutorado em História da Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 9-30.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14. p. 61-88, maio/ago., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002.

VILLELA, Heloisa de O. O Mestre-Escola e a Professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 95-134.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário estudantes

MESTRADO EM ENSINO: FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA – EFMNPR CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questionário – Estudantes

Prezado(a) estudante: Em nossa pesquisa vamos estudar a formação de docentes em nível médio, para isto, além de nossas leituras e estudos teóricos acreditamos que agregará muito sentido uma pesquisa de campo, que será em seu Colégio e os estudantes são parte importante desta história! Para tanto, o(a) convidamos a participar conosco deste estudo. Esclarecemos que sua participação é voluntária e todas as informações serão tratadas no mais absoluto sigilo.

1. Qual é sua idade?
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Série: () 1º ano () 4º ano
4. Você tem experiência profissional como docente? () Sim () Não
5. Por qual motivo você optou em fazer este curso? () Para ter uma profissão () Desejo ser professor () Pela minha família () Pelos meus colegas () Fui incentivado(a) por um(a) professor(a) () Não decidi, outra pessoa escolheu por mim () Outro(s) motivo(s)_____
6. Você se identifica com o curso e pretende seguir a carreira do magistério? () Sim () Não () Talvez. Comente sua resposta.
7. Pretende prosseguir os estudos e ingressar no curso superior? () Sim () Não () Ainda não decidi a respeito.
8. Se a resposta for positiva na questão anterior, qual curso deseja fazer?
9. Em sua opinião, quais saberes e habilidades que um professor precisa apresentar para exercer seu ofício (trabalho)? (*relaciona-se a saberes teóricos e práticos*)
10. Em sua opinião, quais os principais desafios para atuar como professor?
11. Você se considera preparado para tais desafios? () Sim () Não () Parcialmente. Por quê?
12. Quais disciplinas e/ou conteúdos estudados você indica como os que mais contribuíram para sua formação? Explique.
13. Para você, qual é a função da escola pública?
14. O que é Ciência, em sua opinião?
15. O que é conhecimento científico para você?
16. Acredita que há relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente? () Sim () Não. Explique sua resposta.

Atividade

Desenhando-me como professor: Represente por meio de um desenho uma imagem significativa de professor.

Explique a mensagem que desejou transmitir com o seu desenho:

Apêndice 2: Questionário Professores

**MESTRADO EM ENSINO: FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR
COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA – EFMNPR
CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Questionário – Professores

Prezado(a) professor(a): Em nossa pesquisa vamos estudar a formação de docentes em nível médio, para isto, além de nossas leituras e estudos teóricos acreditamos que agregará muito sentido uma pesquisa de campo, que será em seu Colégio, e os professores formadores são parte importante desta história! Para tanto, o(a) convidamos a participar conosco deste estudo. Esclarecemos que sua participação é voluntária e todas as informações serão tratadas no mais absoluto sigilo.

01. Qual é sua idade?
02. Sexo: () Feminino () Masculino
03. Fez (ou está cursando) qual curso de graduação?
_____ () Concluído () Cursando.
04. Tem especialização? () Sim () Não
05. Cite o nome das disciplina(s) que leciona na(s) turma(s) de 1º e/ou 4º ano do curso de Formação de Docente, no Colégio Estadual São Vicente de Paula – EFMNPR.
06. Há quanto tempo exerce a profissão de docente? () Comecei este ano () Entre 2 e 3 anos () Entre 4 e 6 anos () Entre 7 e 10 anos () Entre 11 e 15 anos () Acima de 15 anos
07. Na Rede Estadual, qual é seu vínculo empregatício? () QPM () PSS
08. Qual é sua carga horária de trabalho atualmente? () Até 20 horas () Até 40 horas () Acima de 40 horas
09. Você pretende continuar na carreira do magistério? () Sim () Não () Talvez. Comente sua resposta.
10. Em sua opinião, quais saberes e habilidades um professor precisa apresentar para exercer seu ofício (trabalho)? (*relaciona-se a saberes teóricos e práticos*)
11. Em sua opinião, quais os principais desafios para atuar como professor?
12. Você se considera preparado para tais desafios? () Sim () Não () Parcialmente. Por quê?
13. Que disciplinas ou que conteúdos estudados na graduação (formação básica) você indica como os que mais contribuíram para sua formação? Explique.
14. Em sua opinião, qual é a função da escola pública?
15. Para você, o que é Ciência?
16. O que é conhecimento científico, em sua opinião?
17. Acredita que há relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente? () Sim () Não. Explique sua resposta.

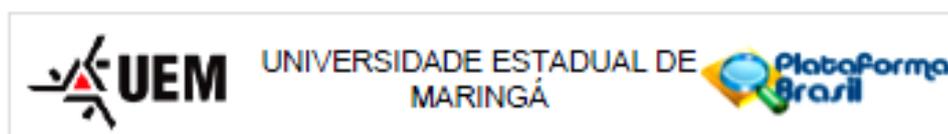
ANEXOS

Anexo 1: Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Normal, do CESVP, Município de Nova Esperança – PR. Ano de Implantação 2015.

	DISCIPLINAS	SÉRIE	Hora Aula
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa e Literatura	1, 2, 3, 4	360
	Arte	1	80
	Educação Física	1, 2, 3, 4	320
	Matemática	1, 2, 3, 4	320
	Física	3	120
	Química	2, 3	160
	Biologia	2	80
	História	1, 2	160
	Geografia	1	120
	Sociologia	1, 2, 3, 4	320
Filosofia	1, 2, 3, 4	320	
PD	Língua Estrangeira Moderna	3	80
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos Históricos da Educação	1	80
	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação	3	80
	Libras	4	80
	Fundamentos Psicológicos da Educação	1	80
	Fundamentos Hist. e Políticos da Educação Infantil	2	80
	Concepções Norteadoras da Educação Especial	2	80
	Organização do Trabalho Pedagógico	1, 2	160
	Literatura Infantil	3	80
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	4	80
	Metodologia de Alfabetização	3	80
	Metodologia do Ensino de Matemática	3	80
	Metodologia do Ensino de História	4	80
	Metodologia do Ensino de Geografia	4	80
	Metodologia do Ensino de Ciências	4	80
	Metodologia do Ensino de Arte	4	80
	Metodologia do Ensino de Educação Física	4	80
	Prática de Formação	1, 2, 3, 4	800
	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	1, 2	160
TOTAL GERAL			4000

Fonte: Proposta Pedagógica Curricular Formação de Docentes (NOVA ESPERANÇA, 2016).
Elaborado/adaptado pela autora.

Anexo 2: Parecer Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percursos, representações e expectativas no curso de formação de docentes em nível médio

Pesquisador: LUCILA AKIKO NAGASHIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83226117.0.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.569.741

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual do Paraná.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário consiste em "investigar representações, concepções, expectativas, saberes e percursos formativos de estudantes e professores do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual São Vicente de Paula – EFMNPR, em Nova Esperança – PR".

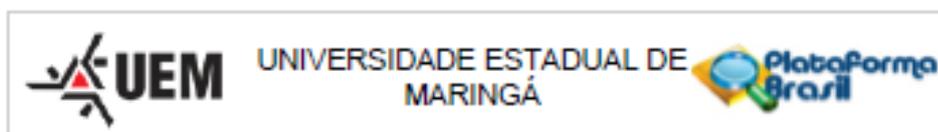
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo busca "expressar disposições sobre a formação de docentes, relacionando seu currículo, concepções e perspectivas de atuação como professores na primeira etapa do ensino fundamental, com enfoque para o ensino de Ciências". A amostra compreenderá 71 participantes: 49 estudantes e 22 professores. Há um orçamento financeiro previsto de R\$ 650,00 que será assumido pela pesquisadora.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87 020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 2.588.741

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam do projeto os seguintes documentos: Autorização do SEED – Curitiba, datada de 29 de novembro de 2017; Autorização para a coleta de dados emitida pela Unesp; Folha de rosto devidamente carimbada e assinada; Termo de consentimento para a realização da pesquisa; TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Questionários que serão utilizados nas entrevistas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1015817.pdf	16/02/2018 00:40:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.doc	16/02/2018 00:33:46	ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/02/2018 00:30:09	ALESSANDRA BATISTA DE GODOI BRANCO	Aceito
Outros	autorizacao_SEED.pdf	10/12/2017 10:54:27	LUCILA AKIKO NAGASHIMA	Aceito
Outros	Curriculo_Alessandra.pdf	29/10/2017 14:34:01	LUCILA AKIKO NAGASHIMA	Aceito
Outros	Oficio.pdf	29/10/2017 14:22:14	LUCILA AKIKO NAGASHIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	29/10/2017 14:21:44	LUCILA AKIKO NAGASHIMA	Aceito
Outros	Termo_de_Consentimento_para_Realizacao_de_Pesquisa.pdf	29/10/2017 14:06:59	LUCILA AKIKO NAGASHIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TALE.pdf	29/10/2017 11:23:57	LUCILA AKIKO NAGASHIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4887 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copec@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.589.741

Não

MARINGÁ, 28 de Março de 2018

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4