



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ZULEIKA APARECIDA CLARO PIASSA



COMO FÊNIX RENASCIDA DAS CINZAS
ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE
DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

**ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARÍLIA FARIA DE
MIRANDA**

Londrina, PR

2006

ZULEIKA APARECIDA CLARO PIASSA

COMO FÊNIX RENASCIDA DAS CINZAS
ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
EM NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
a obtenção do título de Mestre.**

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Marília Faria de Miranda**

**Londrina
2006**

ZULEIKA APARECIDA CLARO PIASSA

COMO FÊNIX RENASCIDA DAS CINZAS
ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
EM NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Marília Faria de Miranda
UEL – londrina - PR

Prof.ª Dr.ª Doralice Paranzini Gorni
UEL – Londrina - Pr

Prof.ª Dr.ª Maria Regina Clivatti Capelo
UNOESTE – Presidente Prudente - SP

Londrina, 05 de maio de 2006.

Dedico este trabalho a Ronaldo Piassa, um grande educador e meu marido, amigo e amor de todas as horas. Àquele que tem sido pai e mãe de nossos filhos e fez de nossa família sua razão de viver.

AGRADECIMENTOS

A vida de uma mulher em nossa sociedade é bastante difícil em função dos inúmeros papéis que desempenhamos. Cada uma das pessoas a seguir, de alguma forma, me passou energia, me incentivou e me tornou mais humana.

Começo agradecendo a Deus, como a maioria dos pesquisadores, e digo que descobrir sua existência em mim foi a melhor coisa que me aconteceu.

Agradeço aos meus filhos Vítor e Marcela por sempre me esperarem pacientemente com um lindo sorriso ao final de cada dia. Um obrigado todo especial ao Pedrinho, meu caçula, que foi concebido no dia em que me inscrevi no Mestrado, foi gerado e amamentado durante as aulas.

À minha mãe Ivanilde que está sempre do meu lado, mesmo quando não concorda comigo. É a mãe que, por mais que eu me esforce, eu nunca conseguirei ser.

À minha irmã Josiane, que me ajuda sempre, em incontáveis momentos e inúmeras situações.

À minha irmã Beth e ao seu marido Claus e a minha cunhada Ângela pelo carinho com meus filhos e por cuidar deles nos finais de semana em que eu tinha que estudar.

À minha amiga Adreana Platt por iluminar minha alma e minha mente com suas inteligentes palavras.

À Lúcia Hidalgo e à Maria José Ruiz, colegas e amigas da UEL que se sobrecarregaram para que eu pudesse terminar o Mestrado.

Às minhas colegas da linha e amigas Josélia, Lilian e Raquel. Nunca esquecerei de vocês.

À minha amiga Marta por sua alegria e força que sempre me animaram em momentos difíceis.

À minha amiga Maria Ruth pelas incontáveis contribuições.

À colega e professora Olga Ribeiro de Aquino que me acompanha desde a meninice.

À Leila Moraes Godoy pela compreensão e paciência.

Um agradecimento com perfil de desculpas aos meus alunos e aos professores da UNOPAR e da UEL, pela compreensão que tiveram com meus cansaços, mau humor às vezes, esquecimentos e desânimo em outros momentos.

Aos meus amigos do CAIC, principalmente a Elvira e Wilson pela força e compreensão.

À Nice, à Maria, à Vanessa, ao Bruno e ao Paulinho que me ajudaram no papel de mãe e de dona-de-casa, cuidando de minha casa, de meus filhos quando eu não podia fazê-lo.

Como prometi, um agradecimento especial à professora Ileize Luciana Fiorelli que muito me ajudou com seu depoimento e contribuições.

Ao pessoal do Núcleo Regional de Educação de Londrina que me atendeu prontamente em minhas buscas.

À minha orientadora Marília, mais que uma mentora intelectual, uma pessoa a quem eu sempre deverei muito e com quem aprendi demais, cuja vida se tornou um espelho para mim e todas as palavras serão insuficientes para descrever sua contribuição na minha formação.

Ao meu pai José Caper que sempre tem uma frase certa, na hora certa, para me incentivar, ou mesmo para me corrigir. Um pai com “P” maiúsculo e de quem eu sempre me orgulhei.

A todas essas pessoas e àquelas que eu não mencionei, mas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa pesquisa.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **Como Fênix Renascida das Cinzas: análise do processo histórico do Curso de Formação de Docentes em nível médio no Estado do Paraná.** 2006. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

A Fênix foi escolhida como figura ilustrativa dessa pesquisa em função da analogia entre o objeto de estudo, o curso de formação de professores em nível médio no Estado do Paraná e o mito grego. Segundo a lenda, a Fênix era uma ave que morria queimada pelas chamas de um ninho feito por ela mesma com ervas aromáticas e exposto ao sol. De suas cinzas sobrava uma larva que se desenvolvia e se tornava novamente a bela ave. O curso de formação de professores em nível médio no Estado do Paraná também foi extinto pela política governamental de cunho neoliberal, na década de 90 do século XX, mas quatorze estabelecimentos escolares resistiram à extinção e foram tomados como ponto de partida para a reabertura do curso na rede pública do Estado. O objetivo que move este estudo é justamente analisar as bases históricas, políticas, filosóficas e estruturais que pautaram o retorno do curso de formação de docentes em nível médio no Paraná, mesmo considerando que há um consenso, entre os educadores, de que o professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deva ser formado em nível superior. Como procedimentos de estudo, adotou-se uma análise crítico-reflexiva de documentos oficiais federais e estaduais, elaborados e implantados entre os anos de 1996 e 2004, considerados básicos para a instalação de cursos de formação de professores em nível médio. Para completar e esclarecer os dados, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com assessores do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR e com uma docente da Universidade Estadual de Londrina que participou ativamente do processo de elaboração da proposta curricular do curso de formação de docentes. A análise constatou que na rede privada o curso de formação de professores em nível médio continuou sendo ofertado. Além disso, o restabelecimento na esfera pública estatal foi parte da política governamental da gestão de Roberto Requião (2003-2006) de retomada do espaço público ao poder público; filosoficamente, pautou-se na linha materialista histórico-dialética, cuja opção se deu em função de uma tradição acadêmica existente no Paraná. Estruturalmente, o curso está vinculado ao recém-criado Departamento de Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação e está sendo ofertado em 87 estabelecimentos de ensino da rede pública estadual.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Ensino Médio; Educação Profissional; Formação de docentes no Paraná.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **As Fênix Re-née of the Ashes: analysis of the historic process of the teacher education course in elementary level in State of the Paraná.** 2005. 251f. Dissertation (Education Master) – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

The Fênix was chosen as illustrative figure of this research in function of the analogy enters the object of study, the course of formation of professors in average level in the State of the Paraná and the Greek myth. According to legend, the Fênix was a bird that died burnt for the flames of a nest made for same it with aromatical grass and displayed to the sun. Of its leached ashes a larva it remained that if developed and if it became the beautiful bird again. The course of formation of professors in secondary level in the State of the Paraná also was extinct for the governmental politics of neoliberal base, in the decade of 90 of century XX, but fourteen pertaining to school establishments had resisted the extinguishing and had been taken as starting point for the reopening of the course in the public net of the State. The objective that moves this study is exactly to analyze the historical bases, politics, philosophical and structural that they had supported the return of the course of formation of professors in secondary level in the Paraná, exactly considering that it has a consensus, between the educators, of whom the teacher to act in the Infantile Education and the Initial Years of elementary education must be formed in superior level. As study procedures, it was used a critical document analysis state and federal documents, elaborated and implanted between the years of 1996 and 2004, considered basic for the installation of courses of formation of teachers in secondary level. To complete and to clarify the informations, interviews half-structuralized with assessors of the Regional Nucleus of Education of Londrina/PR and with a professor of the State University of Londrina had been made who participated actively of the process of elaboration of the educative proposal of the course of formation of teachers. The analysis evidenced that in the private net the course of formation of teachers in secondary level continued being offered. Moreover, the reestablishment in the state public sphere was part of the governmental politics of the management of Roberto Requião (2003-2006) of retaken of the public space to the public power; the adopted philosophy was Materialista Histórica-dialética, in function of existing academic tradition in the Paraná. Structurally, the course is tied with the just-servant Department of Professional Education of the State secretary of Education and is being offered in 87 educational establishments of the state public net.

KEY-WORDS: Educational politics; secondary education ; Professional education; Formation of teachers in the Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ALÇANDO O PRIMEIRO VÔO	14
CAPÍTULO 1 – UMA VIAGEM NO TEMPO NAS ASAS DA FÊNIX.....	19
PREÂMBULO	21
1.1 UM PEQUENO POUSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL ...	22
1.2 UMA PLUMAGEM COM CORES DIFERENTES NA DÉCADA DE 60	32
1.3 A FÊNIX ENGESSADA PELA EFICIÊNCIA DA FARDA	36
1.4 OS VENTOS SOPRAM SOBRE AS ASAS DA FÊNIX: BREVES ANTE- CEDENTES DA REFORMA DOS ANOS 90 NO SÉCULO XX.....	52
1.5 PREPARANDO O NINHO: A REESTRUTURAÇÃO DA ECONOMIA MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XX	55
1.6 POUSANDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 90	62
1.7 DECIDINDO O DESTINO DA FÊNIX: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA REFORMA.....	69
CAPÍTULO 2 – A FÊNIX É CONSUMIDA PELAS CINZAS DO NEOLIBERALISMO NO PARANÁ	76
PREÂMBULO	78
2.1 A FÊNIX FRÁGIL SE FORTALECE E ALÇA SEU VÔO NO PARANÁ: A HISTÓRIA DO INÍCIO ATÉ A DÉCADA DE 60.....	79
2.2 A FÊNIX CORRE RISCOS: A LEI 5692/71 NO PARANÁ DE 1970 ATÉ O INÍCIO DA DÉCADA DE 90 DO SÉCULO XX.....	89
2.3 A ARMADILHA BEM ARMADA: OS ACONTECIMENTOS QUE ANTE- CERAM À REFORMA.....	97
2.4 AS SOMBRAS OFUSCAM, MAS A FÊNIX REAGE E SUPERA: O PROEM ...	107
CAPÍTULO 3 – RENASCENDO DAS CINZAS COM OUTRA PLUMAGEM.....	114

PREÂMBULO	116
3.1 AS CINZAS DEIXADAS PELA ONDA NEOLIBERAL	117
3.2 LIBERTANDO AS ASAS DAS AMARRAS DO DECRETO 2208/97	120
3.2.1 O Projeto do Ministério do Trabalho – SEFOR	122
3.2.2 O Projeto do MEC	122
3.2.3 Projetos da Sociedade Civil.....	123
3.3 O LABOR COMO RAIZ DA NOVA PLUMAGEM	128
3.4 A FÊNIX RENASCE EM NOVO NINHO.....	133
3.4.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96:	
O Galho Principal de Sustentação desse Ninho:	138
3.4.2 O Parecer 01/99: um Ramo de Sustentação do Ninho	141
3.4.3 A Resolução 02/99: outro Ramo desse Ninho.....	146
3.4.4 A Deliberação 010/99: um Ramo de Procedência Local.....	152
3.4.5 A Proposta Curricular: Enfeixando Todos os Ramos do Ninho	154

AS CONSIDERAÇÕES FINAIS: POUSANDO NUM NINHO

SEGURO	168
---------------------	------------

REFERÊNCIAS	176
--------------------------	------------

APÊNDICES.....	189
-----------------------	------------

APÊNDICE A – ENTREVISTA 1	190
---------------------------------	-----

APÊNDICE B – ENTREVISTA 2	193
---------------------------------	-----

APÊNDICE C – ENTREVISTA 3	197
---------------------------------	-----

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	204
---	-----

APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA ENTREVISTA	205
--	-----

ANEXOS	206
---------------------	------------

ANEXO A – TRECHO DO PARECER 01/99	207
---	-----

ANEXO B – DELIBERAÇÃO 010/99	213
------------------------------------	-----

ANEXO C – TRECHO DA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTESE NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL ..	220
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI5	- Ato Institucional nº 5
APAES	- Associação de Pais e amigos dos Excepcionais
APP/SINDICATO	- Associação de Professores do Paraná/ Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná
ARENA	- Aliança Renovada Nacional
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CADEP	- Coordenação de Apoio à Direção e à Equipe Pedagógica
CANB/CEB	- Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEFAM	- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EFGA	- Educação para Todos
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
GEF	- Fundo Mundial para o Meio Ambiente
HEM	- Habilitação Específica de Magistério
ICSID	- Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	- (Associação Internacional de Desenvolvimento)
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IFC	- (Corporação Financeira Internacional)
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB OU LDBN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
MEC	- Ministério da Educação e do Desporto
MIGA	- Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais

NRE	- Núcleo Regional de Educação
ONG	- organização não-governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
OPEP	- Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PARANATEC	- Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PCFD/PR	- Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes em Nível médio - modalidade normal – Estado do Paraná
PQE	- Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná
PROEM	- Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio
SEBRAE	- Serviço Brasileiro de apoio à Micro e Pequenas Empresas
SEED	- Secretaria de Estado de Educação
SEFOR	- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
SENETE	- Secretaria Nacional do Ensino Técnico
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESI	- Serviço Social da Indústria
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- United Nations, Scientific And Cultural Organization (Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas)
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

ALÇANDO O PRIMEIRO VÔO...

O mito da Fênix aparece na mitologia grega, egípcia e chinesa. Em nosso caso, estamos fazendo referência à sua versão grega, segundo a qual existiria uma ave única, de longevidade secular e que, ao perceber que sua vida estava findando, fazia um ninho com ervas aromáticas, que entravam em combustão ao serem expostas ao sol. Em seguida atirava-se no meio das chamas para ser consumida por elas. De seus restos mortais sobrava apenas uma larva que se desenvolvia de maneira rápida, até se transformar novamente na frondosa ave. Nosso estudo teve como objeto o curso de Formação de Professores em nível médio Estado do Paraná, que a exemplo de Fênix, também foi consumido nas chamas da política, e que também deixou sua larva regeneradora que o reinstalou novamente, e hoje é curso de formação profissional em nível médio mais procurado do Estado. (MAGALHÃES, 2005)

Esse estudo começou em meados do ano de 2000, quando participamos da Conferência Regional de Educação realizada na cidade de Londrina, promovida pela Associação de Professores do Paraná - APP Sindicato. O encontro fazia parte de uma ampla estratégia que consistia em uma Jornada Pedagógica¹ que culminou na III Conferência Estadual de Educação da APP - Sindicato em junho de 2002, da qual também participamos. Desta Conferência originou-se uma proposta para um Plano Estadual de Educação que seria apresentado ao novo governo, a ser eleito em outubro de 2002.

De forma geral, tanto o evento, quanto as propostas que dele emanaram fizeram referência à busca de uma outra escola pública, realmente democrática, com qualidade social, comprometida com o povo e com a valorização dos trabalhadores em educação. (APP, 2002)

Para que o evento fosse o mais abrangente possível, a estratégia usada pela APP - Sindicato pautou-se na discussão dos seguintes temas:

- a) Conjuntura Econômica, Política Nacional e Internacional;

¹ Nome dado ao conjunto do movimento pela APP - Sindicato.

- b) As políticas educacionais do governo da época;
- c) Níveis e Modalidades de Ensino;
- d) Formação, valorização e carreira dos trabalhadores e trabalhadoras em educação;
- e) Financiamento da educação;
- f) Gestão e organização democrática do Sistema Estadual de Educação.

As conferências ocorreram simultaneamente em vinte e três municípios do Paraná. Participaram das mesmas trabalhadores e trabalhadoras em educação de todos os níveis e modalidades vinculados, em sua grande maioria, a instituições públicas de ensino.

No ano de 2002 foi eleito para Governador do Paraná Roberto Requião. Em janeiro de 2003, este assumiu o governo e, uma vez consolidada a transição, empossados os secretários de sua administração, teve início a organização dos trabalhos. Na Secretaria Estadual de Educação, começou uma grande movimentação pela formulação do Plano Estadual de Educação com a proposta de ser democrática, como cumprimento do compromisso assumido pelo Governador eleito, principalmente com a sociedade civil organizada. (REQUIÃO, 2005).

Assim, a proposta deste trabalho surgiu, primeiramente, a partir da experiência nesse contexto e no ano de 2003, por conta da seleção para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Inicialmente, pretendíamos discutir as mudanças promovidas pelo Plano Estadual de Educação que estava em fase de elaboração em todo o Estado, considerando seus pressupostos político-filosóficos. O referido Plano, no entanto, teve sua aprovação adiada pelo governo do Estado, mas, suas discussões renderam muitos seminários, fóruns e conferências que mobilizaram as instâncias governamentais e a sociedade civil paranaense.

Devido à amplitude de ações, propostas e dispositivos legais gerados nesse cenário político-educacional, avaliamos que seria impossível, no tempo que tínhamos disponível, dar conta de refletir sobre todas essas mudanças. Consideramos também a nossa participação no Projeto de Pesquisa “*A Expressão do Pensamento Pedagógico Brasileiro, na Realidade Histórica da Educação, na Cidade de Londrina, Paraná*”, coordenado pela

Professora Doutora Marília Faria de Miranda, e que tinha como população da pesquisa os professores e alunos dos cursos de Magistério. Optamos, então, por uma das temáticas que mais geraram demonstrações de descontentamento por parte da sociedade paranaense, em relação à política educacional engendrada pelo governo anterior (de Jaime Lerner, entre os anos de 1995 a 2002), que foi a extinção dos cursos de formação profissional em nível médio na rede pública de ensino e, mais especificamente, do curso de formação de professores (o Magistério). Tal curso era ofertado em 228 escolas do Estado e sua extinção gerou muita polêmica, discussões. Quatorze escolas, no entanto, numa atitude de resistência, continuaram a oferecer o curso, mesmo sofrendo toda a pressão por parte do governo do Estado de então (MIRANDA, 2000).

A equipe governamental, empossada em 2003, assumiu a Educação Profissional como política de sua gestão com o objetivo de dar atendimento às matrículas em todas as regiões do Estado, principalmente as que registravam os menores índices de IDH². Tal política acabou por reabrir, novamente, os cursos de Magistério, agora denominados “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal”. Tal medida se deu num espaço epocal³, em que as instâncias acadêmicas e políticas estavam convictas de que a formação de professores, para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deveria se dar em nível superior e não mais em nível médio.

Nesse âmbito, circunscreve-se nossa problemática, uma vez que, desde sua criação, o curso de formação de professores em nível médio quase não sofreu alterações em termos estruturais, o que mudou foi o nome e os princípios político-filosóficos reflexos da fase política vivida pelo mundo, pela nação e pela educação. Assim, nosso questionamento é: ***Quais bases político-filosóficas e estruturais pautaram a reabertura dos cursos de formação de docentes em nível médio no Estado do Paraná?***

Em se tratando de políticas educacionais, todas as mudanças devem ser instituídas a partir de dispositivos legais registrados em leis, decretos, resoluções, deliberações, pareceres e outros documentos expedidos pelos órgãos oficiais. Diante dessa prerrogativa e considerando as condições e prazos de nossa pesquisa, optamos por uma pesquisa qualitativa, com base em uma análise documental crítico-reflexiva. Foram eleitos

² IDH refere-se ao Índice de Desenvolvimento Humano.

³ Tal terminologia é utilizada por Paulo Freire em seu primeiro livro, Educação e Atualidade Brasileira, publicado 2001.

como principais documentos de nossa empreita : a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a Resolução CNE/CEB nº 02/99, o Parecer CNE/CEB 01/99, a Deliberação CEE/PR 010/99 e a “ Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal”, cuja elaboração foi coordenada pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Departamento de Educação Profissional que é um dos órgãos constituintes dessa secretaria.

Destacamos como principais autores consultados em nossa investigação e que embasaram nossa revisão de literatura e nossas análises: Kuenzer (1997 e 2000), Saviani (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Pimenta e Gonçalves (1994), Miranda (2000), Oliveira (2000) e Manfredi (2002) dentre outros.

Encontramos como limitação de nossa pesquisa:

- ✓ a questão do tempo que não nos permite aprofundar conteúdos que provocam inquietações e conflitos;
- ✓ a falta de documentos nos órgãos responsáveis pela gestão educacional na Região de Londrina;
- ✓ o desejo frustrado de realizar entrevistas com os representantes da Secretaria Estadual de Educação que participaram do processo, mas que, em virtude de sua sobrecarga de trabalho não puderam nos atender em tempo hábil; e,
- ✓ o próprio contexto subjetivo e humano dos pesquisadores, inseridos numa dinâmica social que nos obriga a ser e exercer vários papéis simultaneamente.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos nos quais buscamos empreender uma linha de raciocínio e objetivos específicos que pudessem dar conta de explicar o nosso recorte, sempre considerando o todo de nossa problemática.

No primeiro capítulo, *Uma viagem no tempo nas asas da Fênix*, nosso objetivo é discutir o curso de formação de professores em sua gênese, em 1835, na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, quando é criada a primeira escola Normal do Brasil até a década de 90. Destacamos o contexto sócio-econômico e político que determinou as

mudanças no perfil dos egressos dos cursos de formação de professores em nível médio e do papel da escola perante a sociedade em cada época abordada.

No Segundo Capítulo, intitulado *A Fênix é consumida pelas chamas do neoliberalismo no Paraná*, intentamos direcionar o olhar para a formação de professores em nível médio na realidade paranaense, desde sua criação em 1870 até a década de 90, quando é extinto, como parte da agenda neoliberal que estava sendo implantada pelo governo estadual.

No Terceiro Capítulo, que denominamos *Renascendo das cinzas com outra plumagem*, abordamos a reabertura do curso de formação de professores em nível médio, mas agora, no governo sucessor ao de Jaime Lerner. Nosso objetivo é analisar os pressupostos teóricos e legais que pautaram tal ação. Para isso consultamos alguns documentos-chave, já elencados, e realizamos entrevistas com quatro membros do Núcleo Regional de Educação de Londrina a título de esclarecimento e com a Professora Ileize Luciana Fiorelli Silva que recebeu um especial agradecimento no documento-síntese da Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio – modalidade Normal do Estado do Paraná.

Em nossa análise, constatamos que os cursos de formação de docentes têm um passado bastante recente no espaço paranaense e nesse caminhar histórico já foi fechado e reaberto por algumas vezes por força das políticas educacionais estaduais de cada época. Em termos filosóficos, a reabertura do curso em 2003, optou por uma linha materialista histórico-dialética, em função de uma tradição acadêmica disseminada entre os intelectuais e educadores que lideraram o processo. Em termos políticos, a reabertura não só do curso de formação de docentes, mas de outros cursos profissionais em nível médio fez parte de uma ação do governo estadual (gestão 2003-2006) de recuperação do espaço público, perdido na política de privatização da gestão anterior. No que se refere aos aspectos estruturais, apuramos que em 2003 foi criado o Departamento de Educação Profissional que coordenou o processo de reativação desses cursos na rede pública estadual de ensino. Entre esses, encontra-se o curso de formação de docentes que hoje é ofertado em 87 estabelecimentos escolares.

A partir de agora nossa pesquisa acompanhará a Fênix num vôo exploratório pelo Brasil e pelo Paraná rumo ao conhecimento.

CAPÍTULO 1

UMA VIAGEM NO TEMPO NAS ASAS DA FÊNIX

PREÂMBULO

A epígrafe e a imagem introdutória deste capítulo retratam estudantes do curso Normal de meados do século passado. Traduzem o estereótipo de uma época em que a maioria dos jovens que buscavam essa formação era do sexo feminino e provenientes de famílias abastadas. Como afirmam Buffa e Nosella (1996, p. 23) “as normalistas, de azul e branco, permanecem na memória de muitos”.

Neste capítulo introdutório, pretendemos sobrevoar a História do curso de formação de professores em nível médio, desde sua criação em 1835, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, até a década de 90 do século XX, no contexto brasileiro. Justificamos tal retrospectiva no sentido de estabelecermos uma visão de totalidade em relação ao nosso objeto de estudo e à linha de análise que adotaremos ao longo do trabalho. Como afirma Kosik (1976), a abordagem da totalidade é o primeiro passo para respondermos à pergunta: “Que é realidade?” Gadotti (2001) também explica essa necessidade afirmando que a totalidade dá sentido ao objeto e, tirando-o de um estado de abstração e isolamento, damos-lhe sentido, explicação, conteúdo e vida.

A viagem retrospectiva que faremos “nas asas de nossa Fênix” terá como suporte as transformações sócio-econômicas do Brasil que incidiram sobre o todo da educação e que, por sua vez, determinaram a trajetória do curso de formação de professores em nível médio.

1.1 UM PEQUENO POUSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A figura da mulher atuante na escola – mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso, é esculpida em prosa e verso. Nessa visão constrói-se a tessitura da mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalantar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige transformadora de consciências. (ALMEIDA, 2004, p. 88)

Os cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seja em nível médio, ou em nível superior, são, marcadamente, cursos ocupados por mulheres. Fato este, cujas origens históricas estão enoveladas a idéias tais como maternidade, responsabilidades domésticas tradicionais e outras, como muito bem ilustra Almeida (2004) nessa epígrafe. Neste segmento analisaremos a formação das professoras das décadas de 30 a 60.

O curso de Formação de Docentes constitui uma modalidade dentro do ensino secundário, fase da Educação Básica que atualmente recebe a denominação de Ensino Médio. Sua criação e o aumento de sua oferta sempre estiveram ligados à expansão da escola primária (BRZEZINSKI, 1987, p. 27). Esta, por sua vez, sempre esteve atrelada ao desenvolvimento econômico do país. Quando criado, este curso foi chamado de “Normal”, passou a se chamar Magistério na década de 70 e hoje recebe a nomenclatura que anunciamos no começo deste parágrafo.

A primeira Escola Normal, criada em 1835, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, foi seguida da criação de uma dezena até o final do século. Essas escolas eram públicas e submetidas às leis de cada Estado da Federação, uma vez que não contavam com um sistema nacional de educação. Pimenta e Gonçalves (1994, p. 97) analisam esse momento histórico colocando que a criação e a expansão dessas escolas de formação de professores refletiam a difusão dos ideais liberais. Essas idéias questionavam o Império e defendiam o individualismo, a propriedade, a igualdade e a educação básica (considerada na época como sendo o ensino primário) como direito de todos. Em consequência da defesa dessas idéias por grupos de grande poder político, o ensino primário se expandiu.

Um dado que nos chama a atenção é que a escola normal dessa época destinava-se a formar exclusivamente os homens e, posteriormente, no final do século XIX e início do século XX, é que a mulher passou a ocupar as cadeiras desse curso, em função da difusão dos ideais liberais. Com suas ilusões socializadoras, o liberalismo republicano

defendia que a mulher era mais adequada para o exercício do magistério, uma vez que a escola era a extensão do lar e sua função era domesticar, amparar, cuidar, amar e educar tal qual mãe a seu filho. Assim é, que a clientela feminina começa a integrar o curso normal, uma vez que nas mãos das mulheres foi colocada a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes (ALMEIDA, 2004).

Recorremos a Ribeiro (1988) para enriquecer nossa análise. A autora explica que o ensino feminino nessa época apareceu como resultado da iniciativa particular, mas, mesmo assim, de forma incipiente. A maior parte das mulheres desse período era analfabeta. Uma pequena parcela era educada em casa por preceptores ou pelos próprios familiares, aprendendo boas maneiras, prendas domésticas e as primeiras letras; e uma porcentagem mínima da população feminina chegava aos cursos secundários, porém, sem muito aprofundamento no que se refere aos conteúdos curriculares. Tais cursos não eram obrigados a preparar para o nível superior como eram os cursos frequentados pelos homens.

No princípio, a Escola Normal foi uma instituição precária, com limitações orçamentárias que prejudicavam seu bom funcionamento. Abriam ou fechavam de acordo com a vontade dos políticos que ocupavam as cadeiras do poder. Foram criadas para formar o professor necessário à expansão do ensino primário. Não tinham, porém, intenções reais de profissionalização, uma vez que ministravam um conteúdo voltado para aquilo que deveria ser ensinado na escola primária, ao invés de um real aprofundamento de estudos: “esses estabelecimentos surgiram como uma alternativa possível para a instrução feminina, além de suprir a necessidade de mão-de-obra” para a expansão do ensino primário (ALMEIDA, 2004, p. 72).

Reis Filho (1974, p. 9) afirma que, por influência dos Estados Unidos, que adotavam em suas escolas as idéias de Pestalozzi, no século XIX, as escolas públicas, especialmente as de São Paulo, no início da República, começaram a dar uma certa importância ao preparo dos professores. Ribeiro (1988) analisa que é chamada a atenção para o fato de que a criança era concebida como um ser ativo, da necessidade de se respeitar a ordem natural do seu crescimento, de desenvolver os sentidos, capacitando-a para descobrir as coisas por si mesma e, em conseqüência, o preparo do professor parecia indispensável a este trabalho.

Na época assinalada anteriormente, o Brasil era um país marcadamente agrário e exportador, com uma população predominantemente rural e alguns vestígios de urbanização. A classe média havia conseguido algum poder com o governo nas mãos dos militares (Marechal Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto) no início da República. A Primeira Guerra Mundial havia aberto novas linhas de comunicação e negociação com outros países, principalmente com os Estados Unidos, saindo um pouco da dependência da Europa (RIBEIRO, 1988).

Romanelli (1991) afirma que, após a Primeira Guerra Mundial, a sociedade passa a vivenciar transformações em sua configuração e funcionamento. O fervor da industrialização e da modernização trouxe os ideais liberais, para os quais o povo deveria ser educado aos os novos tempos, adaptado a um modelo econômico pautado na maquinofatura. Daí ser necessário expandir as oportunidades escolares.

O início do desenvolvimento industrial começa a alterar, também, a composição da sociedade brasileira, antes dividida em proprietários ricos e não-proprietários pobres. A nova atividade econômica provocou uma urbanização crescente, a formação de uma classe média, também crescente, gerada pela exigência de um novo tipo de mão-de-obra especializada para trabalhar na indústria. Tais condições, aliadas à aspiração de ascensão social, levaram a população a exigir mais e melhores escolas. Moreira (1990, p. 85) analisa que:

Começa-se a achar necessário alfabetizar os trabalhadores, então mais especializados, que, gradualmente, começam também a exigir a expansão do sistema educacional. Além disso, como os analfabetos não podiam votar, a burguesia industrial emergente viu na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político e derrotar as oligarquias rurais. Ainda, as elites intelectuais horrorizaram-se ao saber que 85% da população brasileira era composta por analfabetos. Isso explicava, pensavam elas, a enorme pobreza do país.

Os anos vinte foram marcados por uma série de tensões e conflitos. Estes foram causados pelos processos de urbanização e industrialização, pela influência americana na economia e na cultura, pela difusão dos ideais liberais e pela emergência de uma ideologia nacionalista que defendia um extremado espírito patriótico. Aliado a esses fatores, cabe-nos, ainda, destacar os movimentos sociais na área da cultura⁴ e os movimentos armados contra a

⁴ O movimento modernista, que culminou com a Semana de Arte Moderna de 1922, e que abalou a sociedade brasileira da época com suas novas concepções de arte, ilustra bem esta afirmação.

tiraniam do governo. Tais manifestações buscavam “mudança da estrutura de poder, redefinição das funções do Estado, estabelecimento dos rumos” da economia e da organização educacional (MOREIRA, 1990, p. 86).

No final dessa década, começam a ser difundidas, pelos chamados Pioneiros da Escola Nova⁵, as teorias pedagógicas progressivistas, elaboradas por pensadores americanos e europeus. Nagle (1974, p. 241) destaca a relação estreita entre os princípios liberais e os ideais escolanovistas e afirma que “o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da educação”.

As idéias escolanovistas, bem como as reformas nos sistemas educacionais de alguns Estados, promovidas pelos Pioneiros, trazem o desejo de democratizar a educação básica, entendida como o Ensino Primário, e a preocupação com a formação dos professores. Moreira (1990) destaca que os escolanovistas defendiam a difusão de um mínimo de cultura escolar de qualidade a toda a população. Enfatizavam a importância de métodos didáticos pautados nas ciências humanas. Para eles, a educação era um veículo integrador das novas gerações ao mundo em constantes transformações. Nesse contexto, a escola seria o *locus* privilegiado para promover essa integração.

A década de 30 se inicia com uma revolução que colocou Getúlio Vargas no poder por quinze anos. Vargas conduziu a economia buscando substituir o modelo das importações. Tal modelo estava organizado dentro dos parâmetros do taylorismo-fordismo, que tinha como princípio básico a divisão técnica do trabalho em que, de um lado estava uma cúpula planejante, que gerenciava e supervisionava; de outro lado, a massa executante, que se encontrava no extremo oposto, ou melhor, no “chão da fábrica” (KUENZER, 2000, p. 27).

Na política, Vargas criou um estado populista, baseado numa aliança com a burguesia, reforçada por sua figura carismática junto ao povo. Fortaleceu a indústria, considerada carro-chefe do desenvolvimento. Também consolidou direitos trabalhistas, como forma de controle sobre os trabalhadores, o que causou grandes tensões, conflitos e impôs um rígido controle do Estado sobre a economia, em nome de uma ideologia nacionalista (ROMANELLI, 2001).

⁵ Moreira (1981) denomina pioneiro Anísio Teixeira, Francisco Campos, Mário Casassanta e Fernando Azevedo por serem os primeiros a realizarem reformas educacionais em seus Estados tomando os princípios da Teoria do filósofo americano John Dewey como base das mesmas. Princípios que foram compilados e desenvolvidos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

A década de 30 foi, marcadamente, uma década de transição para a política, a economia e para a educação brasileira. A industrialização nascente acentua a busca da população trabalhadora por escolas, reconhecendo-se nelas um fator de mobilidade social e sobrevivência no mercado de trabalho. A Ditadura Vargas buscou dar respostas às reivindicações populares, por meio da organização do sistema de ensino do país. Aqui cabe destacar que o curso Normal, mesmo sendo considerado como nível secundário, não compartilhava das mesmas leis que regiam esse nível de ensino. Também não compartilhava da legislação concernente ao ensino técnico-profissionalizante.

Até esse momento histórico, a exemplo dos modelos francês e britânico, o sistema de ensino brasileiro era totalmente seletivo e dicotômico, na medida em que destinava os cursos de formação geral aos filhos da elite e os cursos profissionalizantes aos menos favorecidos. A elite dessa época era única e determinava a função dos diferentes segmentos sociais, na divisão técnica e social do trabalho. (FRANCO *et al.*, 2004).

O ensino estava estruturado da seguinte forma: quatro anos de ensino primário e sete anos de ensino secundário, chamado na época de ginásial. Desde o começo de sua escolarização, os alunos já traçavam seus caminhos em direção ao ensino propedêutico, que os levaria ao Ensino Superior ou ao ensino técnico-profissionalizante. Este, com poucos anos de escolaridade, permitiria o exercício de um ofício.

Repetindo a organização produtiva, o sistema educacional também preparava os filhos da elite para os cursos superiores, conseqüentemente, para ocupar posições de comando no mundo do trabalho, descolado de ações instrumentais. Os filhos dos proletários recebiam uma formação profissional em instituições especializadas, ou no próprio trabalho, “com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas”. (KUENZER, 2000, p. 28).

Nesse contexto, a nossa Fênix era colocada para fora do ninho. O Curso Normal constituía uma categoria à parte. Sendo regido por legislação estadual, tinha um caráter de terminalidade e formava, principalmente, as jovens das classes mais abastadas para serem boas esposas e não, propriamente, para o exercício da profissão. Nosella (1999) relembra que nos centros mais urbanizados, as normalistas eram, majoritariamente, filhas dos fazendeiros, dos grandes negociantes, dos altos funcionários públicos e dos profissionais liberais bem sucedidos. O magistério era uma ocupação do tempo excedente para as mulheres

que tinham como função precípua ser mães e esposas dedicadas. (BUFFA ; NOSELLA, 1996).

Almeida (2004, p. 74, grifo da autora) corrobora e completa a análise destacando a questão da educação feminina:

Na primeira metade do século XX, a Escola Normal alicerçou-se como instituição procurada também pelos segmentos médios, estando incumbida de formar os futuros quadros profissionais que o Estado necessitava para o ensino primário. As cidades do interior viram florescer vários estabelecimentos de ensino para onde iam as filhas dos fazendeiros, dos ricos negociantes e profissionais liberais da região onde se localizavam. Dentre os colégios católicos destinados ao ensino das filhas da elite paulistana e as escolas profissionais dirigidas às jovens da população mais carente, erigiram-se as escolas públicas para a educação popular e as escolas normais como instituições destinadas a uma classe média que se estruturava no pós-republicano. Compunha-se assim um cenário no qual a educação feminina passou a ser importante, devidamente atrelada, em todos os níveis, à *destinação natural* das mulheres para lecionar e sempre em estreita relação com o universo doméstico.

A partir da década de 40, o desenvolvimento dos setores secundário e terciário da economia provocou uma diversificação nos ramos ocupacionais. Levou a população das classes médias urbanas a reivindicarem o acesso às escolas com currículo literário e enciclopédico, como forma de mobilidade social. O número de matrículas no ensino secundário cresceu consideravelmente e a “educação propedêutica passou a cumprir, também, o papel da educação profissional, acarretando uma formação que não servia nem ao mercado de trabalho, nem ao ingresso em cursos superiores” (FRANCO *et al.*, 2004, p. 13).

Educadores renomados passaram a defender a integração da escola média em nome da democratização de oportunidades por meio da educação formal. Pleiteava-se a equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionalizantes. O fortalecimento das idéias taylorista-fordistas aliadas à pressão da população das classes médias urbanas provocaram em 1942 a reforma Capanema que definiu a formação de intelectuais e trabalhadores com as reivindicações populares. Para os filhos das elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o Ensino Superior. Para os trabalhadores são criadas Leis Orgânicas que dão direito aos alunos de fazerem um curso técnico e depois obterem, por meio de um exame, a equivalência para poderem pleitear uma vaga no Ensino Superior.

As leis orgânicas que marcaram a década de 40 tiveram fundamental importância para o magistério brasileiro. Em 1946, enfrentando forte pressão para eliminar o dualismo do sistema educacional brasileiro, é promulgada a lei que coloca sob o controle da União todo o sistema educacional, inclusive o ensino primário. Em 1946 promulga-se a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei 8.529), conjuntamente com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei 8530). “Nas Leis Orgânicas, a preparação de professores para o ensino primário passou a ser organizada por diretrizes e normas de caráter nacional”. (PIMENTA ; GONÇALVES, 1994, p. 98).

Pimenta e Gonçalves (1994) nos chamam a atenção afirmando que a Lei Orgânica para o Ensino Normal foi promulgada no ano seguinte ao final da Segunda Guerra Mundial. Até então, o Brasil importava tudo, inclusive professores. A guerra forçou o Brasil a formar seus próprios profissionais.

Segundo Romanelli (2001, p. 164), de acordo com o Decreto-lei 8.530 de 1946, eram finalidades do curso normal:

- I – Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas normais;
- II – Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
- III – Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Pimenta e Gonçalves (1994) ressaltam que, para cumprir com tais finalidades, o curso normal prescrito pela Lei Orgânica Federal nº 8530 foi estruturado em dois níveis, cujas características e objetivos resumimos a seguir:

- 1 – Num primeiro ciclo, destinado a formar os professores regentes do ensino primário, com duração de quatro anos e funcionava nas escolas normais regionais;
- 2 – Num segundo ciclo, destinado a formar o professor primário, com duração de três anos e funcionava nas chamadas Escolas Normais.

Além das Escolas Normais Regionais e das Escolas Normais, ainda foram criados os Institutos de Educação que além de ofertar os cursos de primeiro e segundo ciclos, ainda contavam com o Jardim da Infância e com a Escola Primária. Outra observação a se fazer é que os institutos de educação eram tomados como centros de excelência no ensino. No

Paraná, por exemplo, foram criados cinco institutos nos maiores núcleos urbanos do Estado nas décadas de 50 e 60 do século XX.

A exemplo de hoje, em que os professores, para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, podem ser formados em nível médio pelos cursos de formação de docentes, ou em nível superior pelos cursos Normal Superior e pelo curso de Pedagogia, o *locus* de formação do professor primário também era variado. Romanelli (2001) discute que, por ser um curso de caráter terminal, deveriam predominar no currículo do Primeiro Ciclo as disciplinas de formação profissional, o que não acontecia. Era dada maior ênfase às matérias de cultura geral. A autora ainda enfatiza que isso se tornava ainda mais grave, se pensarmos que o Curso Normal regional foi em muitos locais, e por muito tempo, o único fornecedor de pessoal docente qualificado para o ensino primário. A rede de escolas normais paranaense, por exemplo, começou a se expandir efetivamente só na década de 60 e, antes disso, as poucas escolas que existiam fora da capital eram, em geral, escolas normais regionais.

Essa estrutura curricular mostra, mais uma vez, que o Curso Normal não pretendia formar os jovens⁶ somente para a o exercício profissional da docência, mas também, para um comportamento social mais refinado, haja vista que, enquanto Didática e Prática de Ensino apareciam só na última série, Canto Orfeônico, cujo domínio conferia grande *status* nos eventos sociais da época, era ministrado nos quatro anos.

O curso de Segundo Ciclo já possuía um currículo mais especializado, como é possível constatar. Nos Institutos de Educação, também, eram ministrados cursos de especialização para preparar os professores para a educação pré-primária, ensino supletivo, desenho, artes e música, ensino complementar e cursos para preparar os diretores, orientadores e inspetores. Tal organização nos remete a considerar uma preocupação em formar não só os professores, mas todo o pessoal docente e técnico para atuar nas escolas de educação básica (PIMENTA; GONÇALVES, 1994). Apesar do avanço, no que se refere à formação de professores, Romanelli (2001, p. 165) avalia:

Essa lei ainda pecava por incorrer nos mesmos erros em que incorreram as demais Leis Orgânicas, quanto ao sistema de avaliação e à flexibilização. Um processo exagerado de provas e exames e uma falta de articulação com os demais ramos do ensino

⁶ Usamos a designação “jovens” porque a Lei Orgânica não permitia que pessoas acima de vinte e cinco anos frequentassem o Curso Normal de acordo com Romanelli (1991).

também eram vícios do Ensino Normal. A falta de flexibilidade, quanto ao ensino superior, limitava o ingresso dos estudantes normalistas apenas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia.

Pimenta e Gonçalves (1994) concordam com as críticas de Romanelli e acrescentam que o sistema de ensino da época refletia a contradição das estruturas de poder existentes. De um lado, fundava suas bases no populismo nacionalista e, por outro, continuava sendo classista, preparando as elites para comporem as cúpulas planejantes. A formação, dessa maneira, dava-se por meio de um currículo academicista e literário. As classes trabalhadoras freqüentavam as escolas profissionalizantes ou semiprofissionais, que se expandiram com a industrialização. A forma de garantir que as classes trabalhadoras não chegassem aos postos de trabalho mais altos era a não-equivalência entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. O modelo de produção taylorista-fordista, em sua forma de organização da produção, refletia-se na organização social e justificava essa organização do ensino.

Kuenzer (2000) analisa o modelo taylorista-fordista, afirmando que o mesmo determinou como paradigma a constituição de grandes unidades fabris, organizadas em linhas de produção. Operavam com ações interdependentes de um grande número de trabalhadores, distribuídos numa grande estrutura vertical, que se desdobrava em vários níveis operacionais. Iam da gestão responsável pelo planejamento, passando por níveis intermediários responsáveis pela supervisão, e chegando à produção em massa de produtos homogêneos para atender a um consumo pouco diversificado. Para esse modelo, o domínio do conhecimento científico-tecnológico não era necessário por parte dos trabalhadores, uma vez que alguma escolaridade, treinamento, muita experiência, destreza e boa memória para realizar tarefas bem definidas e de pouca complexidade já eram suficientes.

Dentro desse modelo, a classe trabalhadora acreditava que quanto mais “longe” se chegasse dentro do sistema educacional, mais próximo se chegava de uma função não-manual e, portanto, mais valorizado social e economicamente seria, dentro do sistema produtivo, que segundo Franco et al. (2004), era o sonho de muitos jovens das classes trabalhadoras. Assim, justifica-se a luta dessas classes pela expansão, não só da oferta de vagas, mas também pela equivalência entre o ensino propedêutico e o profissional.

O Curso Normal formava os professores desse sistema elitista e excludente. Pimenta e Gonçalves (1994, p. 101, grifo nosso) analisam criticamente o pensamento e a prática pedagógica que permeavam a ação docente, colocando que a formação dos professores prezava por um aluno ideal, cuja imagem fora composta a partir dos valores das classes média e alta. Tal aluno era dotado de todos os pré-requisitos familiares e de aprendizagem necessários ao sucesso escolar e que, portanto, reduziam a ação docente à tradução, nos planos de aula, dos conteúdos a serem assimilados e à execução dos mesmos. Os alunos que não conseguissem apreendê-los eram considerados inaptos para a escola e eram “naturalmente” excluídos.

Os mesmos autores ainda acrescentam que os institutos de educação eram freqüentados pelas classes mais altas, uma vez que eram extremamente seletivos. Por outro lado, porém, se lançavam a experimentar novidades pedagógicas, sobretudo, as inovações didático-metodológicas defendidas pelo movimento escolanovista, “sem, no entanto, incorporarem as mudanças sociais que vinham ocorrendo no ensino primário em geral”. (PIMENTA; GONÇALVES, 1994, p. 102).

Dentro desse contexto, é possível afirmar que, mesmo tendo uma significativa expansão quantitativa, o Curso Normal não contribuiu na mesma proporção para uma efetiva alteração no quadro de analfabetismo em que se encontrava o povo brasileiro. Era preciso ter mais que um bom número de professores. Fazia-se mister prepará-los para lidar com a diversidade característica do povo brasileiro e com os gritantes conflitos de classe provocados pelas injustiças sociais e que se manifestavam nas salas de aula.

Nosella (1999) destaca que o respeito social à escola normal não era romântico ou gratuito. Ao contrário, pautava-se no rigor e na profundidade dos conteúdos que eram ministrados aos alunos. Era uma escola exigente, seletista, mas que realizava um trabalho de formação de altíssima qualidade.

Até aqui vimos que nossa Fênix cresceu em termos de país, se desenvolveu, mas não foi suficiente para cobrir, com suas asas, todas as necessidades impostas pela realidade brasileira ao povo, no que se refere à educação institucionalizada. A década de 60 aumentará ainda mais os desafios e é o que discutiremos a seguir.

1.2 UMA PLUMAGEM COM CORES DIFERENTES NA DÉCADA DE 60

Entra em cena nos anos de 1960 uma ideologia basicamente voltada para a evolução da economia, oriunda da classe dominante, exclusivamente direcionada para manter seus privilégios e estender sua visão de mundo aos vários segmentos sociais, para convencê-los a adotar essa mesma visão como sintoma de progresso econômico do capitalismo. A ideologia burguesa, moderna e laicizada que domina o panorama social do período, veicula uma concepção liberal de mundo impregnada de uma visão tecnicista no campo educacional. (ALMEIDA, 2004, p. 90-91).

O destaque da década de 60 foi a decretação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61), depois de treze anos de tramitação no Congresso Nacional e o acesso de membros das classes populares, até então marginais ao sistema, que vão dar *novas cores sociais* ao Curso Normal. No que se refere ao ensino secundário, instituiu a equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos. Foi decretado que todos os cursos do mesmo nível dariam direito ao pleito de uma vaga no Ensino Superior, sem a necessidade de exames ou provas de conhecimento.

Franco *et al.* (2004) analisam a esse respeito que a primeira LDB equiparou todos os cursos de igual nível, minimizando a antiga dualidade do ponto de vista formal. Porém, do ponto de vista curricular, Kuenzer (2000) argumenta que continuaram existindo dois currículos distintos para duas clientelas distintas. E acrescenta que não adianta superar no âmbito do projeto político-pedagógico tal dualidade, se a realidade está marcada por uma divisão de classes tão profunda e injusta como é o caso do Brasil.

A Lei 4024/61 não trouxe grandes alterações, mantendo o currículo academicista e a valorização do Ensino Superior. Apesar de a lei permitir uma composição curricular diferenciada para atender às necessidades locais, a estrutura dos cursos permaneceu a mesma por falta de profissionais habilitados para promover as modificações (PARANÁ, 1992a).

O Curso Normal, enquanto parte do ensino secundário, também teve o direito à equivalência. Continuou acontecendo nas escolas normais e nos institutos de educação. A preparação de professores regentes (que antes era realizada no chamado Primeiro Ciclo, de nível Ginasial, também denominado ‘Normal Regional’) continuou acontecendo nas “Escolas Normais Ginasiais” em quatro anos, e as “Escolas Normais Colegiais” passaram a habilitar o professor primário em três anos, como era antes. Os institutos de educação continuaram a oferecer os mesmos cursos que já vinham oferecendo, acrescentando-lhes a

possibilidade de habilitar os professores para ministrar aulas nas escolas normais, seguindo as normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (PIMENTA ; GONÇALVES, 1994).

Se, em termos de estrutura legal e curricular, o Curso Normal não apresentou expressivas alterações, em termos da clientela que passou a freqüentá-lo, houve expressivas mudanças, geradas em função do desenvolvimento econômico pelo qual passou o Brasil na década de 60. A sociedade brasileira, nessa época, encontrava-se em franco processo de industrialização e urbanização, com bolsões de capitalismo avançado em algumas regiões, principalmente nas capitais do Centro Sul.

Almeida (2004, p. 76) analisa que, apesar das tentativas republicanas de implantarem um sistema educacional que realmente atendesse às necessidades da população e do desenvolvimento econômico, o ideário liberal que defendia a escola como forma de ascensão “solidificou-se num panorama social em que as transformações de classe iniciadas no Império se completaram e as camadas médias forneceriam o contingente que se dedicaria ao magistério entre outras profissões”. O exercício da profissão, que antes era feito para preencher o tempo excedente, no contexto de 60 começa a ser essencial para o sustento de algumas famílias, principalmente nos centros urbanizados.

Dentro de uma estreita visão de educação, efetivada posteriormente pelas políticas educacionais da década de 70, os professores começam a sentir a queda de seu prestígio e a falta de valorização enquanto profissional. Essas questões se manifestam na degradação de sua renda, somada à acomodação, à relativa passividade, à falta de preparo para ensinar os alunos das classes populares. Estes, nesse contexto, começam a adentrar em maior número à escola, e a participar de um sistema de ensino que se mostrava bastante precário por todo o país, salvo algumas escolas dos centros mais desenvolvidos. A escola, portanto, não conseguia cumprir nem o mínimo na formação do cidadão brasileiro, e isso fica evidente nos altos índices de evasão e repetência (PIMENTA ; GONÇALVES, 1994, p. 103).

A Lei 4024/61 deu uma importância especial ao Curso Normal, que já vinha sendo demonstrada pelas leis orgânicas no período anterior. Tal importância, no entanto, não foi suficiente para garantir ao magistério expressividade em termos de profissão perante a sociedade. A lei, inclusive, amplia a finalidade do Curso Normal em seu capítulo IV, art. 52: “O ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e

administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (PARANÁ, 1992a, p. 12).

Assim, além dos professores, o Curso Normal passou a formar os profissionais não-docentes em cursos de especialização, pós-normal, ministrados nos institutos de educação (CAVALCANTE, 1994, p. 40). Os institutos também puderam formar os professores para as escolas normais dentro dos parâmetros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como já mencionamos anteriormente.

Em termos curriculares, de acordo com Cavalcante (1994, p. 41), a Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 propôs, da mesma forma que hoje a LDBN 9394/96 propõe, a autonomia, a descentralização e a democracia como princípios norteadores. Assim, o currículo das escolas normais ficou constituído de disciplinas obrigatórias, fixadas pelo Conselho Federal de Educação; disciplinas complementares, escolhidas pelos sistemas de ensino estaduais; e optativas, indicadas pela escola dentre uma relação regulamentada pelas Secretarias de Educação.

No ciclo ginasial, além das nove disciplinas de formação geral, ainda se previam disciplinas pedagógicas. Incluía-se prática de ensino nas duas primeiras séries, seis ou sete obrigatórias e uma ou duas optativas: “já na 3ª série, o currículo deveria se constituir de disciplinas que abrangessem os aspectos lingüísticos, históricos e literários, bem como a preparação pedagógica” (CAVALCANTE, 1994, p. 41-42).

A flexibilidade curricular representou um avanço em termos legais, na medida em que se poderia adaptar o currículo de acordo com as necessidades locais. Porém, Romanelli (1991) afirma que, no plano das realizações, a grande maioria das escolas não passava do mínimo obrigatório, uma vez que os sistemas públicos, em todas as suas instâncias, não ofereciam condições para maiores ampliações. Tal dispositivo favoreceu as instituições particulares que puderam dar um diferencial ao curso Normal por elas ministrado, destacando-se, aqui, as escolas religiosas que puderam acrescentar o ensino religioso e reforçar sua ideologia na formação daqueles que seriam os “condutores” das novas gerações.

Cavalcante (1994) analisa que o período de vigência da Lei 4024/61 compreendeu dois momentos, antes e depois do Golpe Militar de 64. Entre 1961 e 1964, verificamos um período de intensa crise, principalmente nas áreas econômicas e sociais. A educação foi chamada a participar mais efetivamente do desenvolvimento do país, uma vez

que este contava com setenta milhões de habitantes, sendo quase quarenta por cento de analfabetos. Segundo Ianni (1971), o país teve de enfrentar, nessa época, uma redução considerável dos investimentos, diminuição da entrada de capital externo, queda da taxa de juros e aumento da inflação, ou seja, tudo que não poderia acontecer aconteceu para a crise se instalar na economia.

No campo político e social, em meio a reivindicações por parte da população por mais escolas, o governo opta pelas reformas de base, eliminando os entraves burocráticos; dá apoio a movimentos de alfabetização de adultos, encampados por estudantes e por pessoas politicamente engajadas. Apesar dos esforços, o Censo Escolar de 1964 demonstrou que não houve grandes mudanças no quadro de analfabetismo no país. O próprio governo admitiu que, sem escolas suficientes, tal meta seria impossível, mesmo contando com boa vontade (CAVALCANTE, 1994).

O Golpe de 1964 estabeleceu uma nova ordem, pautada no autoritarismo. Uma vez no poder, os militares passaram a permitir o trânsito do capitalismo internacional pelo território brasileiro, assumiram o combate ao comunismo e à corrupção como bandeira de ação e a reinstalação da ordem social, abalada por constantes manifestações populares e crises no período anterior.

Na área educacional, o discurso defendido foi o da moralização, em que *slogans* difundiam a idéia de que a “função do estudante é estudar e do professor ensinar”, em combate às manifestações estudantis. A obrigatoriedade das disciplinas de Organização Social e Política do país, Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros, também fizeram parte das políticas moralizantes da educação implementadas pelos militares (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Com o capital estrangeiro, principalmente o dos Estados Unidos, vieram também os acordos de assistência técnica para a educação (acordos MEC/USAID), cuja inserção no país se fez antes de 64, acordos que exigiam mudanças na educação para adequá-la ao modelo industrial e político que estava se consolidando (RIBEIRO, 1988). Nas palavras de Cavalcante (1994, p. 44), “o envolvimento dos educadores, em funções executivas ou de assessoramento, e as conferências nacionais de educação, realizadas a partir de 1965, concorrem para criar um clima favorável às propostas de mudança que começavam a se esboçar”. Entre essas mudanças, cabe destacar aquelas contidas na lei que reformou o Ensino

Superior (5540/68) e na Lei 5692/71 que reformou o Ensino de Primeiro e Segundo Graus, as quais passaremos a estudar mais detidamente no próximo item.

1.3 A FÊNIX ENGESSADA PELA EFICIÊNCIA DA FARDA

Os nossos “heróis” são os jovens que cresceram deixando o cabelo crescer e a imaginação crescer. Eles amavam os Beatles e os Rolling Stones, protestavam ao som de Caetano, Chico ou Vandrê, viam Gláuber e Godard, andavam com a alma incendiada de paixão revolucionária e não perdoavam os pais – reais e ideológicos – por não terem evitado o golpe militar de 64.

Zuenir Ventura

A década de 1970 salta-nos à lembrança como os anos de “auge” do governo militar. Assim, para compor o cenário que envolvia a educação brasileira, vamos nos reportar mais uma vez ao “Golpe de 64”⁷, a partir do qual a nação brasileira viu a democracia se esvaindo em decretos e atos institucionais⁸ assinados pelos generais do exército, que ocupavam o posto mais alto do poder executivo. Ghiraldelli Júnior (1991, p. 63) analisa o “Golpe de 64” como “uma ruptura reformista, ou seja, uma alteração superestrutural caracterizada por um rearranjo na sociedade civil e na sociedade política com a ascensão de diferentes e novas frações da classe dominante ao comando do aparelho governamental”.

Ao assumir o governo, os militares encontraram um país que vivia a contradição entre os ideais políticos e a realidade concreta, uma vez que se defendia ideologicamente, tanto por parte da sociedade política quanto por parte da sociedade civil, um modelo econômico baseado no “nacionalismo desenvolvimentista”⁹. Porém, em termos econômicos, principalmente no governo de Juscelino Kubitscheck, o executivo federal havia elaborado e implementado ações que defendiam a abertura do país ao capital estrangeiro. Reforçando a idéia de Ghiraldelli Júnior (1991), é possível afirmar que, apesar do governo

⁷ Expressão usada para designar o conjunto de acontecimentos que culminaram com a tomada do poder pelo exército em 1964.

⁸ Segundo Teixeira (2000, p. 295-296) foram vários os Atos Institucionais decretados pelo governo militar, porém, três se destacam por representarem a consolidação da ditadura em termos jurídicos: o *Ato Institucional Nº 1* (10/04/64) que permitia a suspensão de direitos políticos e parlamentares dos ocupantes de qualquer quadro, inclusive de Presidente da República; o *Ato Institucional nº 2* (27/10/65) que dissolveu os partidos políticos existentes e criou o bipartidarismo com a chamada ARENA (Aliança Renovada Nacional), Partido de posição e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), Partido de “oposição”; por fim o *Ato Institucional nº 5* (13/12/68) que dava ao governo plenos poderes para fechar o Congresso Nacional, as Assembléias Legislativas e as Câmaras Municipais, cassar mandatos, suspender direitos políticos de qualquer pessoa; suspendia o “*habeas corpus*” de presos políticos e submetia o Poder Judiciário ao Poder Executivo .

⁹ Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) citando Hélio Jaguaribe, afirmam que o Nacionalismo Desenvolvimentista defendia que as classes populares deveriam ser conquistadas para o desenvolvimento conscientizando-as dos benefícios trazidos por este. Tal relação marcou e ainda marca profundamente o discurso das elites governistas.

militar da época caracterizar o golpe como uma Revolução, este não provocou nenhuma ruptura social, apenas mudou a facção da classe dominante a ocupar o poder .

Os novos donos do poder federal ajustaram a ideologia ao modelo econômico. Resolveram o impasse suprimindo e reprimindo o pensamento nacional-desenvolvimentista, substituindo-o pelo “desenvolvimento com segurança” e, concomitantemente, incrementou com amplos favorecimentos a entrada de capital estrangeiro no país¹⁰ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 165).

Como consequência dessa política, o país viveu uma euforia econômica, que havia se iniciado antes mesmo do golpe. A injeção de capital estrangeiro elevou o número de empregos nos centros urbanos mais populosos, verificaram-se pequenos aumentos salariais que não comprometiam o lucro das grandes empresas. O parque industrial se expandiu e se diversificou e os hábitos de consumo do povo brasileiro, principalmente das elites, também sofreram alterações, absorvendo os novos produtos que a indústria colocava no mercado.

O espaço brasileiro, com sua legislação permissiva em termos ambientais, os incentivos fiscais aliados a baixos salários e a abundância de matéria-prima seria um cenário perfeito ao nascente parque industrial multinacional, não fosse a falta de mão-de-obra qualificada por parte da população. Um grande número (40%) padecia do analfabetismo (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994).

A grande maioria da população tinha, nos chamados setores de esquerda, uma forma de representação de seus interesses. Esses setores, representados principalmente pelos estudantes, não poupavam esforços em organizar grandes manifestações contra o autoritarismo governamental. Constituía uma contradição que incomodava os planos governistas, tanto na política (pois se chocavam com o autoritarismo militar) como na economia, uma vez que desfaziam a idéia de um Brasil “pacífico e rico”, disposto a receber o capital estrangeiro de “braços abertos”, propagada pelo mundo industrializado.

A solução encontrada pelo governo foi a repressão que, ao longo dos cinco primeiros anos, foi se intensificando com a decretação dos Atos Institucionais e dando contornos ao que foi denominado de “Ditadura Militar”. A este respeito, Guiraldelli Júnior. (1991, p. 164) esclarece que “na verdade, a ditadura não foi exercida pelos militares; ela foi

¹⁰ Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 225) a política de “Segurança Nacional” procurava difundir os objetivos das elites envolvidas no processo de internacionalização da economia como se fosse de toda a nação.

exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais”.

Como se pode ler nas palavras do autor, a ditadura militar configurou-se como uma aliança política e de poder entre a tecnoburocracia militar e civil, a burguesia industrial e financeira, tanto nacional quanto estrangeira. Mas, cabe ressaltar que a “mão forte” foi mesmo dos militares. O governo usava da força repressora “em nome da preservação dos princípios democráticos e da ordem necessária ao desenvolvimento social e econômico do país” (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 225). Por ora, ressaltamos que esta democracia defendida – em termos de princípios – não incluía o povo, ao contrário, este constituía somente um instrumento para se garantir o enriquecimento das elites nacionais: militares, civis e internacionais.

A aliança entre a burguesia industrial e o governo militar, porém, começou a se tornar vulnerável, uma vez que estes passaram a tutelar aqueles. A tecnoburocracia se tornou soberana no que se refere às políticas salariais, agrícolas, fiscais e educacionais. As elites, que antes apoiaram o Golpe, não eram mais consultadas e foram paulatinamente sendo afastadas das decisões governamentais. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 17).

Buscando alinhar o desenvolvimento econômico com o panorama ideológico, e sob o discurso da modernização, o governo (sem consultar suas bases de apoio) promoveu reformas no ensino universitário¹¹, no Ensino Fundamental e Secundário pela Lei 5692/71 (ROMANELLI, 2001). Considerando nosso foco de interesse, deteremo-nos a analisar os efeitos dessa reforma para a sociedade brasileira, as contradições desse dispositivo legal em relação ao curso Normal que passou a se chamar Magistério.

A Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) foi uma das conseqüências dos acordos entre a AID¹² dos Estados Unidos e o MEC (RIBEIRO, 1978). Foram os famosos acordos MEC-USAID. Tal lei trazia em seu espírito toda a tecnoburocracia que dominou a política pós-golpe. Esta mesma tecnoburocracia implantou uma série de programas¹³ que, tomados em

¹¹ Lei Federal 5540/68 – instituiu as reformas universitárias: por essa lei criou-se o sistema de crédito, a departamentalização das universidades em termos de estrutura, o vestibular eliminatório e classificatório, entre outras mudanças que tinham por objetivo diminuir a pressão sobre a reivindicação por maior número de vagas, bem como criar um sistema que dificultasse a articulação política dos estudantes (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

¹² Agency for International Development: órgão do Governo dos Estados Unidos que prestava assistência técnica e cooperação financeira ao sistema educacional brasileiro, em troca de benefícios econômicos às multinacionais americanas (RIBEIRO, 1988).

¹³ Para maiores esclarecimentos, ver PAEG (Programa de Ação Econômica do Governo, 1964-1966); PED (Plano Estratégico de Desenvolvimento, 1968-1970) e PDDES (Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, 1967-1976).

seu conjunto, caracterizou o “planejamento” no Brasil. A este respeito Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 227) afirmam que “o planejamento foi sendo incorporado como estratégia de superação da crise instalada pelo avanço do sistema capitalista, não só pelos setores empresariais, como também por outros segmentos ligados à administração do Estado”.

Ainda segundo as mesmas autoras, no campo da educação, essa tendência se expressou no tecnicismo (em que o planejamento teve prioridade sobre outras instâncias) e na educação compensatória, que se apresentou como alternativa política para resolver o problema do atraso cultural, principalmente no que se refere à formação de competências para o trabalho.

Cavalcante (1994) afirma que a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) não trouxe mudanças substanciais para a educação brasileira. Ela normatizou o ensino em nível nacional, continuando o processo de unificação já iniciado no período anterior. Segundo a autora, a estrutura do curso permaneceu a mesma, e sua ordenação curricular, que permitiria composição diferenciada por parte das escolas, na escolha das matérias optativas, permaneceu inalterada em grande parte das escolas por falta de recursos públicos.

Foi com a intenção de atrelar educação, trabalho e desenvolvimento econômico que se implementou a reforma no “Segundo Grau”, como fora denominado o ensino secundário pela Lei 5692/71 (BRASIL, 1971). De acordo com Manfredi (2002, p. 105), essa lei instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, equiparando os cursos secundários e cursos técnicos. A autora completa, apontando que, de um modelo humanístico/científico como estava estruturado pela LDB 4024/61, o ensino secundário assumiu um caráter científico/tecnológico.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) argumentam que o discurso governamental sobre a crise econômica e social, agravada nos primeiros anos de militarismo pela excessiva concentração de renda, apoiava-se na “oferta de oportunidade”. Conforme as autoras, o executivo precisava eliminar as contradições geradas pela desigualdade social e fez, propiciando uma suposta igualdade de oportunidades no plano formal. Além disso, tornava legítima toda a ação governamental, uma vez que justificava com o sucesso ou fracasso, via escola, a existência de poucos afortunados e de muitos miseráveis. As mesmas autoras classificam as reformas produzidas pela Lei 5692/71 como sendo utilitaristas e discriminadoras: “utilitaristas porque tinham em vista a inserção imediata do estudante no

mercado, discriminadoras porque a *igualdade de oportunidades*, via escola, não garantia a ascensão social” (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 249, grifo dos autores).

De 1971 a 1984, todo o ensino secundário tornou-se obrigatoriamente profissionalizante, e o curso de Magistério não foi exceção. O curso de Magistério passou a ser apenas mais uma das 52 habilitações¹⁴ do Ensino de Segundo Grau, com duração de três anos, e com uma estrutura curricular nos mesmos moldes de 1946.

A proposta da Lei 5692/71 tinha três grandes objetivos, segundo Kuenzer (1985, p. 81):

1. a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
2. a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
3. a preparação da força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao Bloco do 1º mundo; [...].

Atendendo a esses objetivos, o curso de Magistério assumiu como função formar um professor técnico para atuar de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e na Pré-escola, nos mesmos moldes dos outros cursos profissionalizantes e com o mesmo caráter ideológico de alienação das massas populares. Almeida (2004, p. 92) analisa a situação criada pela reforma:

A Lei 5692/71 fixou as normas para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo, entre outras inovações, a profissionalização obrigatória em todos os cursos de 2º grau. Imposta sem o mínimo debate à sociedade civil, de cunho marcadamente tecnicista, pretensamente contra a seletividade do ensino, mas reforçando a divisão em classes sociais da população, fracassaria em seus objetivos, apesar do discurso igualitário que apregoava nos seus capítulos legais. A legislação, ao defender escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, proporia a formação profissional dos professores que iriam atuar nas séries iniciais do 1º grau através de uma habilitação de 2º grau, Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM), extinguindo assim o curso normal.

¹⁴ O Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação fixou em uma primeira listagem 52 habilitações plenas e 78 parciais, perfazendo um total de 130 cursos (RIBEIRO, 1988).

Esta inclusão no contexto mais amplo do ensino secundário provocou um certo esvaziamento de conteúdo pedagógico do curso de Magistério, uma vez que, ao unir a formação geral à preparação para o exercício profissional, o conteúdo de natureza pedagógica teve que ceder espaço para os conteúdos de natureza propedêutica. Aqui vale ressaltar que antes da Lei 5692/71 (*apud* ALMEIDA, 2004), o curso Normal tinha um caráter necessariamente terminal (ROMANELLI, 1991). Apesar de não se observar grandes diferenças em relação ao curso Normal, para Paoli (1988), este esvaziamento é conseqüência de uma formação que deveria dar conta de preparar em três anos para o exercício da docência e para o possível ingresso no curso superior.

Alguns estados da Federação começaram a questionar já no final da década de 70 do século XX a qualidade da formação produzida pelo curso de Magistério. Iniciaram uma busca por alternativas mais viáveis. O Paraná foi um desses estados. No início da década de 80, o Paraná iniciou um processo de estudos e busca de novas propostas para o curso de Magistério que se materializou num projeto denominado “Magistério em Nova Dimensão”, com duração de quatro anos e uma preocupação em melhorar a formação específica. Veremos com mais detalhes esta proposta no próximo capítulo.

Duas formações com objetivos e objetos diferentes num mesmo espaço de tempo, destinadas aos mesmos sujeitos. Tal propósito gerou como contradição uma “não-formação”, ou melhor, esclarecendo, uma formação superficial – tanto para o exercício da profissão de professor como de caráter propedêutico, para a continuidade no curso superior. Almeida (2004, p 93) afirma que “a transformação do curso Normal em mais uma habilitação profissional” (do 2º grau) “fez com que o curso perdesse a especificidade de sua identidade”. A autora acrescenta que:

[...] essa descaracterização apareceria também na ausência de bibliografia especializada e de qualidade para disciplinas pedagógicas que são introduzidas no currículo por força da lei, no empobrecimento dos programas de formação geral e sua desarticulação com a parte específica do curso, na inadequação de métodos e conteúdos às necessidades de uma formação plena.

O currículo para o curso de Magistério passou a abranger um núcleo comum para todo o território nacional e uma parte diversificada para atender aos requisitos da habilitação. O primeiro ano seria igual para todas as habilitações de 2º grau. A partir do segundo ano, os alunos fariam a escolha por uma das habilitações. O Conselho Federal de

Educação ficou responsável por fixar diretrizes e os mínimos curriculares para todos os níveis de ensino. A Habilitação Específica em Magistério (HEM) deveria atender a esses mínimos e ainda profissionalizar. Comparando o currículo do antigo curso Normal com o curso de Magistério, é possível observar que houve privilégio das disciplinas do chamado “Núcleo Comum” em detrimento das disciplinas de formação pedagógica. (ALMEIDA, 2004, p. 92).

Em termos de estrutura, o curso ficou a mercê da política educacional da ditadura que queria formar mão-de-obra barata em curto espaço de tempo e, no que se refere à Educação, acrescentava-se ainda a necessidade de um trabalho ideológico que suplantasse qualquer forma de manifestação e pressão por parte dos estudantes secundaristas em relação ao acesso ao Ensino Superior e a outras contradições pelas quais costumavam protestar.

Para coibir as manifestações estudantis, o governo decretou o Ato Institucional nº 5 e o Decreto-Lei nº 477 (*apud* ROMANELLI, 2001). Aquele datado de 13 de dezembro de 1968, tirou “do cidadão brasileiro as garantias individuais, quer públicas, quer privadas, assim como, concedeu ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo”. Já o Decreto-Lei se aplicava exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas e coibia toda e qualquer manifestação de caráter público (ROMANELLI, 2001). Assim, a Lei 5692/71, mesmo dando direito a todos de pleitear uma vaga na universidade, já nascera num contexto de contradição em que se podia tentar chegar à universidade, mas não havia lugar para todos, e nem o direito de manifestar o descontentamento.

O governo ditatorial esperava, com isso, diminuir a pressão por mais vagas nas universidades. Pressão tal que, até 1968, se expressou na forma de violentos protestos (VENTURA, 1988). O governo se calçou com o AI 5 conseguindo, também, adiar a solução do problema que o contingente de contestatários denunciava por meio da reivindicação de mais empregos, à qual a política econômica adotada não tinha condições de atender. Em 1971, quando a Lei de Reforma chegou, o cenário político já estava preparado para as contradições que com certeza surgiriam. Num plano político e econômico, foi reforçada a idéia de uma formação barata dada pelo sistema educacional. A este respeito, Severino (1986, p. 92) afirma: “o que se quer do sistema educacional é produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente”.

Esses princípios foram aplicados a todo sistema, mas com maior “zelo” à educação e, para isso, foi criada toda uma estrutura específica. Sobre essa questão, Cavalcante (1994, p. 44) destaca que “os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação”. Criou-se, dessa forma, toda uma hierarquia de cargos e funções dentro do Magistério, com o objetivo de controlar de perto os rumos ideológicos da educação.

Como estratégia para assegurar que essa meta fosse atingida, os militares criaram uma estrutura educacional burocratizada, a qual, segundo Ribeiro (1984), vai envolver a escola num processo de “modernização conservadora” por meio da “militarização-racionalizadora” da escola, bem como de toda a rede de escolas. Essa autora cita como exemplo a criação das Divisões Regionais de Ensino que passam a ter funções chamadas técnicas, com um corpo de assessores de relativo porte para garantir que o projeto pedagógico militar fosse implantado. No caso do Paraná, tal fato se deu com a criação dos Núcleos Regionais de Educação (os NREs), que faziam todo o controle pedagógico, administrativo e político das escolas.

Todas as decisões se tornam centralizadas e expedidas exclusivamente por órgãos do executivo federal e estadual. As secretarias de educação nos Estados e Municípios têm seu poder ampliado em termos de controle e “policciamento” das ações de professores e estudantes. Era preciso calar os estudantes que haviam se tornado a “voz da resistência”. Numa palestra sobre “Educação e Desenvolvimento”, o ministro Roberto Campos (*apud* GUIRALDELLI JÚNIOR, 1991) coloca a necessidade de atrelar educação e profissionalização para que os jovens, ao invés de se manifestarem contra o governo, ocupassem seu tempo trabalhando. Guiraldelli Júnior (1994), sobre tal análise do ministro, infere que, para ele, toda a agitação estudantil era provocada pela falta de vínculo da escola com o mundo do trabalho e que estas manifestações não passavam de aventuras políticas da juventude desocupada.

O Ministro Campos defendia que o ensino médio deveria atender às massas, enquanto o ensino universitário fatalmente continuaria reservado às elites. Além disso, o ensino secundário deveria perder seu caráter humanístico e ganhar conteúdos de natureza prática e utilitária (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1991). Dessa forma, o estudante não teria necessidade de aspirar ao curso superior.

Uma evidente contradição, uma vez que – segundo a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) – o currículo deveria ser estruturado para a formação profissional em concomitância à preparação para a continuidade dos estudos em nível superior. Kuenzer (1985) afirma que este caráter dual, em documentos que sucederam a Lei de Reforma, aparece afirmando que a profissionalização aconteceria embasada por uma “sólida” cultura geral. Um exemplo que concretiza tal afirmação é o trecho a seguir do parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação (*apud* KUENZER, 1985, p. 135) que diz respeito à formação profissionalizante:

[...] que teria caráter geral, e que se proporia a inserir o jovem no contexto do Humanismo do novo tempo [...] Com isso, ter-se-ia ocasião de sedimentar inúmeras aberturas profissionalizantes que levariam fatalmente ao Ensino Superior, ou mesmo à empresa, onde o adolescente, de posse da compreensão ampla dos princípios de formação profissional, se exercitaria nas técnicas profissionais específicas.

Neste fragmento, pode-se constatar a intenção de se preparar o jovem para o Ensino Superior. Em relação ao curso de Magistério, este fragmento coloca mais questões que respostas analíticas, tais como: será que a formação técnica à qual se refere o documento coube também ao professor? É possível se “exercitar” na profissão de Magistério? Afinal, quando se “exercita”, não há o compromisso de acertar, pois se caracteriza como um ensaio. E no Magistério, dá para errar, para ensaiar com os alunos o ofício de ser professor? Dá para não ter o compromisso de acertar diante de uma turma de alunos? É “treinando” que se aprende a ser professor?

O resultado desse pensamento foi um curso com conteúdos fragmentados, descontextualizados, sem referência à realidade, à clientela ou ao tipo de escola. Além de passarem por um curso com as características apontadas anteriormente, ao sair da escola formadora, os professores encontravam uma forte estrutura burocratizada que acabava por minar sua visão global do processo e do sistema educacional. Ribeiro (1984, p. 222) sobre isso complementa:

Os professores vão se sentindo como que afogados no emaranhado legislativo que, de certa maneira, sempre existiu, mas que vai se ampliando, através da multiplicação de normas legais, impossibilita ou dificulta enormemente a necessária clareza dos direitos adquiridos, do grau de desrespeito dos mesmos e do que há a reivindicar.

A mesma autora ainda acrescenta que, como reflexo dessa situação de alienação dos professores, produzida principalmente nos cursos de Magistério, tem-se um

achatamento salarial que ainda não foi equacionado nos dias de hoje, uma vez que a luta por melhores condições de trabalho não consegue uma ampla adesão, resultante de um estado de alienação ou de consciência ingênua, como afirma Paulo Freire (2004).

Assim, num arrazoado geral desse contexto, enfatizamos que o curso de Magistério, no período da Ditadura Militar, foi estruturado a partir do Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação que continha as bases de formulação geral da estrutura curricular do ensino de 1º e 2º graus no Brasil. A formação de professores dessa época pautava-se no tecnicismo, alijando as possibilidades de conscientização em torno da função e das responsabilidades políticas e sociais do docente. Tal formação não superou a dicotomia de preparar para o exercício profissional e também para o prosseguimento dos estudos em nível superior, como previa a Lei 5692/71. Pelo contrário, formou uma legião de professores que não conseguiam aliar realidade e processo educativo, imbuídos de práticas mecânicas e alheias à realidade (CAVALCANTE, 1994, p. 47).

Ribeiro (1984) analisa que, se por um lado, a promulgação da Lei 5692/71 não trouxe transformações significativas para o sistema educacional, por outro, acirrou as discussões e lutas entre aqueles que defendiam a escola pública e aqueles que defendiam a privatização do ensino. A autora ainda acrescenta que o texto legal abre brechas para a iniciativa privada, principalmente em relação ao curso Normal que, além de ser bastante procurado, ainda era um curso de baixo custo em relação a outros.

A sociedade brasileira, com seu desenvolvimento econômico impulsionado na década de 60, cria uma maior demanda pela educação, levando à expansão do sistema educacional e abrindo as portas para uma nova clientela dentro dos cursos normais. Considerando as décadas de 30 e 50, os normalistas eram jovens das classes média e alta. A partir da década de 70, os filhos das classes menos abastadas é que foram procurar o curso de Magistério, como uma forma de conseguir a terminalidade necessária ao ingresso em um curso superior e, ao mesmo tempo, conciliar o trabalho para garantir seu sustento (RIBEIRO, 1984).

Apesar de toda a expansão do ensino e da necessidade de um maior número de professores, a educação continuou sendo discriminatória e acadêmica. Continuava privilegiando uma formação técnica, sem vinculação com os problemas brasileiros e sem considerar as diferentes culturas dos alunos das classes trabalhadoras, que passaram a ocupar

as vagas escolares naquele momento histórico. Essa postura, porém, tem um propósito bastante claro: manter a população alijada do processo político e econômico em termos de decisões sobre o projeto social. Para isso, a Pedagogia Tecnicista, trazida por meio dos acordos MEC-USAID, veio bem a calhar.

Nosella (1992, p. 18) com respeito às reformas educacionais impetradas nesse período para atender ao modelo econômico, disserta:

Conseqüentemente, o debate educacional desse período refluíu às catacumbas, à hibernação, e o Estado desencadeou um outro debate, inscrito no Governo. [...] O debate era influenciado pela ideologia da neutralidade científica, pelo eficientismo da tecnologia educacional e pela teoria do capital humano. O MEC, por exemplo, acreditou ser possível uma lei justa, avançada, democraticamente discutida, apenas porque foi feita por homens esclarecidos, “apartidários”. [...] A Lei nº 5.692/71 que reformava todo o ensino fundamental e médio acabou sendo uma ilusão ao pretender eliminar na escola as diferenças sociais que a sociedade “lá fora” acentuava e ao pretender dar ao aluno compulsoriamente uma determinada profissão e emprego.

A educação era entendida como um setor estratégico para o desenvolvimento econômico e para a consolidação ideológica da Ditadura. Ao professor ideal para esse sistema, coube a tarefa de educar baseado num modelo que pudesse prever comportamentos e atitudes. Assim, segundo Mizukami (1986), o trabalho docente consistia em planejar e desenvolver um sistema de ensino e aprendizagem de tal forma que o desempenho do aluno pudesse ser previsto e maximizado, considerando fatores como economia de tempo, esforços e custos, tal como numa indústria capitalista da época.

Em função da dependência econômica e política do Brasil em relação aos Estados Unidos, que proibiam seus aliados de divulgar qualquer teoria crítica que lembrasse seus inimigos russos e ao modelo ditatorial empregado pelos militares, o pensamento pedagógico que chegava aos professores era criado ou apoiado pelos americanos. O modelo tecnicista, que nesse contexto estava vigorando, tinha como base epistemológica o comportamentalismo skinneriano, para o qual o ensino “corresponde ao arranjo ou à disposição de contingências para uma aprendizagem eficaz” (MIZUKAMI, 1986, p. 30).

Por determinação da Lei 5.692/71, o professor formado em nível médio recebia o título de “Técnico em Magistério”, tal era a concepção pedagógica de então. Nosella (1992, p. 19) analisa a formação do educador nesse período, acentuando:

Durante o Regime Militar, conseqüentemente, a imagem do professor, competente na definição dos objetivos, absolutamente mensuráveis, descolara-se da imagem do educador, comprometido ética e politicamente. O conceito de especialista-em-educação inspirou as reformas dos estudos pedagógicos dos anos 60 e 70. As Leis 5.540/68 e 5.692/71, bem como os cursos de formação de professores, pagaram um forte tributo a esse reducionismo teórico, pois o especialista é um profissional do particular, enquanto o educador é um profissional da totalidade, da dialética, da “cumplicidade”, dos valores de vida, é o “mistagogo”, que inicia os jovens ao mistério das coisas e dos homens.

Miranda (2000, p. 44) acentua que a pedagogia tecnicista, estudada e defendida nessa fase, favoreceu a alienação e prejudicou o aprendizado da vivência democrática, bloqueou a criatividade e várias gerações foram atingidas: “Isto ocorreu porque esta proposta priorizava a esquematização das idéias, refletindo a economia de vocabulário, de organização do pensamento em frases de forma reduzida e causando grandes prejuízos no aspecto redacional dos alunos”.

Mizukami (1986) classifica o Tecnicismo dentro do que ela denominou de “abordagem comportamentalista”. De forma geral, a autora explica que o conhecimento dentro dessa corrente é uma “descoberta” para o indivíduo aprendente, mas o que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior. Assim, o mundo externo é o determinante do comportamento do sujeito. Tal tendência tem como base epistemológica o behaviorismo que, a exemplo dos positivistas lógicos, consideram a experiência ou a experimentação planejada, a base do conhecimento. O empirismo seria o caminho para o aprendizado.

Sobriño (1989, p. 58-62) analisa o tecnicismo em uma perspectiva ideológica e o enquadra dentro do que ela chamou de “Tendência Reformista-modernizante”. E também destaca o papel dos “meios” pedagógicos como sendo indelével ao processo ideológico empregado pela educação dentro dessa abordagem. A autora afirma:

Ao falarmos dos meios pedagógicos, precisamos fazer pelo menos uma breve referência à tecnologia da educação que aparece dentro desta tendência ou como uma novíssima modalidade dela, que pretende romper para sempre com o tradicionalismo pedagógico. No entanto, a utilização da tecnologia mais avançada (rádio, televisão, computador) constitui geralmente um retorno ao tradicionalismo, ao ideológico mais extremado: os modelos que o Estado tem interesse em impor estão ali, sem necessidade de mediações, na tela da televisão ou nos programas das máquinas de ensinar: na aula de geometria, uma reta vertical será comparada com a verticalidade das forças armadas.

A autora deixa explícito em suas palavras a relação da visão técnica do processo educativo com a ideologia militar. O reflexo dessa concepção nos cursos de Magistério foi a cobrança excessiva de competência nos meios para ensinar. O bom professor era aquele que, além de manter uma rigorosa disciplina por meio do silêncio, ainda era bom planejador de aulas, um bom elaborador de objetivos, um excelente confeccionador de cartazes, transparências, esquemas para lousa, material de auto-instrução e outros. (GOMES, 1993).

Tais idéias tinham, também, sua representação internacional em instituições como a UNESCO, que defendia tal abordagem pedagógica para os países em “vias de desenvolvimento”. Veja o fragmento a seguir da Comissão Internacional sobre o desenvolvimento da Educação da UNESCO (*apud* NOSELLA, 1992):

No que diz respeito às técnicas de transmissão massiva, capazes de pôr mensagens educativas ao alcance de milhões de crianças e adultos, dois meios – o rádio e a comunicação por relays espacial – têm uma grande importância para os países em vias de desenvolvimento (mais do que para os países industrializados, que se orientam para o desenvolvimento de técnicas que favorecem a individualização dos programas educativos e que dispõem de todas as possibilidades necessárias para o mesmo)

O parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação defendia a técnica como formadora do humano por meio do trabalho. Podemos comprovar por este fragmento:

[...] é preciso não esquecer o papel positivo da técnica e do trabalho na educação, em seu sentido mais vasto; como lembra ainda a *Populorum Progressio*, o trabalho, “ao mesmo tempo em que disciplina os hábitos, desenvolve o gosto da pesquisa e da invenção, o acolhimento do risco prudente, e audácia nas empresas, a iniciativa generosa e o sentido da responsabilidade. [...]. Debruçado sobre a matéria que lhe resiste, o trabalhador imprime-lhe o seu cunho, enquanto pra si adquire tenacidade engenho e espírito de invenção” [...] autênticas conquistas para a educação, no seu sentido mais completo de formação integral do homem (DUARTE, 2000, p. 205).

O mesmo parecer, citado acima, coloca a necessidade de formação em curto espaço de tempo, afirmando, em seu item 1, que “o desafio do tempo é de importância vital”. E esse princípio se aplica também à formação de professores quando, em seu item 3 (que trata da Habilitação Específica para o Magistério), a assertiva que será levada em conta explicita “a necessidade de, *em curto prazo*, habilitar esses professores e, ao mesmo tempo, garantir a continuidade, face ao ingresso no Ensino Superior” (grifo nosso).

Se a preocupação da indústria com base no modelo taylorista era a ocupação dos tempos ociosos, aqui ela se repete na busca de formar professores em grande número e em curto espaço de tempo, a baixo custo, para atender a demanda do desenvolvimento econômico. Pimenta e Gonçalves (1994, p. 48) argumentam que a política econômica e o desenvolvimento adotado, pós-64, provocaram o empobrecimento da classe média e esta passou a depositar suas esperanças de ascensão na obtenção de maiores taxas de escolaridade. Atendendo a essa pressão por um lado, e por outro, diminuindo-a em relação à busca pelo Ensino Superior; o governo tratou de expandir do número de vagas no 2º grau por todo o país.

Em relação à formação dos professores, a expansão do número de vagas, tanto para o ensino de primeiro grau (hoje fundamental) quanto para o ensino de segundo grau (hoje ensino médio), possibilitou o acesso de alunos de camadas médias baixas. Mas os cursos de formação, segundo Gomes (1993), não se preocuparam em preparar os novos professores para uma nova clientela, continuaram com o mesmo conteúdo de épocas anteriores. A preocupação dos professores deveria se restringir em reproduzir, em termos de racionalidade técnica e eficiência, as relações sociais, os conteúdos ideológicos e os hábitos próprios da estrutura industrial aos moldes do tecnicismo de então. Em função da censura imposta pelo militarismo, tudo o que se lia e se discutia no Brasil tinha o crivo do governo militar. Essa tutela explica o fato de leituras, de cunho mais crítico, serem expressamente proibidas dentro das escolas e, mais ainda, entre os professores.

O militarismo tinha um plano muito bem traçado de condução da economia e não havia espaço para qualquer tipo de crítica, ou questionamento, por parte da sociedade civil. Segundo Freitag (1980), os militares pretendiam reestruturar a economia brasileira baseada em dois processos: na aristocratização do consumo e nas exportações. O primeiro refere-se ao fato de se criar um mercado interno, altamente elitista, que pudesse consumir dentro de padrões internacionais. O segundo se refere ao amplo incentivo à exportação, que para isso exigiu, entre outras medidas, o congelamento dos salários e a preparação de uma mão de obra especializada, em curto espaço de tempo e a baixo custo, visando tornar o produto brasileiro atraente e competitivo, principalmente em termos de preço, no mercado internacional.

Objetivando atender ao novo modelo de desenvolvimento econômico, tornou-se necessário investir em tecnologia importada, uma vez que o Brasil ainda se encontrava bastante atrasado. Para isso, foram necessários grandes volumes de divisas,

obtidas mediante empréstimos internacionais, principalmente no final da década de 60 e início da década de 70.

Criar uma classe média de bom poder aquisitivo e ao mesmo tempo conter os anseios das classes trabalhadoras exigiu do governo militar a criação de toda uma estrutura administrativa que possibilitasse o controle social e político. Era preciso que o povo aceitasse uma distribuição injusta de renda, que usava do trabalho de todos, para que uma classe se abastasse e pudesse absorver os produtos das multinacionais que estavam se instalando no país. Sobre o papel da educação nesse contexto, Freitag (1980, p. 77) enfatiza:

A política educacional, ela mesma expressão da “reordenação das formas de controle social e político”, usará o sistema educacional reestruturado para assegurar este controle. A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária sua reformulação. Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar.

Os planos de desenvolvimento, elaborados tecnocraticamente no seio da ditadura militar, até corresponderam às expectativas em seus primeiros anos, como atesta Sayad (2004, p. 2):

O governo militar estabeleceu uma rígida política salarial, que derrubou a taxa de inflação, e criou uma legislação que permite a correção monetária dos impostos e dos ativos financeiros e, finalmente, a partir de 1967, as minidesvalorizações cambiais. A economia brasileira passou a ser uma economia altamente indexada e com taxas decrescentes de inflação graças ao controle dos salários e à repressão do movimento sindical.

No que se refere ao tecnicismo e à posição “apolítica” que se exigia do professor, Miranda (2000) defende que o tecnicismo deu certa tranqüilidade aos professores, uma vez que delegou aos métodos e técnicas, expressos em manuais, toda a responsabilidade pela aprendizagem do aluno. Este, por sua vez, passou a ser tomado, como corrobora Sobriño (1989), numa concepção biológica, como um organismo que responde a estímulos anteriormente arranjados com respostas previsíveis. Quando isso não acontecia, tinha-se como premissa algum problema orgânico que não era de responsabilidade da educação.

O final da década de setenta caracterizou-se pelo enfraquecimento da ditadura e abriu espaço para o resgate do direito à liberdade de pensamento e expressão imposta pelo militarismo. O início da década de oitenta retratou um período de amplas redefinições em todos os setores da sociedade brasileira. Na economia, a crise se aprofundou;

na política, a sociedade pedia democracia e, na educação, surgiam teorias de cunho crítico, tais como as idéias de Karl Marx e Antonio Gramsci, entre outros, além de autores antes proibidos em função de seu país de origem, tal como Vygotsky, que puderam ser conhecidos e estudados pelos educadores brasileiros.

Na década de oitenta, os militares, pressionados, cederam e deixaram o poder. Com eles, foi-se um modelo de desenvolvimento falido, baseado na opressão e no sofrimento da população por um lado e, por outro, no enriquecimento “livre de contestações” de uma pequena parcela da população. Na educação, reabriram-se os debates e as possibilidades de construção de uma nova realidade, mais rica de idéias, teorias e desejos de democratização na educação escolar.

O final da década de 80 e a década de 90 trouxeram outros ventos, soprando por reformas, para atender às novas exigências produtivas e políticas. A Globalização e o Neoliberalismo intensificados passaram a ditar as novas regras da economia para a organização dos Estados e da sociedade. A educação teve que “tomar o bonde” de tais reformas, impingindo à formação de educadores novos paradigmas. No Estado do Paraná, muitas decisões foram tomadas e mudanças ocorreram. De tais mudanças, trataremos no capítulo II.

1.4 OS VENTOS SOPRAM SOBRE AS ASAS DA FÊNIX: BREVES ANTECEDENTES DA REFORMA DOS ANOS 90 DO SÉCULO XX

*Era um cerco bravo, era um palmeiral
Limite do escravo entre o bem e o mal
Era a lei da coroa imperial
Calmaria negra de pantanal
Mas o veno vira e, do vendaval
Surge o vento bravo, o vento bravo.*

(Música composta e interpretada por Edu Lobo)

As políticas educacionais dos anos 90 do século XX estão relacionadas às mudanças econômicas pelas quais passou o planeta a partir da Segunda Guerra Mundial. O contexto que se formou a seguir foi marcado pelo antagonismo entre os blocos econômicos liderados por Estados Unidos, representando os países de economia de mercado, e pela União Soviética, representando os países socialistas. Estas superpotências travaram entre si uma guerra sem fronteiras, buscando cooptar outros países que, além de reforçarem seu poder

político, seriam espaços de consumo de seus produtos, garantindo, assim, o poderio econômico (ROMÃO, 2001).

O Brasil entra nesse cenário ao lado dos Estados Unidos e vivencia tardiamente sua entrada na Segunda Revolução Industrial, como resultado de investimentos de países capitalistas estrangeiros. Como afirma Cano (1994, p. 17), a inserção do Brasil nessa Segunda Revolução Industrial também demorou meio século, contados a partir da “crise de 1929”, quando da queda da Bolsa de Nova York. Por várias razões, “levamos outro meio século para consolidarmos sua implantação: iniciamo-la em 1933-1955 de forma restrita e incipiente; e de forma mais decisiva nos períodos 1956-1962 e 1968-1980, quando concluímos a instalação dos setores produtores de bens de consumo durável, de bens intermediários e de capital”.

Em cada uma dessas fases destacadas por Cano (1994), houve a necessidade de uma reforma em alguns setores sociais e, em nosso caso, destacamos as mudanças no setor educacional. Na primeira fase, as reformas do governo Vargas se encarregaram de suprir a necessidade de mão-de-obra técnica para o trabalho na nascente indústria. Na segunda fase, a Lei 4024/61, com seu teor humanista, não satisfaz as necessidades que o mundo do trabalho criado pela diversificação do parque industrial gerou. Por fim, a Lei 5692/71 vem criar, pelo menos era o que se esperava, condições para a consolidação desse parque industrial. Seguindo nesse mesmo raciocínio, as transformações provocadas pela emergência da economia flexível, bem como do neoliberalismo enquanto princípio trouxeram a necessidade de uma nova estruturação da educação brasileira, no sentido de atender novamente à demanda do mundo do trabalho. Evidentemente que, nessas reformulações, incluem-se aquelas que vão tratar da formação de professores, considerando que são eles que colocarão em prática qualquer planejamento.

O modelo imposto pelos militares, via Lei 5692/71, mostrou claramente seu esgotamento em meados da década de 80 do século XX. A profissionalização obrigatória não aconteceu realmente, tornando-se inviável e onerosa ao governo, uma vez que alguns cursos exigiam altos investimentos em equipamentos e profissionais técnicos capacitados, nem sempre disponíveis no mercado e dispostos a ganhar um baixo salário como professor (KUENZER, 2000).

Este esgotamento ficou ainda mais evidente quando foi assinado o Decreto-Lei nº 7044/82 que tentou ajustar a demanda e a ineficiência do governo, “mediante o qual a opção pela profissionalização em nível médio seria delegada aos estabelecimentos de ensino de acordo com as possibilidades regionais e em conformidade com as expectativas dos mandatários” (FRANCO *et al.*, 2004, p. 16-17). O autor afirma que, mesmo sendo instituída a profissionalização obrigatória em nível médio, as escolas privadas usaram de todos os recursos possíveis para burlar a “irrealista lei de 1971 e continuaram preparando seus alunos para enfrentar os exames vestibulares de ingresso às universidades”. Assim, a Lei 7044/82 só legalizou uma situação que já estava acontecendo e “deu a opção” às escolas de oferecer, ou não, um curso profissionalizante de acordo com suas possibilidades. Tal dispositivo abriu brecha, também, para que não houvesse, por parte das instâncias governamentais, nenhum investimento futuro no ensino profissional ou, em outras palavras, quem já tinha recursos teve a opção de continuar, e a escola que tinha a pretensão de vir a oferecer um curso de formação profissional deixou de lado o projeto. Kuenzer (2000, p. 30) argumenta que tal legislação “apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na universidade”.

Se for possível afirmar que a intenção foi “boa”, não passou do plano das intenções oferecer uma formação profissionalizante a todos os jovens, independente da classe social. É fato, no entanto, que os cursos de Magistério continuaram a existir e com uma demanda cada vez maior, segundo Miranda (2000).

A Lei 7044/82 foi um retorno ao modelo anterior à Lei 5692/71. Voltou a vigorar a dualidade no ensino secundário: curso de formação propedêutica para a elite e curso de formação profissional para os trabalhadores.

Tal dualidade é justificada ideologicamente pelo modelo taylorista-fordista que, com sua pedagogia, acreditava que seria necessário um tipo de homem formado para planejar as ações e outro bem diferente para executá-las. Este não necessitava de grandes competências intelectuais, uma vez, que na divisão técnica do trabalho, sua ação teria uma natureza instrumental. Deste se exigiria apenas alguma escolaridade, treinamento, muita destreza motora, memorização de tarefas bem definidas, repetitivas e de pouca complexidade.

Da mesma forma também, sua posição na sociedade dividida em classes seria bem definida entre a massa de trabalhadores operários (SANTOMÉ, 1998 ; KUENZER, 2000).

Consideramos importante destacar que o modelo taylorista-fordista defendia uma série de princípios e demandava outra série de necessidades que eram reproduzidas pela escola. Tal modelo se organizava em grandes unidades fabris, com “vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão), de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas” (KUENZER, 2000, p. 30). Seguindo a pedagogia desse modelo, a escola reproduziu, em seu interior, práticas que formassem operários em escolas destinadas à classe trabalhadora, priorizando o saber fazer e a disciplina, em detrimento da reflexão e do acesso qualitativo ao saber científico.

A formação dos docentes não fugia a tais paradigmas. Os cursos de Magistério tinham uma proposta pedagógica pautada no treinamento de habilidades necessárias aos novos professores. E respeitando a divisão técnica do trabalho, eram portadoras do diploma de “Técnicos em Magistério” e não ocupariam os cargos intermediários¹⁵, uma vez que somente o curso de Pedagogia dava essa formação. Assim o curso se concentrava na preparação prática dos professorandos. Tal modelo começa a sofrer críticas em decorrência do contexto político nacional e mundial e das mudanças no mundo do trabalho, o qual abordaremos na seqüência por considerarmos necessária a compreensão desses movimentos, uma vez que foram colocados como justificativa para a extinção do curso de Magistério, em 1996, no Estado do Paraná.

¹⁵ Orientadores Educacionais, Supervisores Educacionais e Diretores de Escola.

1.5. PREPARANDO O NINHO: A REESTRUTURAÇÃO DA ECONOMIA MUNDIAL E A EDUCAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XX

*Nada do que foi será
De novo
Do jeito que já foi um dia*

(Lulu Santos)

O modelo taylorista-fordista dominou a economia e o mundo do trabalho até a década de 60, e começou a mostrar sinais de exaustão, considerando que já não se acomodava mais às novas exigências do mercado. Isso obriga as empresas e os países a revisarem suas regras de competitividade e de organização da produção para produzir mais, para um número maior e mais diversificado de consumidores, lembrando que o desenvolvimento tecnológico na área de comunicação e transporte tornou as economias mundiais muito mais interdependentes. Quem vai fornecer o modelo da reorganização produtiva serão os japoneses da empresa automobilística Toyota. (SANTOMÉ, 1998, p. 15).

A década de 60 foi, também, o palco temporal de grandes transformações em todo o Planeta, não só econômicas, mas também políticas e ideológicas. Foi a década da liberação feminina, da pílula anticoncepcional, do movimento Hippie, de grandes manifestações contra o racismo, principalmente nos Estados Unidos e a década em que o mundo conheceu o modelo toyotista de produção industrial. Tal modelo criou paradigmas que mexeram profundamente com a forma de conceber e organizar a acumulação no mundo capitalista. A educação e, mais especificamente, a formação de professores não escapou dessa nova onda, causada, segundo Cano (1994) pelo avanço tecnológico liderado pelo Japão e menos expressivamente pelos Estados Unidos e pela Alemanha.

Kuenzer (2000, p. 32) descreve sinteticamente as características da empresa do paradigma da economia flexível:

Em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização taylorista-fordista deixam de ser dominantes. À luz dos novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, a ilha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos

procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade.

Os princípios do toyotismo se difundem não só no meio empresarial, mas por toda a sociedade e vai provocar revisões na ideologia liberal, a qual tomando a nova forma de gestão como modelo, vai lançar as bases do neoliberalismo. Sumariamente, este vai representar uma “nova forma”¹⁶ de analisar o capitalismo, a sociedade, de organizar o trabalho e de conceber o papel do Estado. A exemplo da empresa “enxuta”, o Estado se torna mínimo, ou seja, passa a restringir sua ação social. E mesmo para os necessitados, a forma de assistência é mínima. Assim, o governo passa para a sociedade civil responsabilidades que antes eram dele, diminuindo os custos da máquina pública e podendo investir na produtividade, ou melhor, nos produtores, e no caso dos países subdesenvolvidos, sobram recursos para pagar a dívida externa. (VIEIRA, 1998).

Considerando que tendo o Brasil a grande maioria das indústrias atreladas ao capital internacional, era evidente que essas mudanças atingiriam a economia brasileira, bem como exigiria desta uma reorganização baseada na aplicação de alta tecnologia em busca do aumento da qualidade dos produtos e também no enxugamento do grande número de empregados especializados que deveriam dar lugares aos poucos bastante qualificados. Daí decorrem também necessidades de formação de um novo sujeito, “adaptado” a este novo modelo de produção. Novamente, a educação passa a ser questionada quanto ao seu desempenho. É claro que a sociedade brasileira já vinha demonstrando seu descontentamento e suas críticas ao sistema educacional, mas agora aqueles, políticos e empresários que sempre ignoraram tais manifestações, necessitam, como requisito para saírem da crise econômica que assolou o mundo nas décadas de 70 e 80, assumir uma nova postura frente à educação e, conseqüentemente, frente à formação de educadores. O Brasil vive, nesse momento, um contexto de transição política e econômica.

É mister destacar, nesse ponto de nossa discussão, que o mundo também vivencia uma série de mudanças políticas que vão promover uma reconfiguração na distribuição do poder entre os países do Planeta. O fato que marca tal proposição é a “Queda do Muro de Berlim”, maior símbolo da “Cortina de Ferro” e da “Guerra Fria”, em 1989, e, na mesma época, a separação entre as Repúblicas Soviéticas. O mundo deixa de ser bipolar e

¹⁶ Colocamos entre parênteses porque, na verdade, o neoliberalismo é um retorno às raízes, uma vez que, em seu surgimento, a doutrina liberal pregava inicialmente a intervenção mínima do Estado como forma de garantia das liberdades individuais.

outras potências emergem no cenário mundial, agora com o poder político e econômico multipolarizado.

O Brasil, nessa época, assistia à abertura democrática, e junto com ela a concretização da ideologia neoliberal, assumida e defendida pelos governos dos presidentes Fernando Collor de Mello e, posteriormente Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

O principal sintoma sentido pela população foi a diminuição do efetivo nas repartições públicas, o incentivo ao trabalho voluntário veiculado por toda a mídia, o aumento da precariedade dos serviços e outras manifestações constatadas principalmente pela população mais empobrecida.

Na educação, isso também foi sentido em todos os setores. Nas questões sociais, a escola passou ser a mediadora entre a “sociedade industrial”, com base mecânica, pautada na teoria do Estado de bem-estar-social, em que o governo tinha por obrigação garantir os serviços básicos e sua qualidade, e a sociedade “pós-industrial”, pautada no uso das novas tecnologias, com o fluxo de informações em tempo real, com um governo neoliberal, com um Estado Mínimo, um mercado de trabalho instável, assombrado pelo desemprego. (MIRANDA, 2000).

Ferreiro (1993, p. 59) analisa da seguinte forma o Estado Mínimo:

O Estado delega ao setor privado a maior parte de suas obrigações e retém somente aquelas de tipo assistencial para os setores cujo poder aquisitivo não lhes permite pagar por um serviço necessário. A noção de direito à saúde, moradia e educação perde assim seu sentido global. Em lugar de os cidadãos reclamarem um direito, estabelece-se como se fosse “normal”, que eles “comprem” serviços. Aqueles que não podem comprá-los devem conformar-se com uma ação assistencial do Estado, que se limita a dar o mínimo necessário e, freqüentemente, bem abaixo do mínimo requerido para manter os níveis de subsistência e funcionamento degradado dessa parcela da população.

Em termos pedagógicos, a esta escola ficará a responsabilidade de formar pessoas com capacidade de pensar autonomamente, flexíveis em seu comportamento, com capacidade para trabalhar em equipe e de viver nesses tempos de incertezas. Daí que da escola será cada vez mais exigido o uso de métodos que prezem pela reflexão, construção e não reprodução de conhecimento, que prezem por uma cultura local e democratize ao máximo o conhecimento escolar já que, numa era de automação, a sociedade se encontra cada vez mais

codificada, e lidar com códigos está sendo cada vez mais essencial a uma vida em sociedade. (KENSKI, 2003, p. 93).

O avanço tecnológico altera os padrões produtivos, tornando-os flexíveis, para atender a um universo mais diversificado de consumidores, substituem o taylorismo-fordismo pelo toyotismo, e deslocam os mecanismos de controle para o interior da própria empresa, uma vez que as relações de trabalho também se tornam flexíveis, “secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado”. E, ao invés de liberar os seres humanos do jugo do trabalho, tal modelo produtivo acaba por maximizar a exploração da força de trabalho, aumentando ainda mais o desemprego e a marginalização social. (SAVIANI, 2002, p. 21).

As transformações econômicas foram apoiadas pelas transformações políticas, pautadas, ambas, em idéias neoliberais. Friedrich Hayek, autor da teoria neoliberal, sugere soluções para a crise econômica afirmando-se, radicalmente, contra a intervenção do Estado na economia, o retorno a taxas de juros estimulantes, mediante cortes nas políticas sociais, restrição aos movimentos sindicais, aumento do controle sobre a moeda, restauração das taxas naturais de desemprego para manter o “exército de reserva” dos trabalhadores, restabelecimento da taxa de lucro das empresas ligadas à competitividade via produtividade e estabilidade monetária do país. (CASTANHO, 2003). Para colocar em prática as idéias de Hayek, entram em cena os organismos internacionais como protagonistas no gerenciamento do capitalismo e de suas crises em todos os cantos do mundo, cabendo reforçar a atuação do Banco Mundial e suas agências.¹⁷

A teoria neoliberal critica o Estado de bem-estar-social e Dalarosa (2003, p. 199) o define da seguinte forma:

Pode-se considerar que o neoliberalismo não é outra coisa senão a filosofia da não intervenção do Estado na economia, hoje veiculada pelo ideário do Estado mínimo. Nessa concepção, a atual crise econômica tem origem na excessiva intervenção do Estado na economia, intervenção posta em prática após a década de trinta do século XX e que são as empresas que devem retomar as rédeas da economia. Um dos passos importantes proposto é a privatização das estatais, fato que vem ocorrendo de forma deliberada. Como se vê, neoliberalismo nada possui de novo. É o liberalismo clássico em tempos atuais.

¹⁷ Segundo Soares (1996), o Banco Mundial é composto atualmente por cinco agências: o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) que lidera as outras quatro, a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional) a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais). Além dessas, em 1992, o Banco Mundial ainda passou a administrar o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente), principal fundo para o gerenciamento do meio ambiente.

Vieira (1998) afirma que o Neoliberalismo trouxe como bandeira principal o questionamento do papel do Estado como instância-chave no processo produtivo. Coloca o mercado e seus movimentos como a realidade concreta em torno do qual deve girar qualquer postura teórica. A visão de estado que aqui se encerra é o contrário da defendida anteriormente, agora ele é um mediador, um árbitro de crises econômicas.

Defendendo esta postura por parte do Estado, o neoliberalismo colocou a privatização das empresas estatais no centro de sua agenda em todo o mundo, ao acentuar que os “grupos que sobre ele (o Estado) exercem pressão são atores privilegiados desse processo econômico, que se projeta sobre a totalidade do tecido social”, causando crises das quais se beneficiam, como explicou Vieira (1998, p. 28).

A mesma autora nos dá subsídios para complementar que, no Brasil, desde 1970, o papel intervencionista do Estado tem sido questionado. E cabe ressaltar que, na onda neoliberal, não só se procurará afastar o Estado do mercado como também se procurará convencer a sociedade global de que o mesmo deve ser administrado como uma empresa capitalista, diminuindo seus gastos, principalmente com pessoal e programas de assistência social, para se tornar viável e livrar os setores econômicos da pesada carga tributária que mina o desenvolvimento econômico. Em outras palavras, a intervenção do Estado, num contexto neoliberal, é condenada não só na economia, mas nos setores sociais, entendendo que “gastos” nessa área barram o crescimento econômico.

No Brasil, a onda neoliberal toma um corpo mais definido no Governo de Fernando Collor de Melo, que acelera o processo de privatização, mas contraditoriamente promove o maior confisco de poupanças de cidadãos comuns que se tem notícia na história. O governo, então, promove uma onda de privatização, vendendo as propriedades públicas, ao mesmo tempo em que torna patrimônio público, e sem autorização, o bem privado em nome de um Estado forte (VIEIRA, 1998, p. 35).

O Presidente Fernando Collor foi derrubado pelo *impeachment*¹⁸, foi sucedido por Itamar Franco (1990 – 1992) que deu continuidade ao projeto de inserção do Brasil no mundo globalizado. Por fim, Fernando Henrique Cardoso, um social-democrata, levou o neoliberalismo ao poder, menos por imposição, mais por convicção, como afirma Castanho (2003, p. 29). Avalia o pesquisador:

¹⁸ Em 1992 o Presidente Collor foi acusado de compactuar com um grande esquema de corrupção e teve seu mandato cassado, e seus direitos políticos suspensos por oito anos.

No que toca ao papel desempenhado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, como líder do ajuste neoliberal da economia e da política no Brasil, temos convicção de que não se trata simplesmente de um “render-se aos fatos”, de um “curvar-se às imposições da história”, que em ambas as expressões denotaria um assumir contrariado de posições, mas sim o oposto disso, um assumir consciente de posturas para as quais já estava preparado havia muito tempo.

Repetindo as palavras do Editorial da Revista Educação e Sociedade de setembro de 2002, a gestão FHC¹⁹ implementou um conjunto de modificações na educação brasileira como parte do ajuste neoliberal, que vem condicionando o debate em torno da política educacional e do papel do Estado em todos os setores sociais.

Castanho (2003), ao resumir as ações mais vistosas de FHC, no sentido de implementar o neoliberalismo no Brasil a partir das ações governamentais, em termos, de educação destaca a Reforma Educacional. Segundo o pesquisador, esta foi feita por meio de um conjunto de leis, que teve como ponto de partida a LDBN 9394/96: “além da lei, outras providências legais, como o Plano Nacional de Educação e administrativas como a substituição do Conselho Federal de Educação pelo Conselho Nacional de Educação, foram tomadas como em todos os níveis como parte do ajuste” (BRASIL, 2003, p. 29-30).

Seguindo a agenda neoliberal, FHC promoveu tantas reformas que Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) colocam que até hoje os cientistas sociais ainda não conseguiram esgotá-las enquanto objeto de estudo. Na educação, foram muitas as medidas e se faz mister, neste momento de nossa análise, um aprofundamento no estudo das mesmas, bem como o afunilamento do olhar para o Estado do Paraná, espaço geográfico em que localizamos nosso objeto de estudo: o curso de Magistério.

O governo FHC teve como meta colocar o Brasil em um patamar de competitividade com outros países, inserindo-o no círculo da Revolução Microeletrônica e Informacional. Para isso, uma reforma no setor educacional tornou-se imprescindível, uma vez que o conhecimento e a informação se tornaram as “moedas” no mercado internacional, pressupondo que, para se ter conhecimento, é preciso produzi-lo, e a escola é um *locus* por excelência onde tal atividade se desenvolve. Não é possível mais conviver com um sistema educacional oneroso, ineficiente e descompassado com as novas exigências mundiais (WITTMANN, 2000). Silva (1998) complementa a assertiva anterior afirmando que a qualidade da educação foi assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e

¹⁹ Sigla que identificava popularmente o Presidente Fernando Henrique Cardoso.

empresariais, adquirindo importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Gentili (1996) acrescenta que o neoliberalismo necessita da educação uma vez que faz parte de um projeto hegemônico ambicioso que pressupõe não só reformas políticas econômicas e jurídicas, mas também “a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante”. Esta tarefa é, em grande parte, da educação, pois, como afirma Silva (1999, p. 15), a educação é “alvo estratégico porque está envolvida com a produção da memória histórica e dos sujeitos sociais”. E, evidentemente, a formação de professores entra nesse contexto como mira das ações, uma vez que serão os professores que tornarão possíveis, por meio de sua ação a cada dia com os alunos, as intenções hegemônicas que ora esboçamos.

As necessidades impostas pelo mundo do trabalho e pelas diretrizes políticas engendradas pelo neoliberalismo provocaram um repensar do sistema educativo. O conhecimento e o domínio da tecnologia se tornam imperativos para o desenvolvimento econômico e social, e, como defende Wittman (2000), a escola e a formação de seus principais agentes, os professores e as professoras, passam a ser motivo de preocupações, pois o conhecimento é produzido na escola. Além disso, a teoria do Capital Humano retoma os projetos políticos defendendo a educação básica de qualidade como forma de inclusão social.

1.6 POUSANDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 90

*Eu vejo o horizonte trêmulo
Eu tenho os olhos úmidos
Eu posso estar completamente enganado.
Eu posso estar correndo pro lado errado.
Mas a dívida é o preço da pureza
E é inútil ter certeza*

(Engenheiros do Havaí. Música: Infinita Highway)

A Reforma Educacional promovida no Brasil na última década do século XX teve como base de sustentação para os discursos e para as ações as diretrizes do Banco Mundial, e como marco histórico a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomthien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, sob a liderança da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial (BM). Oliveira (2000, p. 105), sobre esse evento, afirma que “da conferência resultaram posições consensuais” que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países mais populosos do mundo, signatários da Declaração Mundial de Educação para todos”.

Em 1993, nove países assinaram a Declaração de Nova Delhi, reconhecendo que:

as aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia da educação para todos os nossos povos” e que a educação é necessária enquanto instrumento de promoção de ‘valores humanos universais’, da qualidade de recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural”. (BRASIL, 1994b, p. 123).

Andriolli (2003, p. 2) coloca que o Banco Mundial, um dos promotores do evento de Jomthien aponta a educação como setor responsável por duas tarefas:

[...] ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (inclusão social), e gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade e mão-de-obra adaptada às incertezas e necessidades do mercado).

Oliveira (2000, p. 106) destaca o papel do Banco Mundial nessa mobilização mundial em torno da educação dos países do EFA 9²⁰. A autora afirma que o BIRD, ou Banco Mundial como é mais conhecido,

[...] se consolidou no plano internacional como agência de financiamento de projetos nas áreas sociais. No Brasil, na década de oitenta, foi bastante significativo o montante de projetos no setor educacionais apoiados pelo BIRD. Os financiamentos dessa instituição para a educação no Brasil, no entanto, são empréstimos realizados, na maioria das vezes, mediante contrapartida local, que é muitas vezes responsável pela morosidade na execução dos projetos.

O Banco Mundial é um órgão dependente da ONU e seu papel de financiador de projetos sociais em países em desenvolvimento tem sido crucial. Assim, consideramos fundamental esclarecermos o que é o Banco Mundial e discutir sua participação na educação brasileira. Oliveira (2000, p. 108) resume a história do Banco Mundial:

O BIRD nasce depois da Segunda Guerra Mundial, na Conferência de Bretton Woods, tendo como objetivo contribuir na reconstrução dos países devastados pela guerra. Sua atuação não se restringiu, contudo, a esses países, tendo desempenhado importante papel na política mais recente das nações em desenvolvimento. Como agência-irmã do FMI, o banco assume ação conjunta com esse órgão, exigindo sempre para seus financiamentos uma carta de compromissos entre beneficiados e o fundo.

Outro autor, Fonseca (1998), coloca que o Banco Mundial é uma agência do FMI, que vincula os empréstimos do Fundo Monetário a projetos de infra-estrutura física aos financiamentos de projetos sociais, concedidos pelo BIRD. Soares (1996, p. 15), sobre o Banco, analisa que é “também o principal financiador de projetos de desenvolvimento do âmbito internacional, acumulando um total de 250 milhões de dólares em empréstimos desde sua fundação até o ano fiscal de 1994, envolvendo 3660 projetos”.

Em termos de estrutura, Soares (1996) esclarece, ainda, que o Banco é composto por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange outras quatro agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento, conhecida pela sigla IDA, o Centro Internacional para Resolução de Disputa sobre Investimento, a ICSID, e a Agência de Garantia de Investimentos

²⁰ EFA 9 – *Educação para Todos* – é um movimento liderado pela UNESCO e pelo Banco Mundial que tem por objetivo erradicar o analfabetismo e melhorar os níveis de escolarização básica dos países envolvidos, ou seja, Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Esses são os países mais populosos do mundo e foram colocados, pelo representante da UNESCO em conferência realizada no Brasil em 1993, como responsáveis pelo retrocesso mundial na área de educação. (MIRANDA, 2000).

Multilaterais, a MIGA. Os Estados Unidos sempre tiveram enorme influência na gestão do Banco Mundial.

Segundo Miranda (2000, p. 102), o Banco Mundial também é representado por “agências regionais espalhadas pelo mundo, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financia as reformas paranaenses de nível médio e de outros níveis, bem como de outros Estados brasileiros e países do nosso continente”.

Soares (1996, p. 17) acrescenta, em sua análise, que, após cinquenta anos de atividade e grandes empréstimos, a avaliação da performance do Banco Mundial não é das melhores, pois “este financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou a renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 milhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta”.

Mesmo com estes dados, o Banco Mundial vem aumentando seu raio de influência, comportando cerca de 180 países sócios e apresentando-se no cenário mundial como financiador de projetos tanto para o setor privado quanto para o setor público. Na América Latina, o Banco vem expandindo seus negócios à medida que outras agências têm perdido seu significado. Fonseca (1998) coloca que esta instituição financeira tem atuado, principalmente nos países mais pobres, como estrategista do modelo neoliberal e como articulador da interação econômica entre as nações, facilitando, inclusive, as negociações em torno da dívida externa.

O Banco tem como premissa, nesses países, a eliminação da pobreza e o fortalecimento do movimento de globalização econômica, sempre pautado, é claro, nos princípios neoliberais. Oliveira (2000, p. 111) defende que uma das estratégias mais importantes do BIRD é o investimento na Educação Básica, pois seu objetivo, com isso, é qualificar a pobreza e promover a “justiça social”, que os organismos internacionais definem como “um mínimo de dignidade aos pobres em todo o mundo, envolvendo melhores condições de saúde, educação e trabalho”. Tais condições são nominadas pela ONU de *equidade social*, que não significa igualdade e sim diminuição da diferença entre ricos e pobres para que estes possam ter um mínimo de condições de sobrevivência.

Por razões diversas que não discutiremos aqui, porque foge ao objetivo de nosso trabalho, o BIRD defende que o Estado, em sua versão mínima, deve democratizar ao

máximo a Educação Básica de forma gratuita, “mas a educação secundária e a superior devem estar sujeitas a pagamento de taxas [...] tanto a escolarização não-formal quanto a formação profissional são relegadas em favor do estímulo ao investimento em Educação Básica”. (OLIVEIRA, 2000, p. 112).

Como conteúdos a serem desenvolvidos por essa Educação Básica, o BIRD valoriza a linguagem, a matemática, as ciências e as habilidades em comunicação, destacam que a educação profissionalizante deve ser deixada para os setores privados e para treinamento em serviço. Recomenda, também, que as políticas devem focalizar a escola primária e o primeiro ciclo da escola secundária. O que vale dizer que, no Brasil, mesmo a Constituição Federal e a LDB 9394/96 colocando como Educação Básica aquela que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, para o Banco esta se restringe ao Ensino Fundamental. (LAUGLO, 1997).

A preocupação com a educação demonstrada pelas ações do Banco Mundial se apóia na Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz²¹, que Oliveira (2000, p. 116) define como “efeito direto da educação sobre a capacidade de produzir e aumentar a produtividade econômica dos países”.

Essas orientações são reforçadas por vários órgãos ligados a ONU, tais como a UNESCO, o UNICEF e a CEPAL. Tais órgãos, além de esclarecerem quanto à direção dos investimentos em educação ser voltada para o Ensino Fundamental (tratado como Educação Básica), ainda reforçam a necessidade de “um planejamento participativo, descentralizado, onde haja menos administração por estruturas burocratizadas e centralizadas e mais por gerenciamento com vistas a objetivos e resultados, além de encorajar a busca de financiamento na iniciativa privada”, uma vez que os países envolvidos nesse processo não podem dispor de grandes recursos para investir em educação, destacando novamente a idéia de um Estado Mínimo. (OLIVEIRA, 2000, p. 113).

E como o Brasil respondeu a todas essas diretrizes? Ou melhor, como transformou em prática as orientações do Banco Mundial para a educação ?

Na Carta Magna de 1988, a educação figura como um direito de todos e este mesmo documento ressalta a centralidade da Educação Básica de forma contraditória. Ao

²¹ Segundo Saviani (2002), a “Teoria do Capital Humano” foi elaborada por T. Schultz em 1962 e defende que, quanto mais alto o nível geral de escolarização de uma população, maiores são seus níveis de renda. A partir de Schultz, a educação passou a configurar como um valor econômico e ter mais atenção enquanto setor estratégico do desenvolvimento.

mesmo tempo em que define a Educação Básica como uma modalidade que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, é evidente o apoio maior das políticas públicas ao Ensino fundamental. Em seu Artigo 208, reza a Constituição que o dever do Estado será efetivado garantindo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos e prevê o atendimento do aluno desta etapa de ensino em programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. O mesmo não acontece com outras etapas ou modalidades da educação básica, nem com o Ensino superior. A Constituição prevê, também, a elaboração de um plano nacional plurianual para a educação, providenciado pelo governo do então Presidente da República Itamar Franco, sob o título de “Plano Decenal de Educação para todos”, com a previsão de ser efetivado entre 1993 até 2003. Neste plano, fica novamente evidenciada a centralidade no Ensino Fundamental como rezavam as orientações do Banco Mundial. Nagel (2001, p. 106) critica a ação dos educadores que militaram nesta época colocando que criaram um clima de esperança ingênua nas mudanças políticas que se operavam no país, depositando “a fé nos resultados futuros conquistados pela eliminação da ditadura e pela participação popular”. Fato que segundo a mesma autora “obliterou a razão que poderia reconhecer, nos caminhos que estavam sendo percorridos pela educação, a *mão invisível do mercado*”. (NAGEL, 2001, p. 106, grifos do autor).

Nagel (2001, p. 107) cita como exemplo da situação denunciada acima a não-oposição imediata à prioridade da educação básica em detrimento da expansão do ensino universitário. Não se analisou “o futuro do Brasil em termos de ciência, tecnologia e trabalho no universo do mercado sem fronteiras”.

Arelaro (2000, p. 98) analisa que o Plano Decenal já trazia expressões que denunciavam a presença das orientações dos organismos internacionais. Completa ele que:

a análise deste Plano já evidencia que o governo brasileiro começa a aceitar, na área da educação, compromissos e orientações nos termos das exigências das agências de financiamento internacionais, ainda que o Termo de Compromisso firmado entre as entidades e o governo tenha sido expresso numa linguagem “progressista”, em que as palavras “participação”, “descentralização”, “autonomia”, “discussão” e “gestão coletiva” são freqüentes.

O Plano Decenal foi resultado de uma ampla discussão nacional feita com 23 Estados, 3600 municípios e 45000 escolas. A partir dessas discussões, as escolas deram início à elaboração de seus projetos pedagógicos, numa tentativa de alinhar suas metas com os

objetivos do governo de construir uma educação de “qualidade para todos”. (BRASIL, 1994a, p. 18).

Para consolidar esta ampla mobilização, o Ministério da Educação convocou a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília, entre 19/08 e 2/09/94: “nessa conferência foi firmado o acordo Nacional de Educação para Todos, documento que consolidou os compromissos públicos de todas as partes envolvidas e fixou o piso salarial profissional do magistério em R\$300,00 (trezentos reais) para ser implantado, de forma gradual, em todo o país” (BRASIL, 1994d). Além disso, esse acordo estabeleceu que, no Dia do Professor daquele ano, seria firmado o “Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação”, “compromisso entre o poder público e os educadores, com o objetivo de promover uma efetiva recuperação do Magistério da educação básica”. (BRASIL, 1994d, p. 18).

É possível constatar que o documento reconhece a necessidade de se formar os professores das séries iniciais em nível superior, mas reconhece também a necessidade de algumas regiões de ainda se formar os professores em nível médio.

Além das medidas relacionadas à formação de professores, Monlevade e Silva (2000) ainda destacam que, na década de 90, as políticas públicas de maior visibilidade, sob a orientação dos organismos internacionais, foram: a privatização do Ensino Médio e Superior, a ênfase no autofinanciamento e nas formas alternativas de captar recursos, a descentralização da gestão escolar, a prioridade nos resultados estatísticos e na competitividade, a convocação da comunidade a participar dos assuntos escolares, o estímulo ao setor privado em termos de ampliação da rede de escolas e na tomada de decisões no âmbito educacional, a redefinição das atribuições do Estado e a retirada gradual da oferta de serviços públicos de educação, institucionalização dos sistemas nacionais de avaliação, o fortalecimento dos sistemas de informação e dados estatísticos escolares, entre outros.

Os mesmos autores ainda colocam, com maior detalhe, como essas políticas se concretizaram, chamando a atenção para o fato de que as estratégias de maior desestruturação do sistema educacional podem ser vistas nas distorções da distribuição de verbas para os Estados e Municípios, sem considerar a complexidade do sistema educacional que envolve estas esferas e sua diversidade se considerarmos todo o país. Ainda completam que o quadro estabelecido foi o seguinte:

[...] as políticas para a educação pública do governo federal criaram uma estrutura complexa de apropriação dos impostos públicos e de pouca transparência na redistribuição; planos de carreira verticais e hierarquizados do magistério; dissériação, instituição dos ciclos ou módulos; reclassificação dos alunos; métodos de aprovação duvidosos; incapacidade de grande parte dos municípios para o atendimento da educação infantil e de 1ª à 4ª séries(primeiro ciclo); *ênfase nas políticas graduais de privatização do ensino médio e superior*; congelamento do salário dos docentes; flexibilização das formas de contrato de trabalho do professor; políticas seccionadas por modalidades de ensino; promoção de parcerias privadas desiguais; favorecimento do sistema empresarial de ensino; monopólio da produção e distribuição do livro didático; incentivo ao uso de equipamentos tecnológicos; exames nacionais de avaliação centralizados e estímulo à educação a distância. (MONLEVADE ; SILVA, 2000, p. 85, grifo nosso).

Como é possível analisar, tomaram a educação pública como um setor que deveria ser administrado dentro dos moldes empresariais, ignorando-se esta como um direito do cidadão e como resultado da ação humana. Oliveira (2000) destaca que as intenções do Plano Decenal nunca saíram do papel e as políticas implantadas a partir do modelo neoliberal apregoadado pelos organismos internacionais que conclamavam a erradicação da pobreza e da exclusão social acabaram por produzir ainda mais exclusão. Monlevade e Silva (2000) ainda acrescentam que a ausência de uma crítica radical às diretrizes impostas pelos órgãos externos e a complacência do governo federal quase acabaram por destruir o direito à educação pública, e quem dirá à educação pública de qualidade.

O Paraná foi um Estado que se destacou na implantação das políticas neoliberais do Banco Mundial, antes mesmo que as diretrizes nacionais para a educação estivessem estabelecidas, e que renderam, entre outras conseqüências, a extinção do curso de Magistério e outros de formação profissional em nível médio. E esse contexto de nosso estudo a seguir.

1.7 DECIDINDO O DESTINO DA FÊNIX: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA REFORMA

*Eu que talvez esteja mais próximo que pareça
Vago no umbral da vida ou nas lembranças da beleza
Não sei se virei fim ou me perdi em mim
Mas, nessa expressão posso ser história em recomeço
Psicografado, nunca esquecido ou requerido
Não se preocupe comigo
Mas com a época que devora caminhos e destinos
Com tanta pressa
Apagando rastros que nos ensinam e nos permitem voltar
(Música composta e interpretada pelo grupo F.U.R.T.O)*

O debate sobre a formação de professores e sua relação com a política educacional não é novo no cenário educacional brasileiro. Já os pioneiros da Educação Nova, em seu famoso Manifesto de 1932, buscavam destacar a importância da temática afirmando que:

[...] todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (*apud* GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 73).

Como é possível constatar por este trecho do documento, a preocupação com uma qualificação mínima para os professores se faz presente desde o início do século XX, mas, segundo Vieira (2000, p. 13), “é a partir dos anos noventa, todavia, que a formação de professores passa a ser objeto de maior interesse no campo educacional, tendência que se faz presente não apenas no Brasil, como no resto do mundo”.

O interesse do Brasil em formar melhor seus professores se expressa pelos inúmeros dispositivos legais decretados no período que ora estamos analisando. Dentre eles, podemos destacar a LDBN 9394/96, a elaboração de Referenciais para a Formação de Professores em 1999, que estudaremos mais profundamente no terceiro capítulo de nossa pesquisa, e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação, assinado em outubro de 1994. Tais documentos representam a concretização nada consensual de inúmeros debates no âmbito governamental e da sociedade civil. (WEBER, 2000).

Segundo Vieira (2000) e Weber (2000), os debates e as reformas deles decorrentes sobre a formação de professores, a partir de meados da década de 80 e na década

de 90 do século XX, giraram em torno das seguintes temáticas: profissionalização do Magistério, *locus* de formação dos professores e implantação de um currículo nacional comum que atendesse às novas demandas sociais e econômicas da educação.

Iniciando pela questão da profissionalização do Magistério, Weber (2000) analisa que a década anterior, regida pela Lei 5692/71, foi bastante onerosa para a profissão docente, uma vez que a referida lei previa em seu § 1º do artigo 23 a formação em cursos de curta duração. Formação esta que passou a ser oferecida em faculdades isoladas durante mais de duas décadas e provocou repercussões bastante negativas na qualidade do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental. Acrescenta ainda a autora:

[...] a visão profissionalizante da docência contida nessa legislação educacional, que conduziu à experiência pouco convincente de formação de professores obtida por licenciatura em cursos de curta duração, cujo caráter tecnicista dado pela ênfase na instrumentalidade decorrente dos métodos, constitui um obstáculo considerável para o avanço do debate acerca da dimensão profissional que deve estar presente na preparação de docentes, conforme visão que começa a ganhar espaço na produção acadêmica e nas políticas educacionais desde o início dos anos 80. Essa experiência, ao mesmo tempo, consiste em um componente da ativa resistência observada, no decorrer da década de 1980, entre as entidades organizadas da área educacional para a inclusão da formação e do aperfeiçoamento como elementos de profissionalização docente. (WEBER, 2000, p. 134).

Buscando afirmar os docentes enquanto profissionais, Sheibe (2003) analisa que o movimento empreendido por órgãos como a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), criadas nas décadas de 70 e 80 do século XX respectivamente, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 1990, influenciou grandemente as reformas educacionais em torno da formação de professores ao discutir as condições políticas e estruturais para a profissionalização da docência. As referidas entidades criticavam, no âmbito da formação, como sendo entraves para o processo as fragilidades existentes nos cursos de formação, que dissociavam teoria e prática, teoria e pesquisa, falta de integração entre os conteúdos do currículo, distanciamento entre as questões impostas pela prática da docência e o trato acadêmico dos problemas educacionais; no âmbito do exercício profissional, a falta de valorização do magistério e de políticas de formação continuada.

Vieira (2000, p. 14) acrescenta que o interesse que se faz sentir pela formação de professores na década de 90 do século XX torna esse momento bastante pródigo em eventos voltados para a reflexão sobre o tema e destaca, a título de ilustração, os

Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores, os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), o Congresso Ibero-Americano de Formação de Professores (Santa Maria – Rio Grande do Sul), em abril de 2000, e os fóruns de debate promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), principal organização de pesquisadores da área no país: “observa-se que a investigação sobre a formação de professores ganha espaço, traduzindo-se no crescente número de trabalhos sobre o assunto”.

Em meio a este fervilhar de idéias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 é aprovada e procurará tratar a formação de professores, aliando, se é possível assim dizer, segundo Weber (2000), os interesses políticos que tiveram adesão das forças sociais representadas no Parlamento bem como o debate acadêmico ensejado no âmbito da sociedade civil. Com o argumento de superar o academicismo com que era tratada a formação de professores, e também garantir a profissionalização da classe, a LDBN determina que a formação inicial deverá ocorrer em nível superior e cria, contraditoriamente às discussões, uma série de espaços para esta formação, cabendo destacar os Institutos Superiores de Educação que, entre outros cursos de licenciatura, deveriam oferecer o Normal Superior, exclusivo na formação dos docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Decreto Presidencial 3276/99). Esse curso teria um caráter mais instrumental, voltado para a atuação do professor na solução de problemas da prática cotidiana, “em síntese, um prático” (FREITAS, 2004).

Depois de muitas discussões e vozes contrárias, advindas principalmente das universidades e dos cursos de Pedagogia, o documento perdeu sua validade e toda a sociedade aguarda ansiosamente as diretrizes definidoras do curso de Pedagogia.

Toda esta exposição demonstra que a formação dos professores em nível superior, independente do *locus*, para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, é consensual. Os cursos de formação em nível médio são tidos como espaços em extinção. (FREITAS, 2004).

Outro item relativo ao espaço de formação dos professores faz referência à formação continuada em serviço. Para nossa pesquisa, não consideramos relevante discutir este aspecto, por isso apenas citamos que o Governo Federal também tomou medidas no sentido de garantir esta formação, ao implementar ações tais como “TV Escola” e o programa

“Como fazer – a escola!” da Secretaria de Educação a Distância do MEC; criou também a revista “TV Escola”, o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) e o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores).²² Em comum, esses programas têm a característica de serem feitos a distância, contar com as modernas tecnologias e serem veículos de transmissão das principais e mais recentes discussões no âmbito da prática docente. Vieira (2002, p. 7) critica os programas argumentando que “em muitas unidades da federação, os programas de formação geral e as novas tecnologias são uma realidade ainda distante de professores que vivem em territórios de escassez cultural incompatíveis com o Brasil desenvolvido”. Mas, apesar disso, a autora reconhece o esforço do governo federal para oportunizar aos professores espaços de formação continuada em serviço como forma de melhorar a qualidade da educação e elevar o Magistério.

Quanto ao item “valorização”, cabe destacar a elaboração do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação. Fazendo um retrocesso histórico da elaboração do documento, remetemo-nos aos momentos posteriores à aprovação do Plano Decenal de Educação.

Logo após este fato, tiveram início as discussões sobre a formação de professores²³. O próprio plano trazia a necessidade de valorização do magistério para que a educação exercesse seu papel diante das novas necessidades mundiais, impostas pela globalização. Assim, em 19 de outubro de 1994, cumprindo o que havia sido acordado na Conferência de Educação para Todos, o Ministro da Educação e do Desporto Murilo Hingel e várias outras entidades representativas dos segmentos²⁴ envolvidos em educação do país assinaram o “Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação”. (BRASIL, 1994d).

Por esse pacto, depreende-se que, se por um lado, seguiu-se a orientação do Banco Mundial de não se apoiar ou se investir enquanto prioridade no Ensino Médio e no Ensino Superior, por outro, no que se refere à formação de professores, o discurso foi outro, ao colocar o apoio governamental à formação do professor em nível superior. Veja que o

²² Sobre estes programas ver Vieira (2002).

²³ Consideramos importante lembrar que, paralelamente às discussões em torno de financiamento, formação de professores, políticas educacionais de forma geral, corriam os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Dois projetos disputavam os votos do Congresso Nacional: o Projeto de Lei do deputado federal Jorge Hage (Nº 1258/88) e o do Professor Darcy Ribeiro. O primeiro trazia uma lógica pautada nos desejos de segmentos da sociedade civil organizada envolvida na educação do país. O segundo obedecia à lógica imposta pelo Banco Mundial de uma educação flexível, voltada para as necessidades do mercado e com custos mínimos para o Estado (ARELARO, 2000, p. 97).

²⁴ CONSED, CRUB, UNDIME, CEEs, CNTE.

documento salienta a necessidade de formação do professor em nível superior. No item denominado “Linhas de ação”, o documento determina:

2- formação inicial e continuada do magistério capaz de responder às demandas da educação básica de qualidade para todos:

- formação de docentes, para educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, progressivamente em níveis superiores, de modo a assegurar uma base sólida de conhecimentos gerais, políticos e culturais, com integração entre as dimensões de formação acadêmica e profissional, teórica e prática, especializada e polivalente, disciplinar e pedagógica. Tais programas devem incluir as necessidades da atenção integral a crianças e adolescentes, da educação de jovens e adultos, da educação especial e da educação escolar in

- - [...]

- reorganização do sistema de formação de professores em nível médio, nas regiões e localidades em que este nível de capacitação seja ainda necessário, com o fortalecimento de instituições com reconhecida competência. (BRASIL, 1994d, p. 5-6).

Em outro item do documento, denominado “responsabilidades”, firma-se o compromisso de “financiamento dos programas de formação inicial e continuada do docente que *estiverem associados à implantação dos objetivos e condições definidos neste PACTO*, ou seja, a valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação”. (BRASIL, 1994d , p. 9, grifo nosso). Este trecho faz uma espécie de alerta, colocando que quem não estiver de acordo com os objetivos e políticas governamentais não terá apoio em seus programas de formação. Coloca-se, então, que estes objetivos foram estabelecidos de acordo com as orientações dos organismos internacionais e quem não estivesse de acordo com eles sofreria as conseqüências. Estas, mesmo não estando claras, infere-se que serão relacionadas à ausência ou diminuição de recursos.

Em função do Pacto, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, através da Emenda Constitucional nº 14, aprovada pelo Congresso em setembro de 1996 e detalhado pela Lei Federal nº 9424, de dezembro de 1996. Vieira (2000) defende que o FUNDEF representa um avanço histórico, uma vez que destina 60% de seus recursos, obtidos a partir de 15% dos impostos vinculados da União à remuneração de professores, e nos primeiros cinco anos prevê, ainda, que seria “permitida a aplicação de parte dos recursos [...] na capacitação de professores leigos” (Lei nº 9.424/96, Art. 7º), fazendo referência a esta parcela de 60%.

Completando o quadro das medidas mais importantes relativas à profissionalização, Weber (2000, p. 142) destaca a legitimação do escopo da docência na Constituição Federal de 1988 por meio da exigência de

[...] concurso público de quadros e do delineamento de perspectivas de futuro para o trabalho docente, pelo requerimento de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, consubstanciado no princípio da valorização dos profissionais de ensino, conforme expresso no seu artigo 206, inciso V.

Em relação ao currículo para a formação de professores, há, segundo Silva, M. (2003), uma dissonância entre o debate acadêmico e as medidas governamentais. Os documentos produzidos para orientar os currículos trazem como eixo principal a noção de competência em lugar dos saberes docentes. Sheibe (2003) assinala que esta opção mostra seu vínculo com um determinado projeto societário que procura ajustar a educação às regras de mercado em nome da globalização, arcando com o ônus da exclusão. Silva (1998, p. 202) acentua que:

A proposição curricular centrada na noção de competência se insere exatamente numa perspectiva que visa instituir o controle sobre a formação humana, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos pelo mercado – de produção e de consumo. Para realizar esse intento, restringe o sentido da experiência formativa, tomada, nessa perspectiva, como a ação de treinar em situações cotidianas, os conhecimentos obtidos na escola.

Freitas (2004, p. 144) critica que o discurso das competências na formação de professores dá ênfase aos aspectos relacionados ao “saber fazer” dos professores, ou seja, imprimindo a esta formação um caráter técnico instrumental, “com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um prático”.

Mello (2000, p. 32-33), ao contrário, defende a formação por competências. Explica a autora:

Essas competências traçam o perfil do profissional denominado reflexivo pela literatura recente: um profissional cuja atuação é inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista referida como *artistry*. A tarefa é um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo a ponto de permitir ao profissional decidir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição, tornando cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com a realidade.

.....
O profissional reflexivo é também aquele que sabe como suas competências são constituídas, é capaz de entender sua própria ação e explicar porque tomou determinada decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade. A reflexão nesse caso identifica-se com a meta-cognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício.

Aprofundaremos no capítulo 3 a discussão em torno da noção de competência expressa nos referenciais curriculares para formação de professores, elaborados em 1999. Por ora, assinalamos que esta concepção foi aceita pelas instâncias oficiais na década de 90 do século XX e hoje é motivo de muitas críticas.

Nas asas de nossa Fênix conhecemos a formação de professores na História da Educação brasileira de seu início até a década de 90 do século XX. Um vôo de proporções continentais, planando sobre a Escola Normal e seu sucessor, o curso de Magistério. No capítulo 2 discutiremos a formação de professores em seus aspectos históricos e políticos no espaço paranaense.

CAPÍTULO 2

A FÊNIX É CONSUMIDA PELAS CHAMAS DO NEOLIBERALISMO NO PARANÁ

PREÂMBULO

No capítulo anterior, “viajamos nas asas da Fênix” e conhecemos a trajetória da formação de professores no Brasil em meio ao desenvolvimento sócio-econômico. Neste capítulo, nosso objetivo é abordar a formação de professores no Paraná, de seu início, em 1876, até a década de 90 do século XX, quando da extinção do curso de Magistério em nível médio, em função das políticas educacionais adotadas pelo governo estadual. Nossa epígrafe remonta justamente a este período, em que tais políticas foram engendradas por organismos internacionais, *impostas*, seguindo uma tradição que já existe no Brasil, segundo Silva (1998), desde a década de 50 do século XX.

Voltando no tempo, relembramos que o Paraná foi uma comarca do Estado de São Paulo até 1853: “Desde a emancipação política e a conseqüente organização do Estado provincial, até o advento da República, é constatado [...] um contexto institucional para a instrução pública, no qual o professor organiza sua ação, sem o controle próximo do governo, e em precárias condições”. (WACHOWICZ, 1984, p. 14).

A população paranaense no final do século XIX e início do século XX foi marcada pela rarefação, com pouquíssimas escolas, cuja necessidade não era sentida como prioritária num Estado que “vivia da extração, beneficiamento e comércio da erva mate. Esta atividade o ligava mais com a Argentina e o Uruguai do que com os demais estados brasileiros, embora a elite paranaense se mantivesse vinculada à elite paulista, cuja riqueza provinha do plantio e da comercialização do café”. (MIGUEL ; VIEIRA, 2005, p. 93).

A partir dos anos 30 do século XX, o Paraná procura seguir, em termos de educação, um ritmo mais próximo aos outros estados brasileiros, mas mantendo, evidentemente, suas peculiaridades. Cabe destacar que, em alguns momentos, antecipou-se às políticas educacionais em nível nacional, como é o caso das reformas neoliberais dos anos 90.

Este contexto é que pretendemos retratar nas páginas desse capítulo e, para esta tarefa, contamos principalmente com as pesquisas de Wachowicz (1984), Gorni (2002), Silva (1998) e Miranda (2000), dentre outros, cujas obras serão nossas principais fontes.

2.1 A FÊNIX FRÁGIL SE FORTALECE E ALÇA SEU VÔO NO PARANÁ: A HISTÓRIA DO INÍCIO ATÉ A DÉCADA DE 60

*Voar, voar, subir, subir
E por onde for
Descer até o céu cair
(Biafra – Música: Sonho de Ícaro)*

Wachowicz (1984, p. 15) analisa a história da formação de professores no Paraná na perspectiva de sua relação com o Estado. Afirma esta pesquisadora que a educação é tomada pela classe governante do Estado como instrumento para um projeto civilizatório, dentro de uma perspectiva liberal, e compara o trabalho do professor ao de “um funcionário, que deveria antes de tudo ser leal ao governo, pela causa da civilização das massas. Nesse contexto, permanece a noção de que o professor não deveria ser um grupo preocupado com os níveis de vencimentos”. A mesma autora ainda acrescenta que, após a Primeira Guerra Mundial, os professores passam a ser vistos não mais como parceiros da causa civilizatória, mas como empregados, com sua ação controlada por um Estado burocrático, que torna o sistema educacional centralizado e hierarquizado.

Economicamente, o Paraná do século XIX era um Estado que se mantinha pelas fazendas de gado, em cujas dependências se formavam pequenas vilas para as quais convergiam a população pouco numerosa. Em uma sociedade rural e tradicional, “foram os chefes das grandes famílias que começaram a participar e influir na vida política da nova Província, na forma de oligarquia, acentuando os laços patriarcais da organização social, pelas exigências de relações de lealdade que tinham como base o parentesco”. (OLIVEIRA, 1986, p. 8).

Aos poucos, a distribuição demográfica começa a sofrer alterações, principalmente em função da diminuição da mão-de-obra escrava. As fazendas de gado vão

perdendo seu potencial econômico, as famílias começam a se dirigir para as cidades e procuram residência nos centros urbanos. Outro fator que provoca transformações na distribuição populacional do Paraná é a entrada de imigrantes advindos da Europa. Tais grupos influenciaram grandemente a educação no Estado, como explica Oliveira (1986, p. 10):

Procurando manter a cultura de origem, os grupos de imigrantes criaram suas instituições, entre elas a escola, que atuará também como meio de preservação cultural.

O governo provincial, atendendo às disposições constitucionais, criou escolas em diversas colônias estrangeiras, situadas nas proximidades dos núcleos urbanos, principalmente Curitiba.

A escola, enquanto instituição, é tomada, numa tradição liberal, como responsável por conformar a população ao projeto civilizatório. A escola seria a responsável por promover a transição do campo para a cidade. O problema é que a população não sentia, da mesma forma que o governo, a necessidade dessa transição. A consequência era a existência de pouquíssimas escolas, com pouquíssimos alunos.

Além dessa, as escolas desses tempos enfrentaram outras dificuldades, a falta de professores era uma das piores. Para resolver tal problema, inicialmente adotou-se o modelo sugerido pela Reforma Couto Ferraz de 1854, em âmbito nacional, que determinava o modelo holandês (método Lancaster) de formação, ou seja, utilizar alunos como alunos-mestres, que seriam depois ajudantes e freqüentariam a escola de Segunda Ordem, subsequente da escola elementar. Tal escola, porém, não continha disciplinas pedagógicas, como afirma Oliveira (1986).

Havia uma grande preocupação com a instrução primária no Paraná do século XIX. Mesmo com todas as dificuldades, principalmente no que se refere aos professores, raríssimos naquele contexto, a freqüência à escola era obrigatória, e a legislação supunha a “cobrança de multas aos pais e responsáveis que não enviassem à escola os filhos em idade escolar”. (WACHOWICZ, 1984, p. 16). Não havia, no entanto, uma estrutura que permitisse levar a cabo tal determinação.

Segundo Wachowicz (1984, p. 193), para resolver o problema da falta de professores, em 1870, a Lei Estadual nº 238 de 19 de abril, criou a Escola Normal na Capital, que só se tornou realidade em 1876: “Seu funcionamento se daria anexo ao Instituto

Paranaense, no qual seria realizado curso preparatório para o ingresso nas academias superiores do Império”. A pesquisadora ainda acrescenta que, em 1876, o presidente da província do Paraná, por motivo de economia, propõe unir os cursos secundário e profissional, de forma que ambos pudessem utilizar os mesmos professores, assim poderiam sanar a falta de um liceu e de uma escola normal ao mesmo tempo. Ao contrário de anos anteriores, em 1876 as leis já procuravam assegurar uma formação pedagógica e metodológica aos professores normalistas, bem como vantagens nos vencimentos.

A mesma autora relata que o Instituto Paranaense, que antes se chamara Liceu Paranaense, fora instinto e reinstituído várias vezes, pois o número de alunos era ínfimo. A Escola Normal também procurada por pouquíssimos alunos (em 1877 havia apenas seis alunos, em 1886 havia apenas três) foi fechada e reaberta várias vezes entre o ano de sua criação e o final do século XIX.

A nossa Fênix nasceu e renasceu das cinzas por mais de uma vez, como é possível constatar. Por motivos diferentes, é claro. Nesse contexto, é porque não havia demanda, pois o conhecimento acadêmico, numa sociedade rural, pouco desenvolvida, não era motivo de grandes interesses para a população, uma vez que braços fortes para o trabalho nas roças, com exceção das famílias mais abastadas e ligadas à política, era o que se esperava das novas gerações paranaenses.

Em 1891, o governo republicano decreta que todas as escolas secundárias que seguissem os programas do Ginásio Nacional (hoje Colégio Pedro II) poderiam fazer exames que atestariam a qualificação dos alunos para os cursos superiores da República. Por conta de tal fato, o Instituto Paranaense se reorganizou e se tornou o Ginásio Paranaense, mas não aumentou a procura dos alunos, uma vez que não conseguiu a equiparação ao Ginásio Nacional. Tal fato se deu apenas em 1905.

Oliveira (1986) e Wachowicz (1984) chamam a atenção, em suas pesquisas, para o fato de os professores reclamarem muito da disciplina dos alunos das escolas secundárias. Esse problema incomodava tanto que muitas medidas legais em relação à educação no início da República, foram tomadas visando melhorar as condições disciplinares das escolas. Uma dessas medidas foi a separação da Escola Normal e do Ginásio Paranaense em 1905, em termos legislativos e em 1923 de fato. Dessa maneira, seria possível melhorar o currículo da Escola Normal com disciplinas de natureza pedagógica, assegurando-lhe sua

identidade. O Ginásio, por sua vez, poderia ministrar um ensino que despertasse um maior interesse dos alunos pelos estudos.

Após a separação, os professores da Escola Normal foram substituídos pelas normalistas recém-formadas (eram todas mulheres) e tinham vencimentos fixos, ao contrário dos professores do Ginásio, que eram jornaleiros e ganhavam por dia de trabalho (MIGUEL ; VIEIRA, 2005,p.94). Mesmo assim, “contando sempre com baixo número de alunos, verificava-se a pouca atração que o Magistério exercia em termos de carreira, na comunidade masculina, em muitos casos funcionando apenas como segunda opção”. As mulheres, então, eram a grande maioria nessa escola. Esse fato alude à idéia de que muitos esforços eram envidados para atrair professores e alunos para as escolas normais, mas o interesse da população ainda não era o suficiente para preencher todas as cadeiras.

Wachowicz (1984) ressalta que já se fazia presente uma preocupação com a formação continuada dos professores. Em relatórios dos instrutores escolares da Capital, de 1906, a autora encontrou citações sobre a possibilidade de os professores freqüentarem cursos de atualização nas férias, como se fazia na Prússia.

As comunidades de estrangeiros no Paraná tiveram um papel bastante significativo na expansão da rede de escolas. A preocupação em nacionalizar as populações e universalizar a cultura, por meio da escola, era bastante grande. As comunidades, porém, tentavam resistir a tal empenho governamental, negando a freqüência às escolas públicas e criando suas próprias. Os professores que atuavam nessas escolas estrangeiras, nos anos finais do século XIX e início do século XX, prestavam serviços gratuitamente, recebendo como retribuição da população gêneros alimentícios. Esses professores, em geral, eram provenientes do Estado de São Paulo.

No início de século XX, os professores começaram a exigir a subvenção de seus vencimentos por parte do governo do Estado, que acabou por concordar, uma vez que as escolas públicas estavam praticamente vazias pela precariedade e pela constante falta de professores. É interessante assinalar que, nesta época, o Estado paranaense mantinha um serviço de fiscalização dessas escolas, mas o pagamento das subvenções era bastante conturbado. Um exemplo disso é que a subvenção de 1919 só foi paga em 1921 (WACHOWICZ, 1984). Mesmo sendo necessário, o professor não era valorizado como profissional. Era tomado como missionário e, portanto, não necessitava de um salário. Daí que

pagar seus vencimentos com dois anos de atraso não constituía matéria que causasse indignação à população civil ou aos políticos.

O Paraná contava, no final do século XIX e início do século XX, em seu reduzido sistema de ensino, com escolas noturnas de Belas Artes, freqüentadas por trabalhadores dos núcleos urbanos e de regiões rurais próximas a eles. Tal fato demonstra que a educação escolar já começava a ser vista como forma de ascensão social. Contava, também, com um único Jardim de Infância, freqüentado por crianças ricas de Curitiba. A organização do precário sistema escolar de todo este período foi providenciado pelo Inspetor Geral da Instrução Prieto Martinez. Miguel e Vieira (2005, p. 5) elencam e analisam as medidas tomadas por Martinez:

Inspirado em idéias de modernização do ensino público que já estavam sendo implantadas no Estado de São Paulo, Martinez promoveu a reforma do programa do ensino primário, a separação da Escola Normal do Ginásio, a reorganização das escolas primárias em núcleos com maior índice de população, a adoção de uniformes pelos alunos, bem como de livros didáticos pelas escolas, a permissão para a transferência de professores somente em período de férias e, além disso, fez o acompanhamento da implantação de tais medidas pessoalmente. A implantação desse programa foi precedida de uma visita a São Paulo por um grupo de professores com a finalidade de se atualizarem quanto aos novos métodos de ensino que lá já estavam sendo aplicados.

Pelas palavras das pesquisadoras, é possível inferir que os métodos, mesmo com a precariedade do ensino, constituíam preocupação não só dos educadores, mas também das instâncias políticas. A reforma da Escola Normal foi uma medida tida como uma das prioridades. Entre as mudanças instituídas por essa reforma, podemos destacar a alteração do currículo de dois para três anos e meio, sendo dois anos para formação geral e um ano e meio para formação específica. Antes da reforma, a Escola Normal ensinava “Pedagogia e metrologia, gramática nacional, aritmética e geometria, compreendendo desenho linear, geografia e história, principalmente a do Brasil” (OLIVEIRA, 1986, p. 107). Com as mudanças instituídas por Martinez na segunda década do século XX, o currículo passou a ser estruturado com base na pedagogia de Herbart, cujos “passos formais orientaram toda a reforma da Escola Normal”. (MIGUEL ; VIEIRA, 2005, p. 96).

O objetivo da reforma era preparar o professor para conhecer o meio em que iria atuar, e também para transmitir os conteúdos mínimos necessários à vida dos cidadãos, “com bons hábitos morais e mentais e noção de deveres cívicos”. Ainda, ensinava os

professores a manterem a disciplina dos alunos, uma preocupação dos professores e da sociedade da época, como já mencionamos. (MIGUEL; VIEIRA, 2005, p. 5).

Wachowicz (1984) destaca que, desde 1855, havia nos documentos oficiais dispositivos que demonstram a preocupação com a qualidade do ensino ministrado no Paraná, mesmo com todas as dificuldades que enfrentavam pela falta de professores. Esta preocupação foi demonstrada, por exemplo, na exigência de um concurso que os professores faziam para serem efetivados nas cadeiras do Magistério Público. Eram feitas provas de capacidades orais e escritas com a presença do inspetor geral, que, em caso de empate, decidia qual seria o candidato mais habilitado. Como podemos perceber, o concurso público para ingresso na carreira do magistério não é novidade no Estado do Paraná.

A mesma autora destaca que, no final do século XIX, muitos eram os documentos que relatam a falta de compromisso dos professores para com o seu ofício, o que é apontado como uma das causas para a má qualidade de ensino. Outra causa bastante apontada eram os vencimentos diminutos que não atraíam os professores para entrarem na carreira do Magistério, ou não incentivavam os que já estavam ocupando as cadeiras. Nessa mesma época, os salários dos professores eram diferenciados de acordo com o tempo de serviço, o que em muito descontentava alguns grupos de políticos que afirmavam ser esta medida desestimuladora. Defendiam que os vencimentos dos professores deveriam ser pela produtividade. Questionavam também a estabilidade dos professores no emprego, dizendo ser a vitaliciedade no serviço um outro elemento de desestímulo.

As mesmas causas para a má qualidade do ensino, com exceção da estabilidade no emprego, eram apontadas na Proposta Curricular do Curso de Magistério em 1992 e na Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes – modalidade Normal – de 2003, como veremos mais adiante.

Destacamos estas constatações da pesquisa de Wachowicz (1984) para mostrar como são antigos os argumentos que responsabilizam os professores e suas condições de trabalho pela má qualidade do ensino.

Nas três primeiras décadas século XX, as Escolas Normais começam a se consolidar nos núcleos urbanos. As estudantes normalistas faziam seus estágios nas escolas próximas da capital. Em função desses, o curso assumiu um caráter profissionalizante que, no advento de seu surgimento, não possuía. Em termos teóricos, defendia-se uma formação

teórico-prática, com maior afinco na prática, “ainda que freqüentado por muitos alunos que não se destinavam ao magistério”. (WACHOWICZ, 1984, p. 317). Outro elemento de defesa de um currículo de natureza prática era de que aulas retóricas prejudicavam a formação dos normalistas, ocupando um tempo desnecessário.

Na década de 30 do século XX, o sistema escolar do Paraná assumiu um caráter burocrático, em que foram implantadas medidas técnico-pedagógicas, dentre elas a inclusão de “Administração e Organização Escolar no currículo da Escola Normal, assim como de Higiene e Puericultura. A Psicologia, a Biologia e a Sociologia começam a dar os fundamentos da formação teórica do professor”. (MIGUEL ; VIEIRA, 2005, p. 98). É o reflexo na educação da expansão do Positivismo, bem como da forma de organização taylorista-fordista.

Miguel e Vieira (2005) analisam a formação de professores e a educação paranaense nesse período como meio a “reorganizar a sociedade para o novo mundo industrial no qual os padrões de produção solicitavam líderes e homens produtivos”. Miguel (1997) acrescenta que, ideologicamente, o ensino assume nesse contexto uma função nacionalizadora, formando, no Brasil, não mais um francês, mas os cidadãos brasileiros. O reflexo dessa idéia foi o fechamento das escolas de estrangeiros, uma vez que as mesmas resistiam em desenvolver um currículo nacional para manter sua identidade de origem. Tais medidas foram influenciadas em grande medida pelo movimento da Escola Nova.

Da década de 30 até a década de 60 do século XX, o currículo da Escola Normal foi marcado pelas idéias de Pestalozzi, Decroly, Dewey e Montessori. As idéias da escola Nova e de seus teóricos passaram a guiar a formação nas principais instituições voltadas para a formação de professores no Paraná (OLIVEIRA, 1986). Nesse período, é editada, também, a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei Federal nº 8530, com o objetivo de integrar o Ensino Primário e o Normal em todo o país, fato que já acontecia no Paraná. (PARANÁ, 1992a).

A estruturação do Ensino Normal seguiu, em todo o país, os mesmos moldes. A formação de professores em nível médio passou a se dar em dois ciclos, sendo o 1º Ciclo destinado a formar professores regentes do ensino primário, com a duração de quatro anos, com caráter terminal, e funcionariam em escolas denominadas Escolas Normais Regionais. O 2º Ciclo seria ministrado em nível médio com duração de três anos, com

possibilidade de ingresso no Ensino Superior, também para formar professores regentes do primário e que funcionariam em escolas denominadas Escolas Normais.

Além das Escolas Normais Regionais e das Escolas Normais, “foram criados os Institutos de Educação, que passaram a funcionar com os cursos citados, mais o Jardim de Infância e a Escola Primária, bem como os cursos de especialização de professores primários e habilitação de Administradores Escolares” (ROMANELLI, 1991). Eram verdadeiros centros de formação docente, um espaço privilegiado no sistema educacional de preparação de profissionais para atuar nas atividades de docência, gestão e avaliação do sistema escolar. (PARANÁ, 1992a).

No período que vai de 1946 a 1969, foram criados cinco Institutos de Educação no Paraná. Eram centros irradiadores de cultura e de inovações no campo educacional. Muitos cursos, não só de formação inicial, mas também de atualização, eram ministrados nos Institutos de Educação do Paraná (LEMOS, 1995). As normalistas tinham contato com as mais modernas teorias e técnicas, principalmente aquelas pautadas nas idéias da Escola Nova. Miguel e Vieira (2005, p. 96) justificam tal opção afirmando:

As propostas defendidas pelos educadores da Escola Nova para melhorar o nível escolar da população, bem como o índice de alfabetização, a implantação de atividades culturais desenvolvidas no ambiente escolar e de acesso à população rural, eram vistas pelo Estado como a possibilidade de, pela mediação do trabalho do professor, resolver os problemas criados pela migração interna e pela imigração dirigida. Dessa forma, a ação educacional tinha a função de promover a satisfação do habitante rural com a vida do campo e conter o êxodo rural, bem como promover a assimilação do estrangeiro ao país.

As mesmas pesquisadoras ainda argumentam que o ensino trabalhado nos institutos de educação, nas escolas normais colegiais e regionais do Estado se diferenciava da formação em nível superior, ministrada na Universidade do Paraná. Enquanto a primeira se baseava no ideário da Escola Nova, a segunda se baseava na concepção tradicional fundamentada na Escolástica. Tal fato acontecia porque muitos dos professores eram egressos de Seminários da Igreja Católica e uma pequena parcela, das Escolas Normais.

Vários autores (RIBEIRO, 1988; ROMANELLI, 2001; KUENZER, 1997) criticam a Lei Orgânica Federal de 1946 afirmando ter sido exagerada no estabelecimento de provas e exames; limitava o ingresso dos normalistas a alguns cursos superiores; muito

burocrática em termos de prazos, o que levou alguns estados a perderem a chance de implantação de cursos normais em seus territórios; a dualidade na oferta desses cursos favorecia os estudantes de famílias mais abastadas, uma vez que estes poderiam fazer o curso de nível médio e dar continuidade em nível superior; havia o limite de idade de 25 anos para fazer o curso, entre outras críticas.

A Lei Orgânica vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, que não promoveu muitas mudanças, ao contrário, reafirmou as determinações da Lei de 1946. Propôs, também, “os princípios de autonomia das escolas, descentralização e democracia, prescrevendo ensino ativo e consciente, ministrado segundo normas democráticas e de respeito integral ao direito humano e cristão dos jovens que buscam a escola pública” (PARANÁ, 1992a, p. 8).

Em 1964, início do período ditatorial, o Paraná reorganizou seu sistema de ensino na vigência da Lei 4024/61. Por meio da Lei Estadual 4978, de dezembro de 1964, foi instituído o “ginásio comum multicurricular” e o “colégio diversificado”, que passaram a nortear o ensino secundário no Paraná. Por essa lei, o Curso Normal Ginásial passou a ter a duração de cinco anos. A 5ª série era destinada a dar uma preparação específica para a regência do ensino primário. Nesta série, os normalistas estudavam Português, Estudos Brasileiros e Paranaenses, Fundamentos de Educação e Teoria e Prática da Escola Primária. (PARANÁ, 1992a).

Na escola Normal Colegial, o estudante cursava disciplinas obrigatórias de formação geral e na formação específica estudavam Fundamentos da Educação e Teoria e Prática da Escola Primária. Em Fundamentos da Educação, estavam contemplados: o Estudo da Criança (Psicologia), Introdução aos Estudos Pedagógicos, Filosofia da Educação e Problemas da Educação Brasileira e Paranaense. A disciplina de Teoria e Prática da Escola Primária abrangia: Organização da Escola Primária, Currículo, Metodologia e Prática de Ensino Primário.

Além dessas disciplinas, poderiam ser incluídas outras optativas: História da Educação, Psicologia Educacional, Biologia Educacional, Estatística Aplicada, Administração Escolar, Estudos Sociais, Higiene e Puericultura para a Escola Normal Ginásial. E para a Escola Normal Colegial poderiam ser acrescentadas ao currículo: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação para o Lar, Educação Artística, Higiene, Técnicas Agrícolas,

Técnicas Comerciais, Técnica de Serviço Social, Biblioteconomia, Estudos do Meio, Artes Femininas, Artes na Educação, Enfermagem, Artes Aplicadas, Folclore, Artes Plásticas, Música e Canto Orfeônico, Recreação e Jogos e Recursos audiovisuais. (PARANÁ, 1992a).

Com exceção dos Institutos de Educação, a maioria das escolas se restringia ao mínimo exigido por lei, uma vez que os poucos recursos não davam condições de contratar e manter professores para essas disciplinas.

Nesse ponto de nossa pesquisa, vemos a nossa Fênix que progressivamente adquiriu frondosas asas e se fortaleceu, obstante as dificuldades, no território paranaense. Adquiriu até uma certa autonomia para guiar seu vôo na direção dos princípios da Escola Nova.

2.2 A FÊNIX CORRE RISCOS : A LEI 5692/71 NO PARANÁ DE 1970 ATÉ O INÍCIO DA DÉCADA DE 90 DO SÉCULO XX

*Planos de vôo
Tava tudo em cima: céu de brigadeiro sobre nós
Pane... pânico
Perdemos a altura..
(Humberto Gessinger – música “perigo”)*

A Proposta Curricular do Magistério, elaborada em 1992, traz longas e duras críticas ao que sucedeu na formação de professores em nível médio no Paraná, quando da implantação das mudanças determinadas pela Lei Federal nº 5692/71.

Segundo o documento, a Habilitação de Magistério se dispersou no meio de tantas outras, perdendo sua especificidade. Acrescenta que:

[...] se antes de 1971, o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O Magistério continua entre as habilitações fracas em exigência em relação aos aspectos instrumentais. Seus currículos caíram no esquema do imediatismo, com

inevitável carga de superficialidade e de compartimentalização do saber. (PARANÁ, 1992a, p. 12).

Como já analisamos no capítulo anterior, a Lei 5692/71 e sua respectiva regulamentação, pelo parecer 853/71 e pela Resolução 08/71 do Conselho Federal de Educação, tornaram inócuos os currículos de formação de professores em nível médio pelo curso de Magistério. Como também já analisamos anteriormente, estes dispositivos legais levaram o Brasil, e por consequência o Paraná, a abandonar uma tradição de Filosofia Liberal e Humanista por uma visão pragmática do ato de educar e de formar professores em curto espaço de tempo, com baixos custos.

Silva (2003a) analisa que, na década de 70, houve uma verdadeira cisão entre ciência e educação. Esta cisão já havia sido configurada na Lei Federal 5540 de 1968 que instituiu a Reforma Universitária. Por esse dispositivo legal, os cursos destinados a formar os cientistas tinham maior duração que os cursos destinados a formar os professores. Nesse sentido, a autora afirma que “a formação de professores para todos os níveis foi direcionada para as denominadas licenciaturas curtas, marcando o aligeiramento e a precariedade na formação docente”. (SILVA, 2003a, p. 4). Acrescenta ainda que o espaço formador do professor para atuar nos primeiros anos de escolaridade, o curso de Magistério e as licenciaturas curtas foi sendo separado do espaço de produção de conhecimento, as universidades.

Como é na materialidade que as contradições se manifestam, o próprio desenvolvimento econômico e tecnológico começou a exigir, por parte dos alunos egressos do sistema escolar básico, o domínio não só de conhecimentos, mas de procedimentos próprios dos campos das ciências. Além disso, os problemas que a educação começa a apontar serão de tal forma imprevisíveis que passam a exigir do professor hábitos e atitudes de pesquisa que sua formação, nos moldes tecnicistas, não havia previsto. Por outro lado, o contexto ideológico do período militar levou os professores das faculdades e departamentos das ciências/disciplinas básicas, segundo Silva (2003a), a não se envolverem com os problemas da educação e do ensino no país, tornando-os, muitas vezes, alienados da realidade enfrentada pelos professores do ensino básico. A Proposta Curricular do Curso de Magistério de 1992 assinala, por exemplo, que a formação de professores em nível de 2º grau é insuficiente, mas considera “temerário e elitista deslocar para o 3º grau a formação do professor para as quatro

primeiras séries do 1º grau e desativar a que ocorre ao nível de 2º grau, apesar de sua desejabilidade pedagógica”. (PARANÁ, 1992a, p. 14).

Torna-se mister estreitar as relações entre ciência e educação. E a urgência de tal prerrogativa é tanta que, quatro anos depois, o Brasil chega ao consenso de que o professor deveria ser formado em nível superior. Essa foi uma das justificativas usadas pelo governo do Paraná ao extinguir o curso de formação de professores em nível médio. (MIRANDA, 2000).

Silva (2003a, p. 9), no entanto, ressalta que a extinção não só do Magistério, mas de outros cursos de ensino profissional no Paraná, deu-se em função da reestruturação produtiva, “em que a existência dos *exércitos descartáveis*²⁵ precisa orientar a socialização de perfis adaptados às incertezas e às condições flexíveis de empregabilidade”. Isso que dizer que uma formação profissional sólida, feita em vários anos, para a realização de funções específicas com identidades bem perfiladas, não seria mais interessante num mercado de trabalho tão volúvel e incerto (grifos da autora).

Voltando aos professores e à sua condição nos anos 80 e 90 do século XX, chama-nos a atenção, o fato de que, da mesma forma que os idos anos 10, 20 e 30 do século XX, a Proposta Curricular do Curso de Magistério de 1992 também colocou como maiores problemas do magistério paranaense: os baixos salários dos professores, a falta de professores efetivos e bem preparados, a falta de uma política de formação do educador em serviço. Acrescenta ainda a incapacidade do curso de atender às necessidades dos alunos egressos dos cursos supletivos, do período noturno e a falta de espaço no calendário escolar para reuniões.

Ao final da década de 70 e início da década de 80 do século passado, havia 228 escolas do Paraná que ofertavam o curso de Magistério, sendo 26 dessas no período noturno. Além do Magistério, 183 desses estabelecimentos ofereciam turmas de 1ª a 4ª séries e 10 ofertavam estudos adicionais para preparar educadores de Pré-escola ou para atuar na educação especial, num total de aproximadamente 31.000 alunos na rede pública e cerca de 6.000 espalhados em 59 estabelecimentos da rede particular. (PARANÁ, 1992a).

Os anos que vão de 1980 a 1994 foram marcados pelo processo de revitalização dos Cursos de Habilitação Específica, dentre os quais o Magistério. Tal processo

²⁵ O que Silva (2003c) denomina de *Exércitos descartáveis* é a legião de trabalhadores que precisam ser polivalentes para lidar com a instabilidade do mercado, bem como com a insegurança presente nas relações trabalhistas.

foi coordenado pelo governo do Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR. Essa iniciativa desenvolveu-se através de uma metodologia participativa com professores e equipes pedagógicas das escolas que ofertavam os cursos profissionalizantes. Para isso foram organizados encontros nas várias regiões do Estado, “num esforço de mobilização das comunidades escolares e demais segmentos da sociedade local”, objetivando aprofundar questões teóricas por meio da troca de experiências. Dos encontros realizados em 1984 surgiu a proposta de dar um tratamento especial à Habilitação de Magistério. Assim, elaborou-se o “Projeto Magistério em Nova Dimensão”. (LEMOS, 1995, p. 43).

O referido projeto pretendia revitalizar o curso por meio da descentralização de ações. Estabeleceram-se como seus objetivos maiores:

[...] promover a integração com Instituições de Ensino Superior, visando a troca de experiência e à proposição de novas alternativas; organizar os Pólos Irradiadores de Orientação Técnico-pedagógica, para atendimento aos estabelecimentos que ofertavam a Habilitação de Magistério; desenvolver ações que revertam em substancial melhoria do Estágio Supervisionado; avaliar as diretrizes curriculares do Magistério, com vistas a proporcionar melhor formação de seus alunos; promover a melhoria da atuação docente na operacionalização do currículo de Magistério, através de cursos de fundamentação nas disciplinas específicas da Habilitação; avaliar a ação dos Pólos Irradiadores de Orientação Técnica-pedagógica de Magistério. (LEMOS, 1995, p. 44).

Para concretizar o projeto, foram organizados 22 pólos irradiadores de orientação técnico-pedagógica. Cada pólo era composto por uma equipe de professores estabelecidos em uma Escola de Magistério, o Núcleo Regional de Educação e uma Instituição de Ensino Superior de expressividade da região, que não precisava ser necessariamente pública. Pretendia-se desenvolver uma ação para melhorar a formação de professores no Paraná, que rompesse com a concepção de projeto secretarial imposto, “buscando uma proposta participativa de redimensionamento dos Cursos de Magistério”, onde a escola seria valorizada como lócus de produção de conhecimento, fruto da articulação entre diversas instâncias (PARANÁ, 1992a, p. 16). Os educadores do Departamento de Educação das universidades públicas do Paraná tiveram grande contribuição nesse processo.

Lemos (1995) analisa que, a partir desse projeto, a legislação educacional relativa ao Curso de Magistério deixou de ser fruto da experiência dos legisladores para ser

discutida e analisada no seio da comunidade envolvida no processo, considerando, um verdadeiro exercício de cidadania.

Consideramos necessário retomar o princípio da totalidade, nesse momento de nossa pesquisa, afirmando que o “Projeto Magistério em Nova Dimensão” é parte de um projeto maior de democratização, promovido a partir de meados da década de 80, que acreditava ser a educação a principal via de redemocratização do país: “o Paraná assume o discurso da redemocratização nacional pelo viés educacional” e inova com vários projetos nesse campo, posteriormente copiados por outros Estados da Federação. (RODRIGUES, 2005, p. 67).

Rodrigues (2005) analisa que a formação de professores é tomada como a base desse processo, e que os pólos não seriam somente irradiadores de orientação técnico-pedagógica, mas também de uma nova concepção do que seria viver num país democrático, depois de vinte anos de regime ditatorial.

O currículo construído a partir da proposição desse projeto foi tomado como artefato histórico, que acompanha o movimento social no qual a escola está inserida. Seguindo essa orientação, o currículo do Magistério passou a enfatizar as disciplinas que viessem a dar uma melhor preparação ao professor. O curso passou de três para quatro anos, com carga horária diferenciada para o período diurno (4014 horas, com 5 aulas diárias, incluídas a carga horária de estágio de 504 horas) e noturno (3478 horas, com 4 horas diárias e incluídas as 504 horas de estágio).

Essa época foi marcada por intensos debates em torno da tendência pedagógica denominada *Pedagogia Histórico-crítica*. O Paraná abraçou esta linha como diretriz para a elaboração de seu Currículo Básico em 1989. Assim, não é de se estranhar que a formação de professores também fosse repensada nessas bases teóricas para atender às novas demandas da educação paranaense. Sobre a década de 80, Lemos (1995, p. 34) considera que “a década de 80 foi o período em que mais educadores se engajaram numa luta por um ensino de qualidade, através de uma postura crítica e reflexiva sobre a formação do educador”.

A proposta curricular elaborada dentro da tendência Histórico-crítica apresentava fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, como pode ser comprovado pelo fragmento a seguir:

A educação vista numa perspectiva de construção histórica é inseparável das relações sociais e reprodutivas do cotidiano. A sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista é dividida em classes com interesses antagônicos o que faz a escola sofrer a determinação do conflito de interesses que caracteriza essa mesma sociedade. [...] A proposta curricular utiliza o método dialético [...]. (PARANÁ, 1992a, p. 32-33).

A partir de 1985, as reformulações promovidas pelo projeto começaram gradativamente a ser implantadas nas escolas do Paraná. Em 1992, todas as 228 já estavam envolvidas.

De acordo com a professora Ileize Luciana Fiorelli da Silva (Apêndice C), o “Projeto Magistério em Nova Dimensão” era muito bom, foi muito bem estruturado e as pessoas que participaram dele criaram uma tradição intelectual no Paraná que tem pautado os novos movimentos de reformulação curricular em bases críticas, diferentes das diretrizes nacionais, no Paraná da atualidade. Ainda segundo a professora, o currículo discutido e produzido na vigência do projeto era voltado para o Ensino Fundamental e, de acordo com a Proposta Curricular do Curso de Magistério de 1992, tal proposição demonstrava a descrença de que a prerrogativa de uma formação dos professores em nível superior viria em tão pouco tempo, emanada do Governo Federal, como veio. O projeto do Governo Requião, do início da década de 90 do século XX, não aniquila o projeto, mas começa a lhe dar novos contornos teóricos.

Antes de prosseguirmos, reavivamos, em tempo, que nosso objetivo não é exatamente discutir a política educacional do início da década de 90, mas torna-se imperativo situar, mesmo que de forma geral, as principais idéias que nortearam as ações governamentais e que abriram as portas paranaenses ao neoliberalismo e sua agenda para a educação. E que uma das conseqüências foi o fim dos cursos de formação de professores em nível médio, objeto de nossa pesquisa.

Em 1992, o governo do Estado do Paraná era ocupado por Roberto Requião, que endossou os projetos anteriormente construídos, pautando-os como novas concepções acerca da cidadania e, com o auxílio dos educadores, advindos principalmente da Universidade Federal do Paraná, implanta um novo projeto pedagógico intitulado “Construindo a Escola Cidadã”. (SILVA, 1998). Esse projeto pedagógico teve como uma das metas a “descentralização do poder, ampliando a autonomia administrativa e financeira das

escolas, bem como buscando incentivar a participação da comunidade escolar no projeto pedagógico da escola e na escolha dos seus diretores”. (PARANÁ, 1992a, p. 4).

A educação, que no projeto anterior apresentava-se como uma produção coletiva, pelo projeto “Construindo a Escola Cidadã”, apresenta-se como uma prática social em que a pluralidade é valorizada, bem como as iniciativas individuais do Magistério. Uma nova ideologia, de cunho liberal, acenava nesse novo projeto. Tal análise pode ser verificada no fragmento a seguir:

[...] se a escola ainda tem alguma qualidade, essa deve-se principalmente à dedicação e ao esforço do magistério. Por isso, continuamos com o firme propósito de promover e apoiar iniciativas e experimentos voltados para a inovação educacional e para a autonomia, constitutivos essenciais do projeto pedagógico das escolas, visando desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade filosófica e cultural de nossas comunidades. (PARANÁ, 1992a, p. 4).

O projeto “Construindo a Escola Cidadã”, do primeiro governo Requião defendia uma escola pública, única, mas que preservasse as peculiaridades de cada comunidade. Silva (1998) afirma que a referida proposta poderia ser sintetizada nas expressões “escola pública” e “educação popular”. Cunha (1995), ao analisar a democratização da educação no país, caracteriza a proposta paranaense desse governo como “populista”, apoiando-se na defesa da cultura popular como caminho para a construção de uma educação para a cidadania.

Entre as principais metas desse projeto, estava a reestruturação dos cursos técnicos de 2º Grau e no caso do Magistério, a “consolidação da proposta pedagógica do curso de formação para o Magistério, em integração com a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização”. Outra questão importante foi a defesa da autonomia da escola por meio do Projeto Político-Pedagógico. (PARANÁ, 1993, p. 5-6).

O governo, em seu elenco de ações, não fez significativas mudanças no curso de Magistério, procurou garantir que a proposta que já vinha sendo discutida há quase uma década fosse implantada em toda a rede estadual de ensino, mesmo porque suas ações tinham um caráter macro, que revolia as bases do sistema como um todo. Dentre essas, deu continuidade ao processo de municipalização do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, por meio do “convênio de cooperação para parceria em educação”, em que os municípios foram incentivados a assumir esta oferta.

E como isso afetou a nossa Fênix? Simples! O governo deixou de contratar professores para essas séries. Professores, estes, formados pelos cursos de Magistério. Os municípios foram incentivados a contratar os professores para suprir as necessidades nas escolas estaduais. Em muitos dos municípios, os salários eram bem menores do que os pagos aos professores da esfera estadual. Em números, 323 municípios assumiram a rede de 1^a a 4^a séries, representando cerca de 83% do Estado. Isso representou uma economia bastante significativa para o governo. Silva (1998) esclarece que antes da municipalização, em 1991, o Estado repassava 14% das verbas destinadas à educação para os municípios, e gradativamente foi reduzindo até chegar a 3% em 1995. Seguindo os princípios neoliberais, cada Município teve que arcar com suas próprias despesas, criando suas próprias soluções para a falta de recursos. Uma solução lógica, do ponto de vista administrativo, foi reduzir o efetivo e o salário de professores e demais funcionários, afetando profundamente o mercado de trabalho para o Magistério.

Requião termina seu governo discutindo novas verbas e projetos implantados no governo posterior. Entre esses projetos, encontra-se o “Projeto de Qualidade para o Ensino Básico do Estado do Paraná” (PQE), concretizado por Jaime Lerner na gestão de 1995 a 1998.

Foram muitas as ações do governo Requião no período de 1991 a 1994. Silva (1998) afirma que muitos estudos foram realizados buscando interpretar a realidade produzida pelo projeto “Construindo a Escola Cidadã”. Esses estudos apuraram contradições e avanços em várias áreas. De nossa parte procuramos fazer um arrazoado apenas para demonstrar que algumas das medidas, relacionadas à política educacional, implantadas no governo posterior e que levaram o curso de Magistério a ser extinto, tiveram sua origem, em grande parte, no governo Requião, e por ele foram criticadas ao assumir novamente a cadeira do Estado em 2003.

Resumindo o final da década de 80 e início da década de 90, temos que de um lado vislumbra-se a tentativa de reorganização da sociedade paranaense em bases democráticas, tomando-se o viés da educação para tal intento; por outro lado, a sombra da crise financeira paira sobre o Estado, o que abre um precedente para que uma onda neoliberal tome conta, o reflexo do que já vinha acontecendo em todo país. No próximo segmento de nossa pesquisa, discutiremos os efeitos dessa onda neoliberal que pôs a perder muito do que

se havia construído em termos de educação e de formação de professores no Estado do Paraná.

A nossa Fênix perdeu um pouco de seu brilho na década de 70, recuperou-o na década de 80, mas em novos tons, superando as tradicionais cores, num ambiente de reconquista da democracia, em que o povo brasileiro e paranaense teve que reaprender a fazer de seu território um espaço democrático e de sua cidadania um exercício de participação. A educação, por sua vez, é tomada como rota desse vôo e a nossa Fênix como principal guia. A partir desse momento, a Fênix encontrará obstáculos em seu caminho, e nosso intento é conhecer o contexto em que esses obstáculos se produziram e as conseqüências para o curso de formação de professores em nível médio no Paraná.

2.3 A ARMADILHA BEM ARMADA: OS ACONTECIMENTOS QUE ANTECEDERAM À REFORMA

*Passarim quis pousar, não deu, voou
Porque o tiro partiu mas não pegou
(Música "Passarim" de Tom Jobim)*

O Estado do Paraná terminou a década de 80 do século XX como a maioria dos estados brasileiros, ou seja, endividado e com a árdua tarefa de reorganizar as finanças e retomar o crescimento econômico. Silva (1998, p. 75-76) analisa da seguinte forma este momento:

O processo de readequação do Estado à dinâmica econômica, marcada pela crise, é visível durante toda a década de 80, estendendo-se até os anos 90. As propostas de redefinição do papel do Estado diante das demandas sociais variaram muito nesse período [...].

A necessidade de sanear as contas do governo paranaense tornou-se imperativo e justificativa "inquestionável" para a reordenação do Estado diante dos investimentos sociais, com uma tendência à diminuição dos gastos sociais [...].

O fato é que o esforço dos anos 80 em conter gastos públicos incidiu fortemente nos investimentos sociais e tal tendência aprofundou-se nos anos 90.

A mesma autora destaca que, ao mesmo tempo em que o modelo neoliberal, em voga nesse momento histórico, defendia os gastos limitados com as demandas sociais e

uma cidadania calcada na capacidade das comunidades de buscar a satisfação de suas necessidades, à margem das instituições governamentais, a Constituição Federal de 1988 fixava limites mínimos de investimento por parte de estados e municípios, nos setores da saúde e da educação, de 25% da arrecadação de tributos, o que poderia ser um obstáculo para o desenvolvimento econômico, entendido como um fator que por si só resolveria os problemas sociais. Um desafio a ser resolvido pelas gestões que estiveram à frente do governo do Estado do Paraná na última década do século XX. Ou, em outras palavras, como promover o desenvolvimento econômico e colocar o Paraná em condição de competição nos mercados mundiais se grande parte dos recursos (do ponto de vista dos políticos gestores) deveria ser destinada à educação e à saúde?

Foi imperativo para os governos paranaenses reestruturar o Estado e tornar o sistema educacional mais eficiente, diante das novas exigências do mercado em termos de mão-de-obra qualificada, sendo esta entendida como possuidora de conhecimento e competências para lidar com as novas demandas e incertezas da modernidade. Gorni (2002, p. 6) analisa que, nesse contexto, a Pedagogia da Qualidade Total assume o papel de realizar inovações educacionais incidindo sobre práticas pedagógicas e de gestão: “Descentralização, parceria, extinção de órgãos, privatização, novas formas de gestão, controle local e comunitário das escolas são propostas presentes na agenda neoliberal que recebem grande apoio nas instituições públicas da educação”.

A reforma do sistema escolar paranaense teve início no final da década de 80 com a implantação do sistema de um Processo de Avaliação que forneceu dados para as ações seguintes. Nesse mesmo ano, também, muitos encontros com educadores representantes dos Núcleos Regionais, dos cursos de Magistério, de Associações Docentes e das Instituições de Ensino Superior do Estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, passaram a estudar mais profundamente os princípios da Pedagogia Histórico-crítica, que acabou por se tornar a base filosófico-didática para a elaboração de todo o Currículo Básico do Estado em 1989 (GORNI, 2002) e que também estavam presentes no projeto “Magistério em Nova Dimensão”, como citamos anteriormente.

A partir da década de 90, as ações do governo paranaense tiveram estreita ligação com as diretrizes do Banco Mundial. Cabe recordar que essas diretrizes contemplavam, entre outras, segundo Torres (1998), melhoria da qualidade e da eficiência da educação por meio da gestão democrática dos poucos recursos; prioridade da Educação

Básica, entendida como o ensino de primeira a oitava séries; descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; maior participação da comunidade usuária do sistema educacional nas questões e necessidades das escolas; impulso do setor privado e das Organizações Não Governamentais (ONGs) em termos de recursos e de tomada de decisões, principalmente em relação aos níveis médio e superior de ensino; setorização de ações, definição de políticas e prioridades baseadas em análises econômicas de viabilidade e retorno de investimentos. Além disso, Sapelli (2003, p. 57), destaca:

O Banco Mundial desaconselhou as reformas curriculares empenhadas em modificar o currículo prescrito e sugeriu a melhoria dos textos didáticos; recomendou que se priorizasse a capacitação em serviço, especialmente aproveitando as modalidades à distância e enfatizando-se as “atitudes e expectativas dos professores” que, segundo o Banco teriam mais impacto sobre a aprendizagem e rendimento do aluno do que seu domínio da matéria e das técnicas de ensino; considerou que o tamanho da classe não tinha incidência sobre o rendimento escolar; sugeriu que se optasse pela merenda escolar (o custo do almoço seria maior) e que a educação pré-escolar fosse adotada como estratégia preventiva ao fracasso escolar.

A mesma autora enfatiza que o governo de Roberto Requião empenhou esforços para ajustar o sistema educacional paranaense a tais diretrizes por meio do projeto político-pedagógico do Estado denominado “Construindo a Escola Cidadã”, que já citamos anteriormente. Mas, foi somente nos governos posteriores de Jaime Lerner (1994-2002)²⁶, que as mesmas se consolidaram. Gorni (2002) explica que tal fato se deu em função da aprovação de um projeto, pelo Governo Federal, de uma linha de crédito educativo do Banco Mundial para o Brasil, que se deu em 1992 e forneceu recursos para as reformas que se sucederam. Sapelli (2003) acrescenta que não houve uma transferência exata das determinações do Banco Mundial, havendo uma adaptação à realidade paranaense expressa nesse plano.

Com o título de “Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), já citado, este empreendimento contou com a parceria da Secretaria de Estado do Planejamento e controle e Coordenação Geral da Secretaria de Estado da Educação e do Banco Mundial. Era um projeto voltado para o Ensino de 1º Grau, da esfera pública, e pretendia alocar recursos no fornecimento de material didático, capacitação de recursos humanos (entenda-se aqui, principalmente os professores), ampliação e reforma da rede física e, por fim, o desenvolvimento de estudos, pesquisas e avaliações para o desenvolvimento institucional. (GORNI, 2002).

²⁶ Jaime Lerner governou em duas gestões em função de sua reeleição em 1998.

Antes de prosseguirmos na análise do PQE, afirmamos como necessidade, uma tomada geral das metas anunciadas pelo Governo Lerner, sistematizadas no “Plano de Ação 1995-1998” e que determinaram como princípios orientadores:

- 1- Toda a Escola paranaense deve ser um centro de excelência.
- 2- A escola é promotora e gestora de suas metas no caminho da excelência.
- 3- As parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência.
- 4- O fortalecimento da gestão descentralizada SEED-PR constitui apoio ao desenvolvimento da competência do sistema.
- 5- O envolvimento da comunidade externa e interna à escola é fator essencial para uma avaliação com êxito.
- 6- A valorização do profissional da educação é alcançada pela construção da identidade profissional, mediante desenvolvimento da competência.
- 7- A sistematização e o acesso às informações constituem base para a efetividade do processo decisório e de inovações educacionais.
- 8- A flexibilização de mecanismos do sistema garante o atendimento às peculiaridades das diversas modalidades de educação e às características diversificadas dos alunos (PARANÁ, 1995, s/p).

Uma menção que merece destaque nesse projeto é a busca e o incentivo para o envolvimento da comunidade, no sentido de participar das decisões, do monitoramento na execução dos Planos Educacionais emanados de todas as esferas administrativas da educação, e também como parceria na manutenção do sistema escolar. (PARANÁ, 1995).

Ramos (1995, p. 96) explica que uma escola que busca a qualidade total fundamenta-se na união com a comunidade, respeitando as decisões desta no que se refere ao currículo e ao modo de organização da escola, pois, dessa forma a comunidade ajuda a escola a atender aos interesses dos alunos, tidos como clientes: “O papel do Estado é o de fomentar as idéias, deixando que a escola decida sobre seus rumos. O Estado e a comunidade devem construir a qualidade e avaliar os resultados”. Miranda (2000) avaliou que entre esse discurso e sua efetivação, no que se refere à autonomia da escola e obtenção da qualidade de ensino, ainda há uma distância muito grande.

Novamente é possível vislumbrar traços neoliberais no projeto “Busca da Escola da Excelência”, uma vez que, com os argumentos da autonomia, da participação comunitária e da modernidade, atribui-se à sociedade civil responsabilidades que seriam do governo, bem como se apóia na “Pedagogia da Qualidade Total”, que busca eficiência do sistema por meio de uma gestão compartilhada. Ou, como afirma Silva (1998, p. 97), tal proposição “exemplifica bem o objetivo de transformar dinamicamente e administrativamente a

pedagogia da escola a partir da lógica organizacional das empresas”. Vieira (1998) afirma que esses princípios são pautados nas agendas neoliberais colocadas em prática em todo o mundo, principalmente nos países com maiores problemas sociais e exorbitante dívida externa, como é o caso do Brasil.

Os princípios enunciados acima deixam clara a vinculação das políticas educacionais paranaenses com as diretrizes neoliberais do Banco Mundial. Silva (1998), analisando o “Plano de Ação 1995-1998”, afirma que este defendia uma gestão democrática baseada na parceria escola-comunidade que, além de contribuir no sentido de sanar as necessidades da escola sem a anuência do governo do Estado, também deveria avaliar os resultados alcançados pela escola. E, ainda segundo a mesma autora, para alcançar a dita excelência, o governo organizou suas ações em três eixos que resumimos a seguir:

- a) o primeiro eixo de ações visavam à permanência do aluno na escola e pressupunha entre outras: a “Correção de Fluxo”²⁷, aperfeiçoamento do currículo básico, *reestruturação do Ensino Médio e Profissional*, avaliação do rendimento escolar para aperfeiçoamento da gestão do currículo e da escola, entrega de materiais didáticos, incentivo à organização de grêmios estudantis, entre outras (grifo nosso).
- b) O segundo eixo de ações visava à valorização dos profissionais da educação procurando “conciliar medidas educacionais de recuperação salarial, formação e capacitação continuadas, incentivo aos professores com bom desempenho de resultados e fortalecimento da gestão compartilhada”. (SILVA, 1998, p. 94).
- c) O terceiro eixo de atuações buscava a capacitação da comunidade com o intuito de envolvê-la de maneira eficiente para que os objetivos do sistema fossem concretizados a contento. Assim, buscou-se criar parcerias com entidades jurídicas sem fins lucrativos, parcerias com empresas, cooperação com os sindicatos dos profissionais da educação, divulgação dos resultados das avaliações com o fim de mobilizar as comunidades cercanistas das escolas.

Antes que o “Plano de ação” fosse implantado, lembramos que o PQE já estava aprovado, desde 1994, para o Ensino Fundamental, faltava colocá-lo em prática em conjunto com as outras ações agora anunciadas. Aliás, cabe ressaltar que o “Plano de Ação” não mencionava o PQE, mas contava com ele para concretizar suas metas. (CZERNISZ, 2001).

²⁷ Adequação idade-série por meio de um programa de ensino supletivo para crianças e jovens em idade escolar que haviam acumulado históricos de evasão e repetência.

No primeiro eixo de atuações, destacamos a reestruturação do Ensino Médio e Profissional, que veio acontecer por meio de um programa denominado “Projeto de Expansão e Melhoria do Ensino Médio” – PROEM. Este programa obteve financiamento externo do Banco Interamericano de Desenvolvimento, uma das agências do Banco Mundial.

O PROEM constitui um dos focos de nosso interesse na medida em que sua implantação representou o fim do curso de Magistério de nível médio na grande maioria das escolas públicas do Paraná. Este programa foi apresentado tendo como objetivo e desafio maior a expansão do segundo grau com “qualidade”. Com previsão para ser implantado em cinco anos, o programa envolveu recursos de US\$ 222 milhões – US\$ 100 milhões do Banco Interamericano de desenvolvimento e US\$ 122 milhões do Tesouro Estadual. (PARANÁ; 1996, p. 3).

Pelo PROEM, o governo do Paraná “determinou o caráter generalizante dos cursos de Ensino Médio, ofertados pela rede estadual de educação a partir de 1997. Encerrou-se desde então, a oferta de cursos profissionalizantes nas escolas oficiais” (MIRANDA, 2000). Assim, seguindo as “ordens” dos Senhores do Mundo”, a Resolução nº 4056/96 determinou:

Com a finalidade de mobilizar as instituições educacionais e os segmentos do governo e da sociedade para a tarefa de elevação dos padrões de eficiência e qualidade da oferta de ensino e de promoção da equidade educacional, com vistas à formação integral da pessoa, para o pleno exercício da cidadania e para atender às exigências econômicas do mundo atual [...]

.....Art.
 1º - Implantar, a partir do início do ano de 1997, o Curso de Educação Geral de 2º Grau, em substituição à (s) habilitações do mesmo grau, nos estabelecimentos de ensino onde não haja a oferta deste curso.
 Art. 2º - A formalização de substituição dos cursos profissionalizantes por Educação Geral, deverá ser feita pelos Núcleos Regionais de Educação para cada estabelecimento, nos termos da deliberação N° 030/80 – CEE.
 Art. 3º Determinar que as matrículas iniciais para o ano de 1997, no Segundo Grau Regular, sejam feitas exclusivamente em Cursos de Educação Geral. (PARANÁ, 1996).

Como se pode apurar pelo trecho do documento, as palavras “eficiência”, “qualidade”, “equidade”, “exigências econômicas” deixam bem clara a visão economicista imperando na determinação do governo do Paraná em relação ao Ensino Médio. Apreende-se, também, a mão forte do governo que impôs, obliterando qualquer ação diferente ou contrária, as políticas dirigidas pelo Banco Mundial. Além disso, não há no documento síntese do

PROEM, ou nas resoluções subseqüentes, menção ao destino dos profissionais que já trabalhavam nesses cursos profissionalizantes. O que vale dizer que os seres humanos, tanto trabalhadores quanto da comunidade interessada nos cursos profissionalizantes, oferecidos pela rede pública, foram completamente ignorados em função da solução dos “técnicos do capital”, que sabiam o que seria “melhor” para os que vivem “do lado de baixo do Equador”.

Deitos (2001) afirma que, apesar do governo de Jaime Lerner ter dado prioridade ao PROEM, este foi recebido de herança do governo anterior e, em sua implantação, mostrou-se mais próximo das questões ideológicas e dos interesses financeiros do que das necessidades de mercado. Tanto Miranda (2000) quanto Sapelli (2003) ressaltam que ocorreram muitas manifestações contrárias às determinações do PROEM. O governo, por sua vez, fez uma grande pressão para que as escolas aderissem ao programa, o que pode ser comprovado pelo Art. 4º da Resolução 4394/96, que resolve: “os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual que não aderirem ao PROEM, e as demais instituições que ofertam ensino profissionalizante, poderão em 1998 continuar com as habilitações atualmente ofertadas”, mas completa em § Único que “os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual não poderão expandir a oferta dessa modalidade de ensino” (*apud* MIRANDA, 2000, p. 117). Essa mesma resolução determina que não deverão ser efetuadas matrículas no curso de Magistério, pois as mesmas serão bloqueadas, inclusive nas escolas que não aderiram ao PROEM.

Sapelli (2003, p. 83) afirma que a pressão em torno da adesão “espontânea” ao PROEM se dava em função de ainda não existir a força da lei e, “com a cooptação das mesmas, o processo se consolidaria sem grandes pressões” Ainda seguindo o raciocínio da mesma autora, assinar o termo de adesão significava ratificar a gestão democrática, assim denominada, mas que não se concretizou como tal. Ao contrário, mascarou o verdadeiro processo de decisão e controle unilateral que acontecia no referido governo. Além do mais, as informações que chegavam às escolas sobre este programa não eram claras o bastante para que este fosse realmente compreendido, fato que revela novamente as intenções ideológicas do governo e do Banco Mundial que financiava o PROEM.

O programa ainda previa que a Educação Técnica Profissional ficaria a cargo de uma empresa civil sem fins lucrativos, criada em 28/08/1995 denominada PARANATEC. Sapelli (2003, p. 87) analisa o contexto de criação dessa empresa:

[...] gastaria muito dinheiro público para implementar o Programa; o Estado transferiria para 15 consultorias vultosos recursos que poderiam ser utilizados nas escolas públicas, garantindo sua qualidade e eficiência; não seriam garantidos os direitos do aluno em prosseguir seus estudos iniciados (aquele que reprovasse o 1º ano, por exemplo, teria, obrigatoriamente, que prosseguir estudos em Educação Geral); seriam criados Centros Regionais de Formação Profissional (como ficariam as pessoas que quisessem fazer os cursos profissionalizantes nas pequenas e médias cidades do Paraná?); os professores das áreas profissionalizantes seriam demitidos).

Segundo o documento do PROEM, a PARANATEC contava com a parceria do SENAR, SENAI, SENAC, SEBRAE e CEFET/PR – instituições que ministravam e ministram o ensino profissional do Paraná. E, ainda segundo o documento, era função da PARANATEC “coordenar a parceria entre as instituições de ensino, a comunidade e a iniciativa privada para a criação e o desenvolvimento de cursos de ensino profissionalizante em áreas que atendam a vocação regional e a demanda de mercado”. (PARANÁ, 1996, p. 68).

Além da PARANATEC, o governo ainda criou o PARANAEDUCAÇÃO, uma agência destinada a administrar os recursos humanos do sistema público de ensino fundamental e médio. Dito de outra forma, a educação pública começou a ser administrada pelo setor privado e o Estado assumiu apenas o papel de coordenador da construção da realidade social. (SILVA, 1998).

Miranda (2000, p. 109) analisa que a PARANATEC foi o primeiro passo na direção da privatização, separando a educação geral da profissionalizante e relegando esta à iniciativa privada: “com isso, o Estado do Paraná demonstrou o seu alinhamento às disposições neoliberais e começou a reorganizar a “casa” no setor educacional, para adequar-se à idéia de Estado Mínimo e consolidá-la”. Sobre a PARANATEC, Deitos (2001, p. 248-249) também analisa que foi uma organização criada para:

[...] gerar um leque de possibilidades que vão desde o campo estatal ao não-estatal, como organização “autônoma”, ao propriamente privado, ou seja, como entidade civil criada pelo Governo, de cunho privado, podendo administrar e propor cursos e currículos a qualquer hora, de forma flexível e diversificada, para atender aos interesses do mercado. Associe-se a essa possibilidade o fato de que a PARANATEC tem a autonomia em relação à organização administrativa e política, mas não deixa de ter o apoio financeiro e logístico do mesmo.

Como é possível analisar nas palavras do autor, a PARANATEC foi criada pelo governo, tinha todo o apoio do governo, mas a liberdade e autonomia de uma empresa privada, podendo esquivar-se de trâmites burocráticos, licitações, auditorias, etc.

Em relação às áreas de vocação regional, foram criados seis pólos de oferta no Estado, distribuídos geograficamente, limitando a possibilidade de escolha para os alunos e sua inserção no mercado de trabalho. Assim, muitos alunos que buscavam a formação profissionalizante para complementar o orçamento doméstico eram obrigados a procurar a rede particular. Isso mostra que a educação em nível médio se tornou mercadoria no Estado do Paraná (MIRANDA, 2000, p. 109). Com o argumento da “vocação regional”, os seis pólos criados pelo PROEM atendiam, minimamente, os setores primários, com cursos técnicos voltados para agricultura, floresta, piscicultura e pecuária; no setor secundário, ofereciam-se cursos de Técnico em Eletromecânica, em Química Industrial, em Eletrônica Industrial, em Confeção Industrial e em Industrialização de Alimentos; no setor terciário, ofertavam-se cursos de Técnico em Gestão, em Informática, em Publicidade e Propaganda e em Vendas. Vê-se que a formação de professores não está contemplada, pois esta deveria se dar em nível superior, como propunha os novos debates em torno da formação de professores no país.

Se, por um lado, o governo deixou de investir na profissionalização em nível médio, por outro passou a apoiar a formação em nível pós-médio. Isso pode ser comprovado por um trecho contido no documento do PROEM o qual afirma que os cursos já existentes na época fossem oferecidos na modalidade pós-médio, e já estariam autorizados a funcionar; e outras novas habilitações seriam levadas à apreciação do Conselho Estadual de Educação. (PARANÁ, 1996).

Houve muitas manifestações contrárias a toda essa política do governo para a educação, valendo destacar a atuação da Associação dos Professores do Paraná – APP Sindicato. Esta se desdobrou em informar às escolas sobre as decisões da Assembléia Legislativa, alertando que o PROEM extinguiria o ensino profissionalizante de 2º Grau na esfera pública estadual do Paraná; tornaria superficial a formação profissional ao instituir o currículo modular de seis meses a dois anos. E ao retirar a oferta do ensino profissionalizante, deixaria o campo livre para as escolas particulares explorarem os alunos, uma vez que a Secretaria de Educação entregaria o gerenciamento de Centros Profissionalizantes à iniciativa privada. (SAPELLI, 2003).

Apesar de todo esse alarde, Miranda (2000) coloca que, fora o Magistério (as 14 escolas rebeldes), os professores dos outros cursos aceitaram passivamente as decisões do governo. Foram encaminhados para outras disciplinas ou remanejados para funções fora da sala de aula, nas próprias escolas ou em órgãos da rede oficial. Quanto aos professores do

Magistério, muitos foram encaminhados para atuar na Supervisão Escolar ou na Orientação Educacional, mesmo não tendo feito opção por tais funções, outros foram para as salas de aula de 1ª a 4ª séries e outros ainda foram para as salas de educação especial. Muitos não tinham experiência nas novas funções, mas tiveram que aceitá-las por imposição da nova política governamental.

Assim, chegava ao fim o ensino profissionalizante em nível médio no Estado do Paraná e também o curso de Magistério. O projeto “Magistério em Nova Dimensão” mal havia sido implantado em algumas escolas e nessas nem foi possível avaliar seus efeitos. As orientações do Banco Mundial foram seguidas à risca pelo governo do Paraná. Aos professores novos restou buscar formação em nível superior como previa o “Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação”, e aos jovens das classes baixa e média restou cursar a Educação Geral ou se desdobrar para pagar um curso profissionalizante em uma escola particular.

Miranda (2000) ainda destaca que o movimento de resistência contra o fechamento do curso de Magistério partiu da comunidade. Foi ela que, antecipando o risco de perder a oportunidade de dar uma profissionalização aos jovens, colocou-se contra a prerrogativa do governo. Apoiados nessa manifestação contrária, diretores das “quatorze rebeldes” trataram de procurar apoio junto à APP - Sindicato e aos políticos locais. A movimentação popular, no entanto, não visava à educação em si e a seus propósitos, e sim a impossibilidade de colocar os jovens logo cedo no mercado de trabalho. Uma postura que ia à contramão do governo que pretendia, justamente, adiar essa profissionalização, contendo a pressão do desemprego.

Outras questões se colocaram, tais como: haveria ampliação de vagas no Ensino Superior Estadual para formar os novos professores? As orientações do Banco Mundial preconizavam a centralidade na Educação Básica, então essa resposta era evidente: NÃO. E as cidades pequenas e médias que não contavam com instituições de nível superior na área próxima? Problema a ser resolvido pelo próprio cidadão. Com um discurso, segundo Miranda (2000), de que não havia mercado de trabalho para todos, e com a intenção de adiar a entrada nesse mercado dos jovens paranaenses, diminuía-se, dessa forma, as taxas de desemprego, mas não de pobreza.

O governo paranaense desrespeitou a opinião da sociedade civil, dos pais de alunos, dos alunos, dos professores e impôs a política dos organismos internacionais em troca de vultosas somas de dólares. Nessa pesquisa, não pretendemos apurar os resultados produzidos no Paraná por essa política, mas, se tomarmos como base as pesquisas realizadas no Brasil e que já foram citadas neste trabalho, ver-se-á que foram os piores possíveis. A pobreza não diminuiu e a qualidade da educação só decaiu, deixando nossas novas gerações prejudicadas no acesso aos códigos da modernidade, ao mercado de emprego e a uma formação que lhes desse condição de desvelar as contradições presentes na realidade, ou seja, de ser, pelo menos, um cidadão crítico.

As medidas adotadas pelo governo do Paraná, no que tange à educação profissional, foram reforçadas pelo Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997). Tal decreto separou o Ensino Profissional do Ensino Médio. Restaurou a tão criticada dualidade em nome da formação de mão-de-obra qualificada tecnologicamente, para atender às exigências do mercado. No Capítulo 3, abordaremos este decreto, sua revogação e o prenúncio de uma nova concepção quanto ao Ensino Profissional que acaba por reabrir os cursos de formação de professores em nível médio no Estado do Paraná.

2.4 AS SOMBRAS OFUSCAM, MAS A FÊNIX REAGE E SUPERA: O PROEM

*Esqueça aquele mundo de partes não iguais
Aquele jogo de interesses já não combina mais
Esqueça as tragédias e as lamentações*

(Música "Sombras"- Herdeiros do Nada)

O curso de Magistério de nível médio foi extinto em função da criação e implantação do PROEM, mas alguns focos de resistência permaneceram. Tais focos localizados em quatorze escolas públicas tinham um caminho percorrido na construção e na consolidação do curso de Magistério.

Relembramos que foi feito, anteriormente, todo um trabalho de base para reorganizar o currículo de formação de professores em nível médio. Houve um amplo debate

com todos os segmentos, incluindo Núcleos Regionais de Educação, representantes das escolas que ofereciam o curso, sindicatos de professores, representantes da comunidade política e da comunidade acadêmica, principalmente da Universidade Federal do Paraná. Tudo isso foi ignorado em nome da busca pela *eficiência do sistema público de ensino*.

A implantação da proposta por todo o Estado tinha cerca de quatro anos quando o curso foi extinto, ou seja, na fase que Nunes, Trojan e Tavares (1995) chamam de efetivação. Esses mesmos autores fizeram uma minuciosa pesquisa acerca dessa implantação.

A pesquisa constatou que 363 escolas em todo o Paraná ofertavam a habilitação de Magistério. Tal oferta era, como em todo o sistema público de ensino do Estado, bastante precária em algumas regiões em função da grande rotatividade de docentes temporários, da falta de recursos para acervos bibliográficos e de espaços físicos adequados, de falta de pessoal nos Núcleos para acompanhar a habilitação, entre outros. Mas apesar de todos esses problemas, a pesquisa constatou uma melhora significativa da formação dos alunos, os quais, segundo relato dos professores e dos próprios alunos, mostraram-se mais críticos e conscientes e preparados que em anos anteriores. (NUNES, TROJAN, TAVARES, 1995).

Apesar do contexto histórico e político construído coletivamente em relação ao curso de formação de professores pelo Curso de Magistério no Paraná, e apesar de todo o discurso de autonomia defendido nos programas do Estado (principalmente o PQE e o PROEM), o que se teve como fato cabal foi a prevalescência das determinações explícitas nos programas governamentais. Isso fica evidente na Resolução nº 4.056/96, pela qual o Secretário de Educação resolveu implantar, a partir de 1997, o Curso de Educação Geral, de 2º Grau, em substituição à(s) habilitação (ões) do mesmo grau, nos estabelecimentos de ensino do Estado que ainda não tivessem o referido grau de ensino. (PARANÁ, 1996).

As escolas, de certa forma, saíram ganhando, uma vez que aumentou o número de alunos e a sua abrangência. Para os alunos moradores próximos às escolas, também foi considerado um benefício e para os professores uma chance de aumentar seus ganhos, como avalia Miranda (2000).

A pesquisadora ainda acrescenta que essas determinações ignoraram três décadas de luta, de estudos e de propostas, a respeito da educação profissionalizante.

Desrespeitaram os pais, os educadores, os pesquisadores, pois não disponibilizaram a proposta para ser debatida, ou pelo menos digerida antes de ser implantada.

Como houve focos de resistência à proposta governamental, a SEED/PR abriu a possibilidade de não-adesão que ocorreu, mesmo as escolas sendo ameaçadas de não receberem recursos. De 1997 a 2002, “as quatorze rebeldes” continuaram fazendo suas matrículas, mesmo sem a anuência do Estado.

O Colégio Cristo Rei de Cornélio Procópio, no chamado Norte Velho do Paraná, em seu Projeto Político-Pedagógico, no item que relata o histórico da instituição, menciona como foram os tempos de 1996 a 2002, afirmando que “em todo esse período a caminhada foi solitária, pois, pela não adesão ao PROEM – garantindo a oferta do curso “Magistério” – o colégio não teve assessoramento pedagógico nem tampouco, benfeitoria no espaço físico. [...] Com a ação do tempo e o ataque dos cupins, sem intervenção do mantenedor, o prédio é interditado em julho de 2003”. (COLÉGIO..., 2005, p. 7-8).

A ação do governo defendia publicamente a autonomia, ao permitir que as escolas não aderissem ao PROEM, mas perversamente punia, eximindo-se de suas responsabilidades os “rebeldes”. Ação que revela o verdadeiro conceito de democracia e autonomia tão propalada nos discursos oficiais. Ou como analisa Miranda (2000, p.124),

[...] a autonomia é incentivada, mas não se dialoga sobre as discordâncias ou quando há discussão ela é levada *pacificamente* até um certo ponto, com a expectativa de convencer o resistente. Caso isso não ocorra, toma-se medidas de “restrição disfarçada.

Como foi o caso do Colégio Estadual Cristo Rei, que teve suas paredes infestadas por cupins, fora outros danos e o governo não se manifestou, como seria de sua responsabilidade, a fim de punir a ação de não-concordância às suas imposições.

Apesar de um posicionamento contrário, mantido a duras penas, “as quatorze rebeldes”, como bem coloca o Colégio Estadual Cristo Rei, realizaram uma luta solitária, quando poderiam realizar o que Padilha (2001) denomina de movimento dialógico. Um movimento que ultrapassaria seus limites e se estenderia a outros, no caso as outras treze que fizeram a mesma opção. Mas, por razões que nossa pesquisa não comporta nesse momento, isso não aconteceu. As escolas contavam somente com suas comunidades circundantes e, em alguns núcleos, pessoas que se solidarizavam com sua coragem. Essas

peessoas procuravam ajudar mantendo a escola resistente do núcleo bem informada sobre os acontecimentos, pois até as informações mais importantes estavam sendo, a elas, negadas (MIRANDA, 2000).

Essas escolas não resistiam em termos de currículo, pois como apurou Miranda (2000), suas propostas pedagógicas, elaboradas num exíguo prazo estabelecido pela SEED/PR, estavam de acordo com a legislação vigente, no caso a LDBN 9394/96 e o Parecer 15 do CNE/CEB de 1998 (BRASIL, 1998). Logo, apurou a pesquisadora, a contraproposta de algumas dessas escolas apenas discordava do fechamento do curso de Magistério, pois não haveria espaço nem aulas para o corpo docente. A mesma autora ainda questiona: “E quanto àqueles que precisam de uma profissão mais cedo – no nível médio, por motivos econômicos, de baixa renda familiar, de sustento próprio e para auxiliar a família?” (MIRANDA, 2000, p. 140).

Miranda (2000) também constatou em sua pesquisa que os diretores tiveram um papel fundamental no processo de resistência ou adesão à política governamental. Aqueles que se colocaram como sem ação diante das determinações, advindas via PROEM não tiveram registrados, em suas escolas, focos efetivos de resistência. E o contrário aconteceu nas “quatorze rebeldes”, em que os diretores levaram à frente o descontentamento de toda a comunidade escolar que representavam.

Outra observação feita pela mesma pesquisadora é do que se entende por participação e processo democrático. Esclarece a mesma que ambas as expressões supõem a presença dos contrários, da oportunidade de se debater diferentes opiniões, de se respeitar o posicionamento do outro, mas, no processo de implantação das determinações do PROEM, as reuniões que se sucederam contaram com a formação de comissões e comitês de voluntários, que não se reuniam para discutir, mas para entender as premissas educacionais do Estado. Assim questiona a autora: “seria essa uma comunidade independente, ou apenas obediente, aquiescente?”.

Não conseguindo vencer a resistência, mesmo com todo o boicote, o governo do Estado teve que, pelo menos, reconhecer a existência dos cursos de Magistério e adequá-los à nova legislação presente em nível Federal. Seguindo esse raciocínio, foi assinada a Resolução 4.804/99, que dava nova denominação aos cursos, sendo agora Escolas Normais – ensino Médio. A seguir, elencamos as “quatorze rebeldes”:

ESCOLAS	NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO AO QUAL SE VINCULA	LOCALIDADES
01 – Arnaldo Busato	Área Metropolitana	Pinhais
02- José Sarmiento Filho	Campo Mourão	Iretama
03- Princesa Isabel	Cascavel	Três Barras do Paraná
04- Cristo Rei	Cornélio Procópio	Cornélio Procópio
05 – Paulo Leminski	Curitiba	Curitiba
06- Barão do Rio Branco	Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu
08- Cristóvão Colombo	Ivaiporã	Ivaiporã
09- Geremia Lunardelli	Ivaiporã	Lunardelli
10- Monteiro Lobato	Ivaiporã	Floresta
11-Instituto de Educação Estadual	Maringá	Maringá
12- Dr. Caetano Munhoz da Rocha	Paranaguá	Paranaguá
13 – Anchieta	Umuarama	Cruzeiro do Oeste
14- Vivente Tomasini	Umuarama	Francisco alves

Fonte: Miranda (2000, p. 143).

Usando as palavras de Miranda (2000, p. 143), pode-se analisar que:

Essas escolas acrescentaram uma lição à luta democrática. À história da educação paranaense. Rebelaram-se e conseguiram fazer valer os seus pontos de vista. Foi uma vitória delas. É interessante notar que as 14 juntas representam uma pequena parcela – cerca de um quarto do total de alunos de Magistério na rede estadual – em relação ao universo anterior, de pouco mais de 44 mil. Outra questão, que se destaca a nossa observação, refere-se à localização espalhada das 14 no Estado, o que não indica pontos específicos de politização dos envolvidos, que fizesse sobressair determinada região.

Em outros dizeres, observando o elenco das escolas que resistiram, das quatorze, apenas três estão localizadas em grandes cidades do Paraná, ou seja, em Maringá, em Foz do Iguaçu e em Curitiba. As outras estão em cidades de pequeno porte, na maioria com economia agrícola, sem tradição em lutas políticas por parte da população, mas mesmo com essa “inexperiência”, mantiveram seus posicionamentos, correndo o risco de sofrer

sanções veladas, como de fato aconteceu. Por outro lado, o governo também teve seus benefícios, uma vez que conseguiu reduzir, de 228 para apenas 14 estabelecimentos voltados para a formação de professores, ou seja, o critério de atender minimamente a população em suas necessidades, não estava como se pretendia, mas de alguma forma foi garantido.

Nosso propósito nesse capítulo era analisar os caminhos históricos da formação de professores no Estado do Paraná. Fizemos um “vôo” com a nossa Fênix em nosso território e descobrimos que a formação de professores aconteceu e se desenvolveu conjuntamente ao ensino primário, e muitos dos problemas que hoje a educação paranaense enfrenta, não são privilégios de nosso tempo, e sim de mais de um século de existência, quase com a mesma idade do Estado.

Além disso, foi possível analisar que a formação de professores no Paraná sempre esteve permeada pelos projetos governamentais do Estado, ou seja, no início o objetivo era promover a civilização da população, procurando dar-lhe uma formação voltada para uma cultura mais refinada com características urbanas, modernas e com atitudes higiênicas. Num segundo momento, mais especificamente em meados do século XX, o projeto político- pedagógico se volta para a expansão da rede de escolas, inserindo-se num movimento de caráter nacional. Na década de 70, o projeto continua atendendo ao modelo forjado em nível nacional. A década de 80 se caracteriza pela discussão de uma nova proposta que ensinasse o povo a viver novamente num regime democrático. Este projeto, porém, mobiliza a intelectualidade paranaense com a anuência do governo estadual. A partir da década de 90, o projeto rompe com as fronteiras não só do Estado, mas também do país e passa a se guiar por diretrizes emanadas dos organismos internacionais, interessados em implantar o conceito do Estado mínimo, o que permitiria, *do ponto de vista desses organismos*, um menor gasto com a máquina pública, uma maior eficiência do sistema educacional, mesmo que isso custasse grandes perdas humanas para a população, e o pagamento das dívidas públicas com o resultado dessa economia.

Por mais de uma vez, o Estado do Paraná se antecipou às políticas federais e criou uma tradição intelectual de buscar o apoio das Instituições de Ensino Superior para encontrar caminhos alternativos, críticos e democráticos para a educação, mesmo que em alguns momentos históricos, a democracia pareceu ter ficado do lado de fora de nossas fronteiras.

No próximo capítulo, nossa Fênix renascerá das cinzas, mas com uma nova plumagem, uma nova proposta, buscando superar as contradições geradas pelo tufão da política neoliberal e, evidentemente, gerando outras. É o movimento! Será que conseguirá?

CAPÍTULO 3

RENASCENDO DAS CINZAS COM OUTRA PLUMAGEM

PREÂMBULO

A educação e a formação de professores se tornaram matérias tão importantes nas pautas políticas e sociais que até se tornaram samba, como este de Leci Brandão, colocado em nossa epígrafe. Nossa pesquisa, com a mesma preocupação, buscou até esse momento situar o Curso de Formação de Professores em nível médio no âmbito maior das políticas educacionais voltadas para a formação em nível secundário, de caráter profissional, e no contexto histórico educacional brasileiro e paranaense. Encerramos nosso capítulo anterior analisando o fim do curso de Magistério em função das políticas neoliberais implantadas no Paraná, durante o governo de Jaime Lerner.

Em 2003, como resultado do pleito eleitoral de 2002, um novo governo passou a ocupar a cadeira do Paraná com a promessa de restabelecer os compromissos do Estado para com a população. Assumiu a postura de uma política que se caracterizaria “por uma decidida oposição ao neoliberalismo, e a esta ‘inevitabilidade da globalização e da inserção necessária do Brasil nesse processo’ que, fundamentalmente, acaba com a nação e que nos transforma em mero mercado, que nos transforma de cidadãos em consumidores” (REQUIÃO, 2005). Sobre a educação, este governo, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), afirma em seu plano de gestão que:

O Brasil será convocado a realizar um mutirão educacional, e os recursos para isso serão garantidos pelo Estado como prioridade, para incrementar um processo intensivo, sólido e profundo de aprendizagem e difusão do saber. A cultura, as humanidades e os avanços mundiais da ciência e da técnica devem ser difundidos e assimilados, processados internamente e integrados em um acervo nacional de conhecimentos e práticas (LESSA, 2005, p. 3).

É com esse discurso que o governo Requião inicia suas ações. E, neste terceiro capítulo, pretendemos analisar as mudanças que se processaram na área da educação,

principalmente em nível médio, que promoveram a reabertura dos cursos profissionalizantes, dentre eles o curso de Magistério, agora denominado como Curso de Formação de Docentes na modalidade Normal, na rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Para tal intento, o estudo se baseou numa análise documental de fontes oficiais Federais e Estaduais. Fizemos também três entrevistas com cinco pessoas que estiveram envolvidas no processo de reabertura do curso de formação de docentes em nível médio na rede pública estadual de ensino. A primeira delas com uma assessora técnico-pedagógica, coordenadora da área de Biologia do Ensino Profissional; uma segunda entrevista coletiva, em que participaram três pessoas: a superintendente e duas assessoras técnico-pedagógicas do Núcleo Regional de Londrina, sendo uma representante da CADEP (Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica) e outra coordenadora de área que atua diretamente com o curso de Magistério. Uma terceira entrevista foi realizada com a professora da Universidade Estadual de Londrina Ileize Luciana Fiorelli Silva, cuja escolha para nossa pesquisa se deu em função de a mesma ter recebido um especial agradecimento por parte da comissão que elaborou a proposta curricular do curso de formação de docentes. As entrevistas se basearam em um roteiro com questões semi-abertas (Apêndice E).

Intentamos, assim, compreender como hodiernamente está se organizando, e em que bases teóricas estão se pautando a formação de professores em nível médio no Estado do Paraná.

3.1 AS CINZAS DEIXADAS PELA ONDA NEOLIBERAL

*Vamos renascer das cinzas
Plantar de novo o arvoredo
Bom calor nas mãos unidas
Na cabeça um grande enredo
(Música "Renascer das cinzas" de Martinho da Vila)*

Consideramos importante salientar que as políticas neoliberais implantadas pelo governo estadual na gestão de Jaime Lerner (1995-2002) não acabaram, em verdade, com o ensino profissional, e sim, deixaram de ofertá-lo na rede pública estadual de ensino. O ensino profissional continuou existindo, e ainda com mais força, na esfera privada. O governo

estadual, com o PROEM, passou a oferecer o mínimo desta modalidade, localizando a oferta em seis pólos²⁸ do Estado do Paraná, de acordo com “a vocação regional” de mercado das regiões em que estes pólos foram estabelecidos. O curso de formação de professores continuou a ser ofertado pelas “quatorze rebeldes”.

Uma pergunta inquietante é: o que resultou dessa política? Responder a tal questão é a nossa proposição neste segmento.

Silva (2003b, p. 1) resume em poucas palavras como as medidas neoliberais se concretizaram, afirmando que o governo:

Deixou as escolas sem financiamento estatal, sobretudo no que se refere à manutenção e custeio, comprometendo-se somente com o pagamento dos salários dos professores e funcionários. Para garantir ainda mais economia de custos com as escolas públicas, o Paraná diminuiu a carga horária das aulas, nas inúmeras reformas curriculares que implementou de 1995 a 2002. Com o fechamento dos cursos profissionalizantes e com formas de aumentar o número de alunos em sala de aula do ensino regular, o Estado do Paraná conseguiu diminuir o número de professores e de funcionários nas escolas.

Ainda segundo a mesma autora, a política educacional do governo Lerner objetivava, não só mudanças em termos estruturais, mas também nas representações dos sujeitos envolvidos, uma vez que buscou trazer para o campo da educação conceitos novos, próprios das ciências empresariais, bem como substituiu os conteúdos tradicionais do currículo por outros tais como: “empreendedorismo, competitividade, cidadania, consumidor, qualidade total, gestão” e outros. (SILVA, 2003b).

A escola da excelência tinha por meta a equidade social, a qual, segundo Oliveira (2000), não quer dizer igualdade, e sim diminuição da diferença por meio da oferta

²⁸ O PROEM previa que o Ensino Médio Profissional fosse ofertado em seis pólos, concentrados nas regiões mais povoadas do Estado: Pólo 1 com sede em Curitiba, Pólo 2 com sede em Ponta Grossa, Pólo 3 com sede em Londrina, Pólo 4 com sede em Maringá, Pólo 5 com sede em Cascavel e Pólo 6 com sede em Guarapuava. De acordo com o projeto, cada pólo agregaria cursos voltados para a especificidade econômica de cada região.

de oportunidades, da preparação e da domesticação do trabalhador, ensinando-o a competir, para que dele seja extraído ainda mais lucro. E dessa maneira, seja possível justificar os investimentos públicos em sua formação.

Em relação aos professores, essa política representou um achatamento considerável em seus salários, bem como pouco investimento em sua formação em termos de qualificação em sua área específica de conhecimento. Lima e Viriato (2006) explicam que a formação continuada dos professores, que no primeiro governo Requião fora descentralizada nos Núcleos Regionais de Ensino, no governo Lerner foi centralizado em Faxinal do Céu²⁹. Os autores analisam da seguinte forma esse processo de capacitação docente:

A capacitação ministrada na Universidade do Professor se divorcia da realidade dos alunos comuns, das escolas comuns. Procura convencer os professores de que eles têm o poder de mudar os rumos da educação através de seus pensamentos positivos. A sutileza do discurso Faxinalense é que o debate descarta o político, contempla uma prática pedagógica divorciada da realidade, embora teoricamente possa até mencioná-la. O importante é trabalhar com os conteúdos, sendo a técnica pedagógica privilegiada (LIMA; VIRIATO, 2006, p. 11).

O trecho acima deixa bem clara a intenção do governo de implantar a reforma, tendo o apoio “incondicional” dos professores a tal projeto. A estratégia para conseguir tal intento foi fazer uma espécie de “lavagem cerebral” nos professores. Demo (1999) também faz referências a estas intenções ao nominar o espaço e as atividades de Faxinal do Céu de “spa pedagógico”. Outro aspecto a ser destacado na observância de Lima e Viriato (2006) é o cunho tecnicista do conteúdo abordado nessa política de capacitação, ou como rotula Sheibe (2003), é o neotecnicismo na formação dos educadores.

Silva (2003b), interpretando os dados do Censo Escolar feito pelo MEC e INEP desde 1995/1996 até 2001, verificou que o significado dessas políticas para a educação pública paranaense foi o esvaziamento das escolas, sendo cerca de 112.649 alunos a menos no Ensino Fundamental, ao passo que se teve uma elevação razoável de um pouco mais de 80.000 alunos no Ensino Médio, mas atente-se para o detalhe de que as matrículas nos Cursos Supletivos de Ensino Médio cresceram de 19.091 em 1995 para 84.117 em 2001. A autora destaca ainda que o Estado do Paraná foi o que teve maior aumento de matrículas nessa modalidade de ensino, corroborando a idéia de uma formação aligeirada em curto espaço de tempo e de baixo custo, em detrimento de uma formação escolar sólida.

²⁹ Um centro localizado na região sudoeste do Estado, que abriga uma infra-estrutura de alojamentos e espaços para conferências.

Em relação à qualidade, os resultados do SAEB demonstram que não só no Paraná, mas em todo o Brasil, foi decaindo à medida que as políticas neoliberais foram se efetivando (RESULTADOS..., 2004).

Em todo o complexo contexto da reforma educacional que se processou no Paraná entre 1995 e 2002, o Ensino Profissional foi o mais atingido, uma vez que sua oferta foi suprimida, deixando milhares de jovens paranaenses sem a possibilidade de “acesso à escola do trabalho, quando fosse de seu interesse por esta opção de escolaridade formal” (PARANÁ, 2005b, p. 5). Lima Filho (2004, p. 44) avalia que “as reformas realizadas no período de 1995 a 2002 constituíram um processo que vinculado ao ideário de redefinição do papel do Estado – representou a demissão da política pública, isto é, a redução da ação do Estado como executor de políticas públicas de caráter social”.

Consolidando o discurso de resgate do espaço público ao poder público do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Governador Roberto Requião, membro do referido partido, implementou uma série de ações³⁰ no sentido de reassumir as responsabilidades do governo para com os setores sociais (PMDB, 2005). Entre essas ações destacamos a reoferta dos cursos de formação profissional na rede pública de ensino do Estado, em cujo contexto se encontra nossa Fênix renascendo das cinzas com o nome de “Curso de formação de Docentes em Nível Médio – Modalidade Normal”.

A partir de agora, procuraremos vislumbrar nos documentos as bases teóricas desse renascimento.

³⁰ Exemplo destas ações é o pagamento do servidor público estadual que antes era feito por um banco privado, agora é feito por um banco público; a reestatização do Porto de Paranaguá é outro exemplo.

3.2 LIBERTANDO AS ASAS DAS AMARRAS DO DECRETO 2208/97

*É preciso salvar o país,
é preciso crer em Deus,
é preciso pagar as dívidas,*

(“Poema da necessidade” - Carlos Drummond de Andrade)

Nesse segmento, animamo-nos por discutir a revogação do Decreto Federal 2.208/97 (BRASIL, 1997) e a implantação do Decreto, também Federal, 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que versam sobre o Ensino Profissional. A aprovação deste se deu por luta, novamente, daqueles intelectuais comprometidos com a formação humana. Para tanto, partiremos do já propalado governo Lerner. Este se antecipou à LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996) na implantação de reformas educacionais pautadas nas orientações dos organismos internacionais. O Ensino Médio e o Profissional foram os mais prejudicados e o curso de Magistério teria sido completamente extinto na rede pública de ensino, caso aquelas quatorze escolas (as “quatorze rebeldes”), em conjunto com suas comunidades, não tivessem resistido à pressão do governo. Mas, consideramos mister esclarecer que tais reformas tiveram, dois anos mais tarde, respaldo no âmbito da União pelo Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997) e pelas discussões que a promulgação do mesmo ensejou entre os segmentos interessados na educação profissional.

Esses segmentos se confrontaram no primeiro quinquênio da década de 90 defendendo seus projetos, numa acirrada disputa político-ideológica que antecedeu à promulgação da LDBN 9394/96. (BRASIL, 1996).

Enquanto a lei do deputado Otávio Elísio e o substitutivo Jorge Haje, contendo o resultado de uma ampla discussão travada no seio da sociedade civil, buscavam apoio político no Congresso Nacional para sua aprovação, o projeto do Senador Darcy Ribeiro o atravessava, trazendo um projeto flexível e com forte apoio dos organismos internacionais (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Este projeto, então, consolidou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada com o número 9394/96.

Em meio aos embates pelo projeto a ser constituído enquanto diretrizes da educação, travaram-se, também, embates relacionados à educação profissional e três desses projetos merecem destaque: dois projetos existentes no âmbito do governo federal, o projeto do MEC, por meio da Secretaria de Ensino Técnico (SENTEC, hoje Secretaria de Educação

Média e Tecnológica – SEMTEC), e outro do Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional – a SEFOR. No âmbito da sociedade civil, “várias entidades de profissionais da educação, de pesquisa, ONGs e entidades do movimento popular e sindical organizaram-se no Fórum em Defesa da Escola Pública”. (MANFREDI, 2002, p. 114).

Consideramos importante discutir, mesmo que brevemente, cada um dos projetos, uma vez que um deles foi privilegiado na regulamentação da LDB 9394/96, no que se refere ao Ensino Médio, e antes disso teve o apoio do Estado do Paraná que se antecipou e o colocou em prática mesmo antes da referida lei. Outro projeto retomou as discussões no governo de Luís Inácio Lula da Silva e revogou o Decreto 2.208/97. (BRASIL, 1997).

Para apresentar cada projeto, utilizaremos como principal referência a obra de Manfredi (2002, p. 113-139).

3.2.1 O Projeto do Ministério do Trabalho – SEFOR

Em 1995, a SEFOR promoveu uma série de debates sobre a educação envolvendo trabalhadores, educadores, entidades representativas de classe e outros segmentos interessados. Tais debates objetivaram analisar as necessidades e condições da educação profissional, mais especificamente da educação escolar de forma geral. Diante do diagnóstico elaborado a partir do contexto apresentado por esses segmentos, a SEFOR construiu um projeto de Educação Profissional voltado para os trabalhadores com emprego formal, mas também para aqueles que estão desempregados, precariamente escolarizados ou fora do mercado por falta de preparo para se adaptar às mudanças tecnológicas na esfera da reestruturação produtiva. Assim, este plano previa “a qualificação/requalificação de trabalhadores jovens e adultos e a sua formação continuada, buscando superar a visão predominante de *treinamento*”. (MANFREDI, 2002, p. 116 – grifos da autora).

Em termos de conteúdos, esse projeto nega a dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional. Nem apóia a sobreposição ou substituição de uma pela outra. Ao contrário, enfatiza

o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio de experiências de trabalho, e seu credenciamento, garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal. (MANFREDI, 2002, p.116).

O plano da SEFOR para a Educação Profissional ainda previa a conjunção de recursos da iniciativa privada, da esfera pública e das várias entidades comprometidas com os trabalhadores e também a criação de novas agências de formação e assessoria à comunidade.

3.2.2 O projeto do MEC

A proposta do MEC foi elaborada em 1991 pela Secretaria Nacional de Ensino Técnico (SENETE) e justificava-se como um modelo que aproximaria o Brasil dos patamares produtivos do Primeiro Mundo. Partia da premissa de que o governo deveria investir em uma sólida formação geral tecnológica, “voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia” (KUENZER, 1997, p. 40). Para isso, o projeto previa a criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica que “englobaria todas as escolas técnicas do setor público federal, estadual e municipal e as instituições particulares da rede SENAI e SENAC, as quais, historicamente, têm prestado serviços no campo da educação tecnológica”. (MANFREDI, 2002, p. 117-118).

Atendendo a tal proposição, o referido sistema, segundo Kuenzer (1997) ofertaria cursos de qualificação ocupacional para jovens e adultos excluídos do sistema escolar antes de completar o Ensino Fundamental e para aqueles que desejassem uma formação voltada especificamente para uma ocupação profissional. Em outra modalidade, ofereceria uma educação prática em nível de primeiro grau, integrada com o currículo escolar, oferecendo oportunidade de experiências práticas na área tecnológica. Em uma outra modalidade ainda, seria oferecida formação técnica em nível médio, respaldando-se a formação profissional na educação geral. E, por fim, uma formação em nível superior que prepararia para o exercício profissional e para a investigação científica. Nesse projeto os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – seriam as instituições articuladoras

de todo o sistema, implantando políticas, diretrizes, normas e objetivos a serem seguidos por todas as instituições vinculadas ao sistema.

É interessante observar que as instituições vinculadas são referências em educação tecnológica, voltadas para o comércio e para a indústria. E a formação de professores? Esta já estaria sendo desenvolvida em nível superior em cursos de licenciatura plena. Portanto, o curso de formação em nível médio deixaria de existir.

3.2.3 Projetos da sociedade civil

No âmbito da sociedade civil, destacaram-se os projetos dos educadores e das organizações sindicais, bem como o projeto do empresariado industrial. Ambos se articularam no “Fórum de Defesa da Escola Pública” e propunham a criação de uma escola básica unitária que integrasse trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (MANFREDI, 2002).

Kuenzer (1997, p. 38, grifo nosso) descreve a escola unitária colocando que:

[...] será constituída de um nível elementar, com o objetivo de propiciar a aquisição dos instrumentos básicos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva, e um secundário, básico e fundamental, em que o jovem deverá ter condições para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, comportamentos indispensáveis ao *homem omnilateral*, e a formação teórico-científica e tecnológica necessária à especialização posterior.

Seguindo o raciocínio de Kuenzer (1997), a escola básica unitária deveria propiciar ao jovem a aquisição de princípios científicos gerais que lhe permitam compreender os fundamentos do sistema produtivo; habilidades instrumentais básicas que lhe permitam lidar com formas diferenciadas de linguagem, próprias da atividade produtiva e das atividades sociais; dominar categorias de análise dentro de uma perspectiva histórico-crítica que lhe permitam agir como um cidadão consciente e sujeito da história social. O homem, concebido dessa forma, teria uma formação multilateral, desenvolvendo-se integralmente no que se refere ao pensar, criar, dirigir, estabelecer, escolher, etc.

O segundo projeto da sociedade civil, defendido pelos empresários, previa, mediante suas entidades representativas, uma posição:

[...] em favor do aumento da escolaridade básica, da necessidade de incrementar a oferta de programas de capacitação e requalificação profissional da força de trabalho e vêm assumindo papel mais ativo na manutenção de escolas da rede pública. Continuam a se ocupar da Educação Profissional por meio de iniciativas autônomas, no âmbito de suas empresas, mas abrem mão da gerência exclusiva dos recursos destinados às instituições privadas que compõem a rede do Sistema S³¹ e do SEBRAE. (MANFREDI, 2002, p. 133).

Manfredi (2002, p. 128) sustenta que o empresariado da indústria colocou-se a favor do “aumento da escolaridade básica, da melhoria qualitativa da escola pública de nível fundamental e da reformulação e ampliação do atual sistema de ensino profissional, não discutindo sua natureza dual”. Em outras palavras, vale dizer que a preocupação do empresariado estava em resolver seus problemas de baixo nível de escolarização que dificultavam qualquer tipo de qualificação tecnológica, uma vez que as potencialidades básicas dos trabalhadores não estariam sendo desenvolvidas pelo sistema escolar.

Apesar de toda a discussão travada em torno desses projetos, prevaleceu o projeto do governo, apresentado pelo MEC, promulgado com o número 2208/97 que, de forma explícita, separa o Ensino Médio do Ensino Técnico, mesmo a LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996), colocando em seu artigo 35 que o objetivo do Ensino Médio seria “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” e, em seu artigo 36 §1º, Inciso I, previa que conteúdos, metodologia e formas de avaliação deveriam ser organizados de forma que o educando demonstrasse “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. (BRASIL, 1996).

Este dispositivo legal reforçou o necessário apoio às reformas implementadas no Estado do Paraná anteriores a ele. Da mesma forma que o Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997), o Paraná também separou a formação técnica da formação geral e ainda impôs que a formação geral ficaria a cargo do Estado e a formação profissional a cargo da iniciativa privada. Acreditamos, inclusive, que o Estado do Paraná serviu de exemplo concreto para a aprovação de tal decreto. Nesse contexto, o curso de Magistério, enquanto formação profissional, mesmo tendo milhares de alunos matriculados e outros milhares à espera de uma vaga, foi extinto na rede de pública com a justificativa do governo do Estado, segundo Miranda (2000), de que não havia campo de trabalho para todos os professores

³¹ Rede formada pelo Sistema Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Nacional da Indústria (SESI) e SENAR (Sistema Nacional de Aprendizagem Rural).

formados por este curso. Se fôssemos considerar dessa forma, teríamos que fechar a maior parte dos cursos superiores do Brasil, já que, falta de campo de trabalho não é um problema exclusivo dos professores.

Pelo Decreto 2008/97, o Ensino Profissional ficaria dividido em três níveis a saber:

- *nível básico*: destinado à maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independente de seu grau de escolaridade. Destinava-se a dar uma formação profissional e poderia ser ministrado em múltiplos espaços sociais;
- *nível técnico*: destinado a dar uma formação ao egresso do Ensino Médio. Teria uma estrutura e funcionamento independente deste, podendo ser ofertado na modalidade seqüencial e concomitante. Os alunos só poderiam ser certificados depois que concluíssem o Ensino Médio;
- *nível tecnológico*: corresponde aos cursos em nível superior na área tecnológica. (BRASIL, 1997).

O Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997) estabelecia que o aluno poderia cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursaria o colegial (concomitância) ou após sua conclusão (seqüencial). Além dessa estrutura dissociada do Ensino Médio, o decreto ainda previa que os cursos poderiam ser organizados por disciplinas, “agrupadas por área e setores da economia e sob a forma de módulos”.

E a formação de professores obedeceria ao Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997)? Novamente, a formação de professores em nível médio é considerada formação profissional, mas não se enquadra como formação técnica e fica fora do referido decreto e, portanto, teve uma regulamentação diferenciada instituída alguns anos depois, em 1999. Novamente, a exemplo dos idos anos 40, a formação de professores parece ficar em uma “faixa de transição”, uma vez que não é regulamentada como as demais áreas de formação profissional e nem, tnpouco, com o Ensino Médio. Assim, a Resolução nº 02/99 foi instituída com a finalidade de dar diretrizes curriculares aos cursos de formação de professores na chamada modalidade Normal. Analisaremos mais adiante tal dispositivo.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumentam que o Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997) era ilegal ao determinar a separação entre o ensino técnico e o Ensino Médio, o que pode ser comprovado ao se analisar o Art. 5º, que estabelecia: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio”. Já a LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu Art. 40, coloca que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular.

A estrutura imposta pelo Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997) não reconhece o trabalho como elemento fundamental da formação do homem, uma vez se que repete a antiga dualidade que corrobora a educação para o trabalho técnico para uns e a educação com fins de preparo acadêmicos para outros, repetindo o princípio taylorista que separa dirigentes de especialistas, a cúpula planejante da massa executante. Como fazer evoluir as forças produtivas do país a ponto de elevar o Brasil à condição de concorrente mundial no mercado produtivo e consumidor, se os ranços conservadores e seus adeptos não conseguem compreender que, para isso, precisarão de todos os seres humanos, brasileiros, trabalhadores com sólida formação técnico-científica e não somente da vontade e do academicismo da elite?

Por conta de tais contradições, o Decreto 2208/97 (BRASIL, 1997) foi revogado e em seu lugar passou a vigorar o Decreto 5154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). Tal documento foi resultado de amplos debates promovidos pelos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados em 2003. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 23), “esse processo se manteve polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais”.

Depois de muitas idas e vindas entre o MEC, outras instituições governamentais e instituições da sociedade civil, o documento deu corpo ao Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) elaborado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, discutido e revisto pela Diretoria de Ensino Médio da SEMTEC e instituído como regulamentação do Ensino Profissional. Segundo seus relatores, o objetivo deste decreto é “a consolidação da base unitária de ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 35).

Em termos estruturais, o Decreto 5.154/2004 estabelece que:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

O Decreto 5.154 recupera o conceito de formação unitária, politécnica e toma o trabalho como princípio formativo integral do ser humano. O Ensino Médio preconizado em seus artigos, parágrafos e incisos coloca a perspectiva de uma formação “politécnica” no sentido de que a orientação do projeto político-pedagógico seria em torno das transformações na estrutura social.

No Estado do Paraná, entre as mudanças instituídas pelo governo Requião (2003-2006), encontra-se a reabertura dos cursos de formação profissional nos estabelecimentos escolares da rede pública de ensino. Dentre estes cursos, o Magistério em nível médio ganha nova força e passa a ser oferecido na modalidade integrada, preferencialmente, e na modalidade seqüencial por conta de uma demanda criada no Estado por egressos do Ensino Médio de formação geral, como explicou a assessora técnica-pedagógica do Núcleo Regional de Londrina (Apêndice C).

Como nossa pesquisa pretende abordar as bases teóricas político-filosóficas que embasaram a reabertura dos cursos de Magistério, agora denominado “Curso de Formação de Docentes”, no Estado do Paraná, consideramos mister estudar com maior

profundidade o que vem a ser essa formação integrada, assinalada nos documentos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. (PARANÁ, 2003b).

3.3 O LABOR COMO RAIZ DA NOVA PLUMAGEM

*Trabalhas sem alegria para um mundo caduco,
onde as formas e as ações não encerram nenhum exemplo.
Praticas laboriosamente os gestos universais,
sentes calor e frio, falta de dinheiro, fome e desejo sexual*

(Carlos Drummond de Andrade – Elegia 1938)

O trabalho assumiu um sentido deturpado na sociedade capitalista, uma vez que, ao invés de humanizar o homem, coisifica-o. Daí a importância de resgatar o trabalho como princípio educativo, uma vez que o saber é decorrente da atuação humana em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho, entendido como todas atividades humanas por meio das quais o homem apreende, compreende e transforma a realidade e ao mesmo tempo é transformado por ela. (MARX,1983).

A idéia de um Ensino Profissional integrado com o Ensino Médio parte da premissa de que o trabalho, na perspectiva assinalada, educa e forma, uma vez que se constitui do processo de relação entre o homem e a natureza. Nessa relação, o homem aplica sua própria força natural pertencente à sua corporeidade para se apropriar da natureza e produzir sua existência. Ao fazer isso, ele modifica a natureza externa e modifica a si mesmo, uma vez que produz, a partir dessa relação, significados, sentimentos, formas subjetivas de ver o mundo e criar ou recriar sua existência (MARX, 1983). É o que Kosik (1976) chama de concepção ontológica ou ontocriativa do homem. Tesser (1995, p. 38), a este respeito, corrobora a visão de Marx e Kosik, ao afirmar que “o homem se define por aquilo que faz. Ao mesmo tempo que pelo trabalho produz a existência, ele produz a si mesmo. O homem é produtor e produto de seu trabalho” O autor acrescenta, ainda, que o homem se faz em sua relação (leia-se trabalho) com a natureza, imprimindo intencionalidade à sua ação. Em outras palavras, o homem pensa para fazer e pensa no que faz, o que constitui a ação praxica.

Considerando o exposto, a integração entre formação profissional e Ensino Médio tem o objetivo de abordar, portanto, o trabalho como atividade que produz valores de uso para o trabalhador de acordo com suas necessidades enquanto ser humano. Contrapõe-se à visão capitalista-burguesa de preparação para o trabalho como adestramento para os postos de emprego disponíveis na sociedade, cujo objetivo essencial é gerar lucros para os donos do capital.

Uma escola calcada no trabalho enquanto princípio educativo encerra uma visão de formação omnilateral ou politécnica como denomina Gramsci (1968). Esta escola é descrita por Machado (1989) como uma escola de cultura geral, que dá condições ao educando de se apropriar da cultura, das ciências e da tecnologia produzidas pela coletividade humana como instrumentos para produção de sua existência e para a transformação social. Nessa mesma linha, Frigotto (2005, p. 59-60) afirma que está implícito o sentido de propriedade em sua concepção ontológica, uma vez que “é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho – mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia”.

A discussão em torno de uma formação omnilateral e politécnica remonta aos anos 80 antes e depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã (SAVIANI, 2001). Esta discussão foi avivada na elaboração da versão da LDBN do Deputado Otávio Elísio que continha as propostas da sociedade civil e que foi ignorado em favor do projeto do Senador Darcy Ribeiro. Frigotto (2005, p. 58) argumenta que uma escola de nível *médio integrada* com o mundo do trabalho e da produção tem duplo objetivo: “[...] o de construir concepções e práticas que refuncionalizam as estruturas que geram a desigualdade e o de construir concepções inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processo educativos”.

Saviani (2002), Ciavatta (2005), Ramos (2005), dentre outros autores, colocam que a concepção que sempre prevaleceu em relação ao Ensino Médio, no que se refere à relação Educação e Trabalho, foi a liberal-burguesa, para quem o trabalho corresponde ao *saber-fazer*. Este, uma vez objetivado em produtos a serem comercializados, são trocados por salários para os trabalhadores e transformados em usura ou lucro para os donos dos meios de produção. Daí a prevalência de uma estrutura dual, destinada a formar as classes populares que, em troca de um salário, geralmente não lícito, produzirá lucros para a classe que o usufruirá. Sobre este tema, Frigotto (2005, p. 63) argumenta que:

[...] no plano da ideologia, a representação que se constrói é a de que o trabalhador ganha o que é justo pela sua produção, pois parte do pressuposto de que os capitalistas (detentores do capital) e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho o fazem numa situação de igualdade e por livre escolha.

Saviani (2001) explica que tal contradição foi gerada no advento da Idade Moderna, em que a emergência da burguesia e do liberalismo econômico quebrou a estrutura feudal pautada no direito natural, implantando o direito positivo. Sustenta o autor que:

A sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os seus meios de existência. Ele fica exclusivamente com sua força de trabalho, obrigado, portanto, a operá-la com meios de produção que são alheios. [...] O trabalhador se converte em trabalhador livre porque desvinculado da terra, livre porque pode vender sua força de trabalho [...], mas também no sentido negativo na medida em que é desvinculada dos seus meios de existência. (SAVIANI, 2001, p. 155).

O trabalho, da forma como colocada nessa citação, deixa de ser formador do trabalhador, deixa de ser sua mediação com o mundo natural para ser mercadoria negociável por quem não possui os meios de produção.

E a escola nesse contexto?

A indústria, como forma de produção material dos seres humanos, trouxe consigo a urbanização e a aplicação da ciência ao aumento da produção. Trouxe também a necessidade de se dar ao trabalhador uma formação que lhe possibilitasse lidar com as novas condições produtivas. A indústria, em sua gênese, consistiu na transferência da força manual para a máquina, que por sua vez a sujeitou. Enquanto essa força motriz humana gerou os almejados lucros, a intelectualidade do trabalhador foi ignorada. Nesse sentido, a escola a ele destinada não se preocupava em lhe conferir uma formação humana capaz de tirá-lo da condição de explorado passivo e conferir-lhe a humanidade, ontologicamente falando (de ser transformador). A partir do momento em que a ciência avança e passa a transferir o conhecimento humano para a máquina, surge a necessidade de um novo trabalhador, que em sua maioria não existia, em virtude do histórico processo de desumanização engendrado anteriormente. Nesse ponto, uma contradição desemboca no seio da sociedade: a nova forma de produzir, baseada na transferência do conhecimento humano para a máquina, necessita de um trabalhador criativo, capaz de resolver complexos problemas e, portanto, desenvolvido em sua intelectualidade. Por outro lado, sendo o conhecimento o meio de produção, “na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser

proprietários de meios de produção. Mas é da lógica da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho” (SAVIANI, 2001, p. 161). Assim, o trabalhador não pode ter o saber, mas sem saber ele não pode produzir. Como resolver tal impasse?

O governo brasileiro, comandado por Fernando Henrique Cardoso, tentou resolver este impasse por meio do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), na medida em que separou a formação humana do próprio humano, tomando-o, somente, enquanto força produtiva. A contradição que a evolução do próprio capitalismo impôs gerou um espaço para se resgatar o conceito de formação omnilateral que toma o trabalho, entendido como ontológico ao ser humano, como princípio educativo, ou seja, a possibilidade de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (GRAMSCI *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

O contexto que desenrolamos em nossa análise constitui importante oportunidade de resgatar a educação enquanto prática social de formação humana integral. A escola, portanto:

passa a ser percebida como uma totalidade, um espaço de relações que participam da produção de existências humanas e sociais [...], no decorrer do processo [...] cria a realidade humana [...], ao mesmo tempo, uma realidade social que passa a existir de forma independente do homem. Por essa razão, são dadas as condições do homem conhecer o mundo através de sua reprodução, espiritual e intelectualmente. (CORRÊA, 2005, p. 129-137).

As concepções que esboçamos até aqui são fundamentais para a compreensão da conjuntura que enreda o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio no Estado do Paraná. Além de considerarmos que a rede pública de ensino fez a opção pelo Ensino Profissional na modalidade integrada com o Ensino Médio, tal opção não só influencia a dinâmica do próprio curso, como no conteúdo ministrado nele, uma vez que trata da formação de professores. Assim, trataremos de expor, a seguir, como se encontra a configuração do Ensino Profissional no Estado do Paraná e, em particular, do Curso de Formação de Docentes. E, para completar a idéia que acastelamos em termos de formação integrada, utilizaremos as palavras de Ciavatta (2005, p. 84):

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos

conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Ter o trabalho como princípio educativo, explica Frigotto (2005), não é uma técnica didático-metodológica no processo de aprendizagem, mas, antes de tudo, um princípio ético-político. O trabalho, concebido dessa forma, é um dever e, ao mesmo tempo, um direito. Um dever, uma vez que é “justo que todos colaborem na produção de bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana”. E é também um direito, pelo fato de o ser humano ser constituído de natureza que “necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução”. (FRIGOTTO, 2005, p. 61).

O saber é resultado dessa relação homem/natureza, mas, no que tange à propriedade, historicamente a classe social que detém a posse dos instrumentos intelectuais que lhe permite sistematizar o saber socialmente produzido, transforma-o em teoria e o utiliza em seu favor. Esse saber socialmente produzido pelo trabalho humano e sistematizado em teoria por uma classe tem um lugar próprio de disseminação que é a escola. (KUENZER, 1985).

Ao ser repassada para e pela escola, a teoria é deslocada de seu ambiente de produção, tornando-a distante de sua dinamicidade no seio das relações sociais, “o que não deixa de ser um serviço ao capital em seu movimento de acumulação, para o quê, a produção e a apropriação privada de certos conhecimentos é fundamental”. Ao tomar o trabalho como princípio para a práxis pedagógica, subentende-se a sua historicização, a fim de se recuperar seu real sentido e para compreendê-lo no contexto de cada sistema produtivo (KUENZER, 1988,P. 64).

Finalizamos com uma idéia defendida nos estudos de Kuenzer (1985, p. 29) a qual, a nosso ver, deve permear a formação de professores:

Conceber o trabalho dessa forma implica reconhecê-lo como atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa. Considerando o que é intrínseco ao trabalho humano, no seu acontecendo, independentemente do modo de produção, ele tem sempre duas dimensões, pois decisão e ação são momentos inseparáveis. Não existe atividade humana da qual se possa

excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental.

A nossa Fênix, a partir das premissas assinaladas anteriormente neste item, terá uma nova plumagem, não só em termos do colorido, mas também da textura, da disposição, pois as raízes são outras. Isto posto em termos da intenção, expressa nos documentos oficiais e das pessoas que ajudaram em seu renascimento em solo parananense.

3.4 A FÊNIX RENASCE EM NOVO NINHO

Renascer é viver da própria vida
(Cleude Werneck – “Renascer”)

Utilizamos a metáfora de um novo ninho para o renascimento de nossa Fênix, uma vez que o Estado do Paraná fará a opção por uma postura político-pedagógica na gestão governamental iniciada em 2003, diferente da postura engendrada na gestão anterior. Se antes predominava a linguagem ideológica da “Escola da Excelência” que, para Silva (2003b), representa a aplicação das teorias administrativas de controle de produção, agora a ideologia se pauta numa postura crítica e dialética que toma a escola como *locus* de uma formação baseada no trabalho como princípio formativo humano.

Consideramos este um momento crucial de nosso trabalho, uma vez que, tomando como fonte os documentos oficiais em vigor, procuraremos compreender as bases político-filosóficas que pautaram a reabertura dos cursos de formação profissional no Estado do Paraná e, mais especificamente, o Curso de Formação de Docentes, o antigo Magistério. Consideraremos como premissa fundante a *formação integrada ao Ensino Médio*, como já discutida anteriormente e, consultando os documentos oficiais, tidos pela Secretaria de Educação Estadual, analisaremos o ideário que os perpassa. Tomaremos como principais fontes:

- A LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996);
- O Parecer 01/99 do Conselho Nacional de Educação e a Resolução 02/99 que 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;

- A Deliberação 10/99 que fixa “Normas complementares para o curso de formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná”;
- A proposta pedagógica do referido curso nas modalidades normal e seqüencial.
- Outros documentos complementares expedidos pelo Conselho Estadual de Educação e pelo Departamento de Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação.

Tais documentos foram reunidos em uma coletânea enviada a todos os Núcleos Regionais de Ensino para pautar o processo de reabertura dos cursos de formação de docentes no Estado do Paraná, administrados pelo Departamento de Educação Profissional. Este Departamento foi criado em 2003 no governo de Roberto Requião, como compromisso assumido em campanha de reestruturar a educação no Estado e, principalmente, a educação profissional que foi a mais prejudicada, como já mencionamos pela reformas neoliberais implantadas pelo governo anterior na década de 90 (século XX). Assim,

A gestão 2003/2006 da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, ao definir as políticas que iriam nortear a Educação Profissional para a Rede pública Estadual, assumiu com convicção a diretriz de garantir a retomada desta modalidade de ensino sabendo do enorme desafio que teria que enfrentar em face, principalmente do contexto que caracteriza a deficiência de recursos financeiros para a manutenção e expansão desta oferta em nível público estadual.

[...] reconhecia que a Educação Profissional foi a oferta educacional mais atingida pelas políticas equivocadas dos anos anteriores, as quais resultaram no desmonte da Rede Pública de cursos profissionalizantes de nível técnico. (FERREIRA ; GARCIA, 2005, p. 159)³².

Além de criar o Departamento de Educação Profissional dentro da Secretaria de Educação, o governo Requião fechou a PARANATEC (Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná). O secretário de Educação do Paraná

³² A Professora Sandra R. de Oliveira Garcia, aqui citada junto com Eliza Bartozzi Ferreira, é a Chefe do Departamento de Educação Profissional do Estado do Paraná na gestão de Roberto Requião (2003-2006).

apresentou para a Assembléia Estadual o parecer da Procuradoria do Estado, emitida em 31 de agosto de 2001, que comprova a ilegalidade da instituição, uma vez que a mesma tem como sócia a própria Secretaria de Educação. A procuradoria do Estado afirmou que a PARANATEC, “por ter estabelecido como sócios as próprias entidades da administração pública, realizou uma verdadeira impropriedade jurídica”. Além disso, a procuradoria apurou que a empresa não tinha apresentado em 2003 as contas dos anos de 1998 a 2002. (PARANÁ, 2003a).

A partir dessas medidas estruturais, Ferreira e Garcia (2005) afirmam que as diretrizes decorrentes dessa política foram discutidas com base no princípio de que a ciência, o trabalho e a cultura seriam categorias inerentes a qualquer curso de formação profissional e a práxis seria o eixo articulador das atividades de ensino com o objetivo de se formar omnilateralmente os educandos.

Para tanto, o Departamento de Educação Profissional iniciou seus trabalhos solicitando ao IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social) um diagnóstico³³ do desenvolvimento sócio-econômico do Paraná. A partir dos relatórios produzidos por este órgão de pesquisa, “foram destacados os principais eixos e estratégias de ação para o desenvolvimento sócio-econômico do Paraná, os quais iriam propiciar um referencial básico para que fosse definida, de forma adequada e conseqüente, a política de expansão da Educação Profissional de nível técnico” na rede pública de ensino do Estado. (PARANÁ, 2005b, p.5).

Em nossa entrevista nº 1 (Apêndice A), a entrevistada confirma a presença importante do IPARDES para dar subsídios à reestruturação do Ensino Profissional no Estado do Paraná. Afirmou a entrevistada que o “IPARDES *cuidou* da volta da educação profissional como um todo” (grifo nosso).

Uma vez respaldada pelos dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa, a Secretaria de Estado de Educação e o Departamento de Educação Profissional passaram a promover uma série de ações, privilegiando a reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de docentes para a modalidade, a formação continuada de profissionais, a melhoria da estrutura física e didática. No caso do Curso de Formação de Docentes, os antigos

³³ O documento produzido a partir desse estudo é intitulado “Paraná – Diagnóstico Social e Econômico”.

professores foram restabelecidos aos seus postos, outros foram contratados, inicialmente por contrato temporário e posteriormente por concurso público (Apêndice A).

Em 27 de junho de 2003, o Departamento de Educação Profissional promoveu o I Seminário Estadual de Educação Profissional em Curitiba. Neste seminário, o Departamento discutiu com as demais redes do Estado a Educação Profissional e pôde diagnosticar a real situação da modalidade no Estado depois do desmonte promovido pelas políticas anteriores. A questão curricular ocupou posição de destaque nas discussões e a Secretaria de Estado de Educação aproveitou a situação para divulgar as concepções de organização curricular, bem como as bases teóricas defendidas por este órgão para a reestruturação da Educação Profissional. Segundo Ferreira e Garcia (2005, p. 162) a proposta pedagógica e curricular de cada curso foi amplamente discutida e “elaborada com a participação dos professores atuantes nos mesmos, dos diretores e coordenadores, sob a coordenação do Departamento de Educação Profissional e com a Participação do Departamento de Ensino Médio”.

As pesquisadoras voltam a reafirmar a opção da Secretaria de Estado de Educação do Paraná e dos Departamentos de Educação Profissional e Ensino Médio ao afirmarem que:

A Secretaria de Estado da Educação, representada pelos Departamentos de Educação Profissional e Ensino Médio, fez uma clara opção política pela retomada da Educação Profissional e também por uma política curricular que concebe a formação de seus alunos intimamente imbricada aos princípios pedagógicos de trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, os quais devem estar permanentemente presentes nas atividades de ensino/aprendizagem planejadas e desenvolvidas na escola, discutidas e assumidas pelo coletivo de seus profissionais e devidamente sistematizada em seu Projeto Pedagógico. (FERREIRA ; GARCIA, 2005, p. 163).

Ferreira e Garcia (2005) ainda salientam que é prioridade do Departamento de Educação Profissional, em virtude da opção pela omnilateralidade do homem, a formação integrada, em relação à modalidade subsequencial.

O Curso de Formação de Docentes passou a ser oferecido inicialmente em quarenta e cinco estabelecimentos do Estado de acordo com o parecer 1095/03 do Conselho

Estadual de Educação (PARANÁ, 2003a). E a oferta só foi aprovada mediante a constatação de infra-estrutura didático-metodológica por parte da escola³⁴.

Uma de nossas entrevistadas relata os procedimentos do Departamento de Educação Profissional, na retomada do curso diante das demandas apresentadas pela população. Afirma a entrevistada:

Primeiro o Magistério (fazendo referência ao Curso de Formação de Docentes em Nível Médio) voltaria só com o integrado de quatro anos. Foi feita uma proposta do subsequente para atender uma demanda que começou a aparecer dentro do Estado. Os núcleos começaram a levantar, na hora que anunciaram que voltaria em determinadas escolas o Magistério, uma procura muito grande de pessoas que não puderam, não tiveram oportunidade na época de fazer. Então que gostariam de estar fazendo o Magistério. Daí criaram esse subsequente, que é uma situação até atípica, de emergência (Apêndice A).

O depoimento demonstra que é na materialidade que as idéias encontram contradição, pois não seria lógico, dentro da opção político-pedagógica do Departamento de Educação Profissional, um curso de formação aligeirada em dois anos, como é o subsequente, mas a demanda, como afirma a entrevistada, foi bastante grande, o que levou os Núcleos Regionais de Ensino a reabrirem, temporariamente, turmas da modalidade seqüencial. Em outro momento, a mesma entrevistada afirma que a expansão da modalidade seqüencial não faz parte das políticas educacionais da gestão Requião.

Outra questão que nos chamou a atenção é que a iniciativa de reabertura do Curso de Formação de Docentes não partiu, em termos de movimento de reivindicação das “quatorze rebeldes”, como era nossa hipótese inicial, e sim do governo do Estado, como é possível identificar no depoimento presente nas entrevistas nº1 e nº 3.

Foram convidados os núcleos a participar, algumas escolas e o pessoal dos institutos. E teve 14 escolas no Paraná que, na reforma do PROEM, não acabaram com os cursos profissionais. Essas quatorze, representantes dos trinta e dois núcleos, e o pessoal dos institutos de educação se reuniram para discutir a volta do Magistério (Entrevista nº1- assessora do Núcleo Regional de Ensino de Londrina – Apêndice A).

Então, por exemplo, qual foi a idéia da Secretaria e especificamente da Sandra Garcia e dessa equipe que trabalha com ela? Como vamos elaborar uma proposta? Temos que partir das escolas que existem. As escolas que existem são 14 escolas e vamos chamar as coordenadoras do curso, as

³⁴ Neste caso, refere-se a bibliotecas, campos de estágio, laboratórios de ensino e sala de multimeios.

professoras de estágio, enfim as professoras que trabalham [...] (professora Ileize Luciana Fiorelli Silva - Apêndice C).

Tendo um arrazoado das condições de reabertura dos cursos profissionalizantes no Estado do Paraná, passaremos agora a analisar mais detidamente cada documento aqui referendado para nosso estudo. Faremos inicialmente uma exploração em separado de cada um, mas atentamos para o fato de que os mesmos dão sustentação estrutural ao curso de formação de docentes em nível médio, na modalidade Normal, de forma concomitante, obedecendo a uma determinada esfera de abrangência.

3.4.1 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 - O galho principal de sustentação desse ninho

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 foi instituída numa espécie de “golpe civilizado” (FRIGOTTO, 2005, p. 8).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, iniciaram-se os debates em torno da formulação da LDBN. “Sociedade civil organizada, por meio de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 35).

Um dos pontos mais reivindicados era em relação à educação básica que se queria da Educação Infantil até o Ensino Médio, recebendo do sistema um tratamento unitário. Em termos teóricos, Saviani (1997) afirma que se defende a vinculação fundante entre educação, prática social e trabalho como princípio educativo.

Em relação à educação profissional, defendia-se a politecnia, que segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), difere, e muito, da antiga profissionalização colocada pela Lei 5692/71 (BRASIL, 1971). Segundo esses autores, a profissionalização implica um treinamento, o desenvolvimento de uma habilidade específica, sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade para o exercício de uma ocupação específica estabelecida na divisão técnica do trabalho. Já a politecnia implica o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que caracterizam o processo de trabalho na modernidade. Assim, o ensino Médio

deveria proporcionar ao aluno o acesso aos processos múltiplos de técnicas de produção existentes. Defendia-se, também, a formação do professor em nível superior e um piso salarial mínimo que garantisse a sobrevivência com dignidade.

O primeiro projeto foi o do deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, que foi, em seguida, reformulado pela Comissão de Educação, cujo relator foi o deputado Jorge Hage. Depois de muitas idas e vindas às comissões de educação, finanças, à Câmara dos Deputados, depois ao Senado, o projeto foi substituído nessa última instância pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, sancionado sem muitas modificações em 20 de dezembro de 1996 e publicado no diário oficial da União em 23 de dezembro de 1996. (SANTOS, 1999).

Não analisaremos o conteúdo de toda a lei, uma vez que nosso objeto diz respeito somente à formação do professor em nível médio. E a este respeito a referida lei dispõe :

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades

Art. 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Como é possível constatar, a LDBN admite a formação em nível médio como sendo a mínima, mas pressupõe a relação teoria e prática nessa formação, mesmo que colocada de forma vaga, sujeita a regulamentações posteriores.

A partir da promulgação da LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996), houve uma grande polêmica em função de suas disposições transitórias constantes no § 4º do Art 87, segundo o qual “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Acreditou-se e divulgou-se que os professores formados em nível médio perderiam seus direitos adquiridos, caso não apresentassem um diploma de nível superior. Dessa forma, o curso de formação em nível médio perderia sua razão de existir, o que, para o governo do Paraná foi providencial, uma vez que enfrentava, na época, a resistência das quatorze escolas, que insistiam em

oferecer o curso de Magistério. Tal idéia foi bastante divulgada em todas as partes do país (BRASIL, 2003).

Em 2003, por meio de uma consulta pública ao Conselho Nacional de Educação, advinda do Sindicato dos Professores Municipais de Conceição do Coité, Estado da Bahia, as dúvidas em relação a tal interpretação da lei foram dirimidas e o Parecer do Conselho Nacional de Educação 03/2003 esclareceu:

A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que freqüentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão desse curso conduz a diploma que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade Normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério. Nossa Constituição Federal, a Lei Maior de nosso País, diz que o ato jurídico perfeito gera direito adquirido, e que a lei não pode prejudicá-lo (BRASIL, 2003, p. 2).

Em função disso, a assessora do Núcleo Regional de Ensino de Londrina que nos concedeu a entrevista afirmou:

Primeiro, houve um novo entendimento da LDBN. Inicialmente houve um entendimento de que, pela LDBN, até 2007, o professor teria que ter uma formação em nível superior, caso contrário estaria fora da Educação Infantil e das séries iniciais e hoje tem-se o entendimento de que não é isso que a LDBN está falando. Ela diz que o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental pode ser feito com nível médio se você não tem a formação superior. (Apêndice A).

Não houve uma nova interpretação da LDBN 9394 (BRASIL, 1996), e sim, um esclarecimento de que a formação em nível médio é admitida pela lei. E uma vez ministrada em uma instituição legalizada é direito adquirido, o que nos remete a seguinte inquietação: por que esta dúvida só foi esclarecida em 2003, quando o governo passou às mãos de Luís Inácio Lula da Silva? Se o próprio parecer do 03/2003 do CNE afirma que esta é “redação pouco precisa”, por que será que ninguém, na administração presidencial anterior, percebeu isto? Infelizmente não temos tempo para responder a esta questão nesta pesquisa. Fica então a clareza de que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais é válida do ponto de vista legal.

3.4.2 O Parecer 01/99 - Um ramo de sustentação do ninho

A década de 90 foi marcada por profundas reformas político-sociais que tiveram como características o predomínio de uma economia baseada nos princípios da flexibilidade, da globalização, do uso irrefreável de altas tecnologias de comunicação e pelo uso do conhecimento como potencializador da riqueza. Por isso mesmo, estamos vivendo na “era do conhecimento”. Sendo o conhecimento produto também da educação, esta se tornou preocupação central de muitos governos, cientistas sociais e mesmo das sociedades de todo o planeta.

O Brasil, participando deste cenário, promoveu extensas reformas, dentre elas a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96. Concomitante à discussão para a elaboração da lei, e posteriormente à sua promulgação, travou-se uma discussão em torno da formação dos professores brasileiros, principalmente dos atuantes na educação básica, por compreender-se que estes são os principais responsáveis pela formação dos cidadãos brasileiros.

O Parecer 01/99 (BRASIL, 1999a)³⁵ e a Resolução 02/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999b), um dos resultantes desse amplo processo de discussão em torno da formação de professores, caracteriza-se, de forma geral, pela flexibilidade, pelo apoio à proposta pedagógica da instituição formadora e por destacar a necessidade de se formar um professor pesquisador, que possa lidar com os diferentes problemas que a realidade educacional apresenta. Assim destaca a questão da profissionalização docente que, segundo Enguita (2004, p. 39) supõe a capacidade de:

- a) aplicar certos procedimentos ou rotinas a certas tarefas”; e no caso da docência envolve saber fazer o planejamento, preencher certos formulários, dar pareceres sobre certas situações, enfim, a rotina do docente que caracteriza seu cotidiano;
- b) diagnosticar cada caso ou problema para determinar qual é o procedimento ou a rotina adequada”, o que envolve um amplo conhecimento científico e de mundo, uma vez que o diagnóstico de uma dada situação supõe a problematização da mesma, supõe colocar-se criticamente diante da realidade;

³⁵ A partir desse momento, só utilizaremos o número 01/99 para fazer referência ao Parecer do Conselho Federal de 29/01/99 que trata da formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal. E também utilizaremos a identificação Resolução 02/99 para a Resolução nº 02/99 também editada em 29/01/99 pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica do MEC.

- c) identificar novos problemas e criar novos procedimentos ou rotinas para estes, ou para a melhor resolução de problemas antigos.

De acordo com o Parecer 01/99 que dá bases para a Resolução 02/99, em seu item “Profissionalização do educador: identidade e formação” (BRASIL, 1999a, p. 3), encontra-se a afirmação de que “a docência supõe a *competência* para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto das situações que enfrenta o profissional da educação no cotidiano escolar”. Veja que o parecer se apóia no conceito de “competência”, o que revela uma visão pragmática e técnica de atuação do professor, calcado em atributos flexíveis, adaptáveis aos “tempos incertos” (ENGUIITA, 2004), desconsiderando sua historicidade e a historicidade do conhecimento construído nas áreas específicas dos saberes apreendidos em sua formação, expressos na forma de organização disciplinar do currículo. Descontextualiza-se socialmente o professor na medida em que buscam formar características de personalidade consideradas de valor para o âmbito capitalista em detrimento do conteúdo produzido socialmente e necessário à sua práxis.

Frigotto (2005) critica a noção de competência por colocar que a mesma está associada à noção de capital humano, ou seja, a capacidade humana a serviço do capital em duplo sentido. Num primeiro sentido, com conotação produtiva e técnica de fazer da educação um meio para se participar do mercado de trabalho e, num sentido ideológico, de excluir legitimamente aqueles considerados não-competentes em face dos parâmetros do capitalismo.

Por outro lado, o mesmo documento assinala, em sua introdução, a necessidade de conexão das instituições educacionais com as organizações da sociedade civil e o novo significado social e cultural da escola, devendo a mesma “vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social” (BRASIL, 1999a). Tal proposição abre brechas para a instituição e a defesa de um currículo pautado na formação omnilateral do ser humano.

Em relação às bases para a fixação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de formação de docente na modalidade normal em nível médio, o Parecer 01/99 afirma que o “curso deve formar professores autônomos e solidários, capazes de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar”. A questão da autonomia foi analisada por Miranda (2000) e traz uma dupla conotação, podendo ser a autonomia no sentido psicológico, o que encerra uma atitude de iniciativa e ação, partindo de si perante a realidade, ou no

sentido político, como defendem os adeptos do neoliberalismo, a busca por soluções em nível local sem contar com o apoio das instâncias oficiais, engendrando no seio da sociedade civil por meio do voluntariado as soluções dos problemas que a realidade apresenta, principalmente na ordem dos recursos. O documento ressalta a formação de professores “solidários”, mas não deixa explícito qual o sentido da autonomia que se quer expressar.

Gramsci, nas palavras de Machado (1989), analisa que a conquista da autonomia de investigar o mundo e agir sobre ele por parte do indivíduo supõe a fase da racionalidade, maturidade e compreensão crítica da realidade, pressupõe a obtenção de instrumentos culturais e educativos, que não são internalizados sem esforço e disciplina. O conhecimento, segundo o autor, origina-se a partir do ambiente, vinculado às relações sociais de produção: “Assim, para que haja a conquista dos instrumentos necessários à obtenção da autonomia do indivíduo e para que a influência do ambiente possa ser controlada, tendo em vista o seu desenvolvimento moral, físico e intelectual, é preciso superar os mitos que envolvem o conceito de liberdade e livre iniciativa”. (MACHADO, 1989, p. 148).

No item VIII (oitavo), há novamente uma referência à ação autônoma e solidária do futuro professor, mas desta vez ressaltam-se estas atitudes no âmbito da gestão democrática, o que corrobora nossa dúvida sobre a concepção dessa solidariedade.

Em outro parágrafo, no item V, ainda sobre as bases das diretrizes curriculares, o Parecer 01/99 sinaliza para a possibilidade de uma formação integrada, uma vez que proclama que “as diretrizes curriculares para o curso Normal em nível médio deverão ser inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos” e, no item V (quinto) das bases para as diretrizes curriculares, institui-se que “além de contemplar conteúdos e competências de caráter geral, incluirá áreas que integram o currículo destinado à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental”. No mesmo item, fortalece-se a idéia de que a formação no curso Normal deverá assegurar o que estabelece o Parecer 15/98 (BRASIL, 1998) que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio.

No item VI do Parecer, as ações práticas e reflexivas são consideradas em separado e não como instâncias de uma mesma atividade humana. Veja o que afirma o parecer:

A reflexão sistemática sobre o saber do fazer de cada professor e da escola como um todo é impulsionadora do processo de produção de conhecimento que se instaura como uma atividade crítica desde as origens da formação do

professor. No curso Normal, a reflexão sistemática sobre a prática deve conferir validade aos estudos e às experiências a que são expostos alunos e professores. Ao eleger o **fazer** como objeto da reflexão, a formação é concebida a partir do envolvimento dos alunos e professores em situações complexas, cuja intervenção exige a explicitação de conhecimentos e valores que referenciam competências afinadas com uma concepção de professor reflexivo, dotado da capacidade intelectual, autonomia e postura ética, indispensáveis ao questionamento das interpretações que apóiam, inclusive, suas intervenções no exercício da atividade profissional. O professor, nesse caso, é sujeito do seu conhecimento e se define como intelectual no âmbito de sua atividade profissional que é ‘prática e contextualizada’. (BRASIL, 1999a, grifo dos autores).

Esse trecho apresenta um denso conteúdo ideológico liberal. Há uma separação entre o fazer e o refletir. Essas são instâncias, que, segundo o texto do Parecer, acontecem em momentos distintos, uma vez que se coloca a *reflexão sobre a prática*. Freire (1997) afirma que a práxis constitui uma abordagem da realidade que supõe a reflexão antes, durante e sobre a prática. Ao destacar *o saber fazer* do professor e colocar sua atividade como *prática contextualizada*, o texto chama a atenção para o objetivo de se formar um professor atentando-se para os aspectos técnicos dessa formação, ignorando-se a dimensão social e cultural mais ampla a qual esta formação deve privilegiar. No item seguinte, novamente o texto do Parecer faz referência à prática e reafirma a responsabilidade da educação como sendo da família e do Estado. Uma visão liberal-burguesa que exige o conjunto da sociedade de se responsabilizar pela educação e pela formação das novas gerações. Assim, quem não tem filhos na escola, não tem responsabilidades com a educação (COLL, 1999). Ou como afirma Gramsci (*apud* MACHADO, 1989), nessa perspectiva, a escola se torna interessada, no sentido de “interesseira” e só deve se preocupar com ela quem obterá algum proveito seja para si ou para os filhos. Numa perspectiva politécnica, a escola é “desinteressada” e constitui alvo das preocupações de toda a sociedade.

Ainda resgatando o conceito de práxis, citado no documento por diversas vezes como resultado da associação da teoria à prática, como se fossem em dados momentos coisas separadas e em outros momentos pudessem ser associadas, Kosik (1976, p. 201, grifos do autor) colabora conosco esclarecendo que:

Tampouco se pode conhecer a natureza da *práxis* partindo da distinção entre o homem da *práxis* e o homem da teoria, entre a praticidade e a teoriedade, porque essa distinção se baseia em uma determinada *forma* ou *aspecto* da *práxis*, e, portanto, diz respeito apenas a esta, e não à *práxis* em geral. No conceito da *práxis* a realidade humano-social se desvenda [...] como formadora e ao mesmo tempo forma específica do *ser* humano.

Se no item V, o Parecer aborda com importância o fato de se vincular e o saber específico, no item IX deixa claro uma segmentação entre o saber escolar e o mundo do trabalho, afirmando que o curso Normal deve estabelecer “o contato dos alunos com o mundo do trabalho e a prática social”. Valoriza a inserção no cotidiano escolar do futuro professor, mas não toma o trabalho como princípio educativo e sim como campo de aplicação dos conceitos estudados na escola de formação. Isso se torna mais evidente ainda quando o documento salienta que o contato do aluno com a *prática* gerará “conhecimento, valores e uma progressiva segurança dos alunos do curso normal, no domínio de sua profissão”.

De forma geral, o Parecer 01/99 (BRASIL, 1999a) e a Resolução 02/99 (BRASIL, 1999b) entendem a necessidade de uma sólida formação teórica e cultural do professor em formação, mas priorizam a prática em vários momentos e não a práxis como definidora da ação docente, mesmo fazendo referência à necessidade do professor de refletir *sobre* sua prática.

O Parecer finaliza colocando a flexibilidade de organização curricular por parte das escolas, mas assegura um mínimo de 3.200 horas que podem ser cursadas em quatro anos ou em três anos em período de frequência integral. Em seu último parágrafo, volta a fazer referência ao conceito de formar competências.

3.4.3 A Resolução 02/99 - Outro ramo desse ninho

Para abordar a Resolução do CNE/CEB 02/99, trilharemos um caminho que perpassa a Filosofia em certos momentos. E iniciaremos a trajetória com Kant (*apud* OZMON ; CRAVER, 2004), para quem a educação é o mais difícil problema ao qual o homem pode se dedicar. Essa adjetivação se explica em função da educação ser uma atividade eminentemente humana. Acontece de forma diferente, em lugares diferentes, de acordo com cada época histórica e voltada para a formação dos mais diferentes tipos humanos. O ensinar é um lado, ou melhor, um aspecto dessa atividade. Nosso recorte nesse momento da pesquisa será em torno do ensino em sua versão escolar.

Morais (1986) afirma que comumente o ensino é confundido com instrução e compara tal concepção ao adestramento de animais, uma vez que o adestramento consiste na

criação de comportamentos úteis, por parte dos animais. Da mesma forma, o ensino, concebido dessa maneira, busca formar comportamentos úteis e imediatistas.

Morais ainda defende que ensinar deve ser um exercício vinculado ao intento de promover as condições necessárias para que, transcendendo o instruir e o adestrar, auxilie o encontro da inteligência do educando com a vida, o encontro de sua sensibilidade com a pluralidade rica do viver em sociedade. Ensinar, portanto, implica criar condições para que o educando use sua inteligência para construir estratégias que lhe permitam lidar com os desafios de sua cultura e de sua existência. Dessa construção, resulta o conhecimento. Daí a função dos professores em nossas vidas, ou seja, possibilitar-nos a busca do que Kant (1973, p. 102) denominou de esclarecimento (*Aufklärung*). Em suas palavras, este esclarecimento seria:

[...] a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. [...] Tem a coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.

Kant, portanto, chama a atenção para a necessidade de um pensar próprio, capaz de guiar as decisões, que em Freire (1997) é tratado como autonomia. Esta autonomia é reforçada na Resolução 02/99 (BRASIL, 1999b, grifo nosso) uma vez que esta apóia as propostas pedagógicas das instituições formadoras. Isto pode ser verificado, por exemplo, no Art. 1º, § 1º que afirma: “o curso, em função de sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com *organização adequada à identidade de sua proposta pedagógica*”. Mas, como colocamos anteriormente, o sentido dessa autonomia não está claro em termos de seus reais interesses.

Além de promover e valorizar a autonomia, ensinar, para Freire (1997) também é possibilitar a conscientização da própria condição humana e das relações que os homens tecem entre si. O mesmo Freire acrescenta que não há docência sem discência, e Moraes (1986, p. 10) se refere ao mesmo tema afirmando que “a paixão do conhecer é erguida por dois seres que se encontram, para que saibam viver”. E completamos colocando que esta relação é de tal profundidade que deixa marcas na vida de um e de outro. Considerando dessa forma, é importante destacar que, sendo a educação escolar intencional, tais “marcas” devem

ser submetidas à reflexão e ao possível planejamento. Tal reflexão implica reconhecer que, em uma sociedade capitalista, a relação entre ensinante e ensinado é assimétrica, sendo tal assimetria legitimada pela sociedade, o que, muitas vezes, pode conduzir a uma postura ditadora por parte do ensinante.

Tal legitimação se dá em função do uso da instituição escolar como aparelho reproduzidor da ideologia dos grupos dominantes da sociedade. Segundo Ricoeur (1977), a ideologia está intimamente ligada ao sistema de autoridade, pois preenche o espaço entre a demanda de legitimação que toda autoridade requer e a crença que a ela responde. Assim, ao professor, em seu papel social de ensinante, é “outorgada” a reprodução de tal relação. E, ao invés de elevar a consciência como uma boa marca de sua ação, passa a deixar profundas marcas históricas de desumanização, por meio do uso do autoritarismo, permitido e valorizado pela classe que se prevalece da opressão. Morais (1986, p. 35) colabora ainda mais com nossa discussão criticando que:

Quando, [...] na escola, o exercício da autoridade cede lugar à prática do autoritarismo, isto significa que um princípio de generosidade cedeu o passo a um princípio de usurpação. Autoritarismo e autoridade são realidades mutuamente excludentes [...], o autoritarismo é repressivo, contrário às espontâneas manifestações de vida e criatividade, é, portanto, necrófilo. Deste não podem resultar marcas boas. [...] Se o autoritarismo é algo que procura se impor, com uso claro ou velado de poder, a autoridade é algo que se propõe à aceitação de pessoas ou grupos e só tem legitimação enquanto dura tal aceitação.

Por isso, Freire afirma que ensinar supõe a práxis, ou seja, a constante ação-reflexão-ação por parte do educador, como princípio de atuação profissional. O mesmo autor discorre sobre a ideologia, afirmando que o fatalismo, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, anda solto no mundo e insiste em nos convencer de que nada podemos contra a realidade. Cabe à educação, segundo esta ideologia, adaptar o educando a essa realidade, que não pode ser mudada (FREIRE, 1997). O professor, diante de tal quadro, deve ter um preparo tal que lhe permita vislumbrar a realidade e consiga analisar as contradições, que a mesma apresenta utilizando, para isso, dos recursos e dos conhecimentos já produzidos pelas ciências da educação. Nesse sentido, o professor coloca-se como alguém que aprende e produz conhecimento.

A Resolução 02/99 (BRASIL, 1999b) traz a necessidade de se formar um professor produtor de conhecimento, mas não destaca tal postura em termos políticos e

ideológicos; a referência recai sobre a prática cotidiana na tarefa de ensinar. Isso se evidencia no Art. 3, § 1º que coloca:

As áreas ou núcleos curriculares são constitutivos de conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral, comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a *produção de conhecimento a partir da reflexão sistemática sobre a prática* (grifo nosso).

A capacidade de desvelar as contradições da realidade educacional, ou a capacidade de considerar criticamente a atividade de ensinar é condição essencial ao fazer do professor, para que este não seja instrumento de dominação e sim de transformação. A Resolução 02/99 (BRASIL, 1999b), ao fazer referência à proposta pedagógica das escolas, que formarão os professores em nível médio, mostra uma profunda preocupação com a promoção de uma educação de qualidade. Mas esta qualidade não se mostra comprometida com o ser humano em formação e, sim, com a realidade econômica. Isso fica evidente, por exemplo, no Art. 2º, inciso III ao colocar que estas propostas pedagógicas devem:

[...] desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos, futuros professores, e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando [...] as especificidades do processo de pensamento, da *realidade sócio-econômica*, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem. (grifo nosso).

É fato que a Resolução 02/99 (BRASIL, 1999b) afirma que a formação dos professores se dará inspirada nos “princípios éticos, políticos e estéticos” (Art. 2º). O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 1/99 (BRASIL, 1999a) reforça tais princípios e os explica colocando que:

[...] os educadores são convocados a assumirem um compromisso ético com os alunos e suas diferentes histórias de vida, no contexto do atendimento escolar sob a ótica do direito. A redescoberta do valor da escola, do professor e da participação da sociedade, (...), retira o processo de escolarização do isolamento social e da responsabilidade individual, insistindo na dimensão coletiva do trabalho pedagógico e no caráter democrático de seus propósitos, de sua execução e avaliação (BRASIL, 1999a, p. 6).

Veja que há um importante destaque, nesse trecho do documento, para o caráter coletivo da prática pedagógica. Para se comprometer com a coletividade, é preciso, antes, conhecê-la. E Freire (1997, p. 137) destaca esta postura afirmando que “a formação dos professores e das professoras deveria insistir na constituição deste saber necessário e que me

faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos”.

Esta coletividade não pode, no entanto, ser entendida como uma forma de conscientização e mobilização das classes populares em reivindicação de seus direitos. Tomando o neoliberalismo e seu Estado Mínimo como via de regra, a Resolução 02/99 (BRASIL, 1999b) reafirma o compromisso coletivo do professor no sentido da solidariedade. Numa interpretação liberal, quer dizer: promover ações que atendam às necessidades básicas do educando, sem contar com o devido apoio das instâncias governamentais, como já analisamos anteriormente. Um exemplo é o Art. 6º, inciso I que, ao versar sobre a gestão pedagógica da educação escolar, coloca que a prática educativa das escolas (instituições formadoras de professores) deverá propiciar a integração de “múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos, que deseja sejam afirmativas, responsáveis e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias no universo de suas relações”. A idéia, ou melhor, a ideologia da solidariedade, numa interpretação à luz da teoria de Ricoeur (1977), vem preencher o espaço entre a demanda do Estado neoliberal pela assunção de suas funções pela sociedade civil e as reivindicações por uma educação de melhor qualidade por parte desta.

A Resolução 2/099 (BRASIL, 1999b) coloca a pesquisa (e não o *trabalho*) como forma de conhecimento, por parte do aluno, que está sendo formado para o exercício da docência. Isso se evidencia na denominação da escola como “campo de estudo” do professor em formação e destaca a necessária relação entre teoria e prática, mas destaca-as como instâncias separadas, como já discutimos. Tal interpretação se confirma no Art. 2º, Inciso II ao afirmar que o professor deverá ser capaz de “investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundada sobre a prática”.

A Resolução, foco de nossa reflexão, destaca a formação do professor de forma que o mesmo possa respeitar as diferenças culturais de seus alunos, a fim de promover uma aprendizagem significativa, o que supõe também o respeito ao desenvolvimento dos educandos e o atendimento dos alunos em suas necessidades de aprendizagem. E aqui neste ponto, concentramo-nos para questionar a formação do professor em nível médio que, segundo a própria Resolução citada, está aberta aos concluintes do Ensino Fundamental. Se considerarmos uma jovem, ou um jovem, que não tenha tido nenhum percalço em sua

caminhada no sistema escolar e tenha concluído o Ensino Fundamental com quatorze anos, este ou esta jovem podem iniciar o curso de Magistério na modalidade Normal?

Evidentemente que sim. Seguindo nesse raciocínio, vamos pensar que este jovem ou esta jovem se encontram na fase da adolescência, em processo de formação da identidade social, passando pelas transformações e conflitos típicos dessa etapa da vida. Teria esta pessoa condições de ter uma postura crítica, ativa, autônoma diante da realidade? Teria maturidade para diagnosticar os problemas que a realidade escolar, tão complexa, apresenta? Teria condições para “avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras de convivência democrática” (Art. 2º, Inciso IV, da Resolução aqui estudada)? E teria, ainda, condições de dar conta de uma formação para o pleno exercício da cidadania, como prevê o Art. 5º da Resolução em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96? (BRASIL, 1996).

Daí a necessidade de uma formação pautada no trabalho como princípio educativo não só para os cursos profissionais, mas para o todo da escolarização. Frigotto (2005, p. 57-58), nesse sentido, argumenta:

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. [...] uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e educação técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana.

Em outro trecho de sua obra, Frigotto (2005, p. 60) cita Gramsci sobre esta questão da idade do educando e coloca que é fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a atividade de prover a existência e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, assim, indivíduos que exploram o trabalho dos outros ou se submetem passivamente à exploração, sendo os primeiros tomados como *Mamíferos de luxo*.

As discussões, em todo o mundo, têm avançado no sentido de reconhecer a necessidade de formar o professor em Nível Superior, em função das possibilidades de experiência junto à pesquisa, ao ensino e à extensão. Essa necessidade é reconhecida na

própria Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996). A possibilidade em se formar professores em Nível Médio ainda perdura no Brasil; o que se questiona, então, é o conteúdo dessa formação e o projeto social imbricado nela.

Morais (1986, p. 33) afirma que ensinar é desencadear conflitos, que o homem é um ser de conflitos, que aprender envolve uma experiência de perplexidade e até de irritação. Ao professor cabe criar de forma consciente este conflito, “desvelar, juntamente com o educando, o embate da vida, sempre com a competência e o cuidado de respeitar os limites emocionais e intelectuais do aluno naquele ponto da sua existência”. Tal colocação expressa a magnitude da prática de ensinar, de ir ao encontro da inteligência do educando e ambos, ensinante e ensinando, com a cultura, a ciência e a tecnologia. Julgamos que a Resolução 02/99 não deu conta de explicitar tamanha responsabilidade humana e social, mesmo afirmando a necessidade do comprometimento do educador com a sociedade. A formação do educador deve deixar claro que a intervenção na realidade do educando deve ir além da sua aprendizagem de conteúdos; deve realmente considerar todas as “marcas” que o processo educativo escolar vai produzir no ser humano aprendente, é possibilitá-lo conhecer as formas como a sociedade foi se transformando ao criar e garantir sua existência e as idéias, as estruturas e as condições sociais que resultaram dessa relação. Agir desse modo é possibilitar ao outro a sua libertação. Isso envolve consciência, maturidade e constante pesquisa.

3.4.4 A deliberação 010/99 - Um ramo de procedência local

Apesar de toda a pressão do governo Jaime Lerner por extinguir os cursos de formação profissional em nível médio na rede pública de ensino do Estado do Paraná, como já mencionamos por várias vezes, quatorze escolas continuaram a oferecer o curso de Formação de Professores na modalidade Normal. Diante da recusa dessas escolas de participarem do PROEM, e ainda de continuarem a oferecer o referido curso, foi necessária uma regulamentação do mesmo. Além disso, muitas instituições privadas passaram a ofertar o curso em função da demanda gerada pela falta de oferta na rede pública. A Deliberação 010/99 corrobora o disposto no Parecer CEB/CNE nº 01/99 (BRASIL, 1999a) e na Resolução

CEB/CNE nº 02/99 (BRASIL, 1999b). Como este documento ainda continua em vigor, consideramos importante destacar alguns de seus pontos.

Em seu Capítulo II, ao fazer referência aos objetivos do curso Normal, em nível médio, enfatiza que se destinará a formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, “assegurando a *formação básica* nacional comum de qualidade e também as *competências e habilidades* inerentes à função docente”. (PARANÁ, 2004, p. 1).

Como é possível constatar, o referido documento ressalta a necessidade de uma formação básica sólida, mas destaca também a necessidade de se formar competências e habilidades. Novamente a visão produtiva, típica do meio empresarial, está presente como norte curricular.

Em seu capítulo III, Art. 3º, o documento explicita quais as condições mínimas necessárias para o funcionamento de um curso Normal, valendo lembrar que Ferreira e Garcia (2005) afirmam que os cursos de formação profissional no governo Requião foram reabertos mediante análise das condições mínimas de funcionamento. Assim, a Deliberação CEE/PR Nº 010/99 institui como condições mínimas institucionais para o funcionamento do curso Normal:

- II- possua dependências físicas que, efetivamente, atendam às necessidades e especificidades do Curso;
- III- mantenha biblioteca com acervo bibliográfico específico e atualizado para o atendimento das finalidades pedagógico-educativas do Curso;
- IV – destine espaço físico para a elaboração de preparo do material e ações didático-pedagógicas necessárias às situações educacionais previstas na proposta pedagógica da instituição. (PARANÁ, 2004, p. 4-5).

No que tange aos critérios definidores dos profissionais a trabalharem nesses cursos, o Art. 4º coloca a exigência de formação acadêmica em nível de graduação plena, em instituições reconhecidas e para atuarem nos núcleos ou áreas pedagógicas professores com experiência na área e formação em nível de pós-graduação. Além disso, no Art. 5º, ainda determina a designação de uma equipe técnica específica para o curso composta por um Coordenador Geral do curso e um Coordenador de Estágio. Fixa, também, um número máximo de 36 alunos por turma e de 18 por turma de estágio e afirmou a necessidade de se estabelecer convênios com instituições que ofereçam o nível a que se destina a formação do

curso normal, entre outras medidas comuns a outros níveis e modalidades. Estas determinações continuam valendo nessa nova administração governamental.

Entre outras prerrogativas, o documento ainda destaca, em seu Art.10, a necessidade de um currículo que garanta a formação de “competências gerais e específicas” (PARANÁ, 2004, p. 5). Novamente a dualidade de formação fica explícita, ainda que dentro de um mesmo curso. Em relação ao currículo, formaliza a obrigatoriedade dos conteúdos denominados no documento como “fundamentos da educação” que teriam como referência básica a filosofia, a sociologia, a história, a psicologia, a antropologia, a comunicação e a informática, a arte, a cultura, a lingüística, a gestão escolar e as metodologias.

Interessante observar que a informática aparece como conhecimento fundamental, o que reafirma o disposto na Resolução CEB/CNE 03/98 (BRASIL, 1998) sobre a formação para o acesso às tecnologias. Além disso, vale chamar a atenção para a gestão escolar colocada enquanto conteúdo. Oliveira (2000), expõe em sua obra que os relatórios do Banco Mundial denunciam que há verbas para a educação no Brasil, mas não há gestão competente. Por outro lado, como a LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê em seu Art. 13 a participação do professor no processo de elaboração da proposta pedagógica e conseqüentemente do processo de gestão, reconhece-se a necessidade de formá-lo para tal.

Para finalizar este item, foi no ano de 1999, pela portaria CEE/PR nº 009/99 que o Conselho Estadual de Educação restabeleceu o nome Normal, fazendo-se referência à tradição histórica do curso de formação de professores nos Institutos de Educação, CEFANS e Escolas Normais. Tal ação teve como premissa reafirmar estes locais como espaço de formação de professores (PARANÁ, 2004).

3.4.5 A proposta curricular - enfeixando todos os ramos do ninho

Ao analisarmos uma proposta curricular, é preciso, antes de qualquer coisa, entender que o currículo é um artefato humano, produzido no seio da cultura e que supõe um ideal de homem, de mundo, de sociedade e de educação. Segundo Sacristán (2000, p. 9), o currículo deve ser entendido como:

[...] algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente como objeto. [...] A qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos. [...] Não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação de processos educativos sem conteúdos de cultura.

Como expõe o autor, a análise do currículo supõe, também, a análise da cultura que o mesmo expressa e que se transformará em prática social. Nosso intento, portanto, é identificar o ideal de homem, de mundo, de sociedade e de educação expresso pela Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal³⁶ (PARANÁ, 2003b). Isso implica a opção clara por um tipo de cultura a ser defendida em nome de um projeto social.

O referido documento foi elaborado por uma “comissão constituída por professores da rede pública estadual, representantes dos Núcleos Regionais de Educação e técnicos da Secretaria de Estado da Educação”. Essa comissão iniciou seus trabalhos a partir do “Encontro sobre formação de professores da rede estadual”, realizado em Curitiba nos dias 19 e 20 de agosto de 2003. (PARANÁ, 2003b, p. 6).

O depoimento da Professora Ileize Luciana Fiorelli Silva (Apêndice C) ajudou-nos bastante a esclarecer o processo de construção da PCFD/PR. Relata a professora e pesquisadora que a Proposta Curricular para o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio – Modalidade Normal foi construída em quatro meses, apesar das discussões já perdurarem por um ano. Analisa também a dinâmica do processo afirmando que “a formulação de propostas curriculares é bastante complexa: Quando a gente vê o documento,

³⁶ Sempre que fizermos referência À Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio – Modalidade Normal do Estado do Paraná, utilizaremos a sigla PCFD/PR em função da extensão de sua denominação.

dá a impressão que houve uma racionalidade perfeita, a coordenadora imaginou, convidou, e não é assim que acontece”.

A professora chama a atenção para os conflitos que se geram no processo de formulação de um documento dessa natureza. Por isso, Apple (1997) afirma que todo currículo expressa uma relação de poder nas entrelinhas. No caso, o poder estava nas mãos da SEED/PR e das pessoas que participaram do processo, decidindo o futuro de muitas outras em uma comissão e em um documento, no caso, a PCFD/PR.

Questionamos à professora Ileize sobre a possibilidade de o professor se identificar, ou não, em um documento dessa natureza, considerando que, como afirma Pacheco (2003), o professor é fraco e forte no que se refere ao currículo. É fraco porque as decisões são, em geral, tomadas alheias à sua vontade, e forte porque a concretização depende de seus saberes e desejos. A este questionamento a Professora Ileize concedeu a seguinte resposta:

Eu acho que a dinâmica da implantação, normalmente, passa essa idéia. Olha, veio uma ordem da SEED/PR que agora é assim, agora você não pode mais corrigir os alunos, esses sentidos comuns que começam a circular. É como se fosse o seguinte: existe uma proposta “pura” que vai sendo elaborada, que tem um contexto muito forte nas academias, intelectuais de diversas formações, diversas origens, e esses a influenciam. Como se diz, é um discurso pós-moderno. É um discurso muito forte em todos os campos, mas sobretudo no currículo. [...] E toda essa discussão científica, ela se recontextualiza no campo do currículo. Já essa discussão quando parte do campo da ciência e chega no campo do currículo, já sofreu modificações e simplificações. Aí vai para os órgãos governamentais. Nos órgãos governamentais, você tem lá os assessores, os intelectuais discutindo. O professor fulano de tal, o outro que vem, e vem o Frigotto, vem a Marise Ramos e vem a Ileize e nós já recontextualizamos uma série de discussões. E a SEED elaborando, anotando, e isso aqui é o resultado de discussões absolutamente complexas que ocorreram e que não estão aqui (referindo-se ao documento da Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio – Modalidade Normal). (Apêndice C).

Apesar da extensão do texto, consideramos importante colocá-lo na íntegra em virtude da riqueza de conteúdos que o mesmo enseja. Nas palavras da professora Ileize foi possível compreender que há uma constante reelaboração, em todas as instâncias, inclusive por parte do professor, em um processo de formulação de uma proposta curricular. Novamente, vislumbramos que o currículo é um artefato cultural produzido no contexto social, situado num tempo e num espaço e que contempla não só a racionalidade expressa pelas teorias científicas, mas as visões particulares dos sujeitos envolvidos. Num primeiro

momento, o professor pode não se ver contemplado no documento, o que leva, muitas vezes, às distorções das intenções. Mas, se considerarmos que é na materialidade, na práxis que a teoria adquire significado, podemos afirmar que é o professor que dá sentido ao currículo. (SACRISTÁN, 2000).

Questionamos à professora Ileize e às pessoas que entrevistamos no Núcleo Regional de Educação sobre o fato de se formar professores em nível médio quando há um consenso entre os pesquisadores, acadêmicos e facções do governo Federal de que o professor deve ser formado em nível superior.

As pessoas que entrevistamos no Núcleo (Apêndice A e B) dão a mesma justificativa da SEED/PR de que há uma demanda nos municípios do Paraná por professores para atuar principalmente na Educação Infantil, e que os cursos superiores existentes no Estado não darão conta. A PCFD/PR, em sua apresentação, escrita pela Professora Sandra Regina de Oliveira Garcia, coordenadora do Departamento de Educação Profissional, há a citação de um dado apurado pelo INEP de que, em 2007, haverá a necessidade de se criar 32 mil funções docentes para a Educação Infantil. (INEP *apud* PARANÁ, 2003b).

Segundo a PCFD/PR, mesmo reconhecendo a necessidade de se formar o professor em nível superior, a oferta de um curso de formação docente em nível médio para atuar nos anos iniciais do Ensino fundamental e na Educação Infantil se faz necessária em função da ampliação futura da rede escolar para atender crianças de 0 a 6 anos.

A professora Ileize, no entanto, defende a criação do curso, menos para atender o mercado de trabalho, e mais para dar uma formação profissional ao jovem para este conheça o mundo do trabalho, entendido em sua perspectiva materialista-dialética. A professora considera que o jovem, ao passar por um curso de formação profissional, tem a oportunidade de ter contato com a ciência, com a cultura e com um ramo específico de trabalho. O que não quer dizer que sua formação parará ali. Explicita que “[...] no nível médio, nós não podemos desprezar nenhum, (eh!) tipo de profissionalização, por quê? Porque essa profissionalização não significa que a pessoa não vai mais estudar. Por exemplo, quem faz o curso de eletrotécnico não está fadado a não fazer qualquer outro curso de engenharia” (Apêndice C).

Em outro trecho da entrevista, a professora destaca que sua experiência como docente do Ensino Superior, e mais especificamente como orientadora de estágios do

curso de Ciências Sociais, tem mostrado que as pessoas que passaram por cursos profissionais, principalmente pelo Magistério, tem uma postura mais consciente e organizada que outros que não tiveram a mesma oportunidade. Argumenta, no entanto, que é preciso ter honestidade com os alunos e mostrar quais são as reais possibilidades de ingresso no mercado de trabalho com um curso de nível médio, até para incentivar a busca pela profissionalização em nível superior.

Depois de justificar a reabertura do curso, na seqüência, a PCFD/PR explicita os critérios para definir quais instituições ofertariam o curso de Formação de Docentes na rede pública estadual e, assim, determina:

- Preferencialmente nos municípios onde não há Curso de Pedagogia em Universidade e Faculdades Públicas;
- Permanência dos 14 (quatorze) colégios que oferecem o curso de nível médio – magistério;
- Atender aos municípios com maior número de professores leigos na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Atender no máximo 2 municípios em um mesmo NRE (questão de proximidade, acesso, transporte) na perspectiva de atendimento à região;
- Município/Escola que tenham professores do Quadro Próprio das áreas específicas em número suficiente para a formação de professores. (PARANÁ, 2003b).

Segundo Ferreira e Garcia (2005), a fixação de critérios se dá em função da preocupação da SEED com as possibilidades de inserção laboral, e a definição das escolas obedeceu também ao critério de existência de uma base estrutural com bibliotecas e laboratórios; que no caso de curso de formação de docentes, seriam espaços para laboratórios de ensino. Assim, 45 estabelecimentos passaram a ofertar o Curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2004 e hoje são 87 estabelecimentos.

Passando ao conteúdo textual da PCFD/PR, propriamente dito, este inicia fazendo uma retrospectiva histórica da formação de professores e coloca que nunca houve, na história desse curso, uma substancial mudança até a década de 80. Ressalta que, no início da década de 90, houve uma tentativa de reformulação do curso que chegou a ser implantada em 1991. Em 1995, no entanto, as reformas neoliberais de Jaime Lerner colocaram o projeto na gaveta, uma vez que foram proibidas novas matrículas nos cursos de formação profissional.

A PCFD/PR destaca o papel dos coordenadores dos cursos de Magistério que resistiram às políticas neoliberais da gestão governamental anterior: “ foram oito anos de pressão constante para que tudo desse errado nestas escolas. O que não ocorreu. Ao contrário, essas escolas ganharam respeitabilidade e hoje contribuem na elaboração dessa proposta de retomar a oferta dos cursos na rede pública estadual”. (PARANÁ, 2003b, p. 24).

Em seguida, o documento critica a nova forma dada ao Ensino Profissional no governo de Fernando Henrique Cardoso, pautado no dualismo imposto pelo Decreto Federal 2.208 (BRASIL, 1997), na fragmentação e na formação de competências. E completa sua crítica afirmando que, em virtude de tal política,

[...] implanta-se como uma concepção de educação cuja marca é a fragmentação calcada num generalismo vazio, sem conteúdo científico, voltada para um desenvolvimento de atributos de personalidade. Passamos de um tecnicismo, também vazio e superficial no que se refere ao ensino científico e cultural, para um generalismo baseado no psicologismo individualista de *ensino por competência*. (PARANÁ, 2003b, grifos do autor).

A análise crítica dessas medidas continua colocando que os resultados para a educação foram desastrosos, considerando essa lógica mercadológica empregada à formação dos cidadãos, uma vez que a “formação humana precisou ser aligeirada, sobretudo no sentido de socializar as novas gerações e (re) socializar as gerações adultas na lógica da acumulação flexível”. (PARANÁ, 2003b, p. 16).

Como se vê, a visão de sociedade presente na proposta deixa claro uma postura crítica e discordante frente ao neoliberalismo e às suas intervenções na sociedade brasileira.

Em termos de princípios pedagógicos, a proposta reafirma o trabalho e a práxis como a principal base de articulação do currículo. O trabalho aparece também enquanto categoria associada à ciência, à cultura. Novamente, reportamos-nos a Kosik (1976, p. 202) e retomamos o conceito de práxis:

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade.

Reafirmando as palavras do autor, a práxis está na ontologia do ser humano e o trabalho constitui sua objetivação, seu reconhecimento sobre o mundo, sobre si e os outros homens. E sobre o trabalho, Machado (1989, p. 47), citando Pistrak, afirma que não é suficiente levar o trabalho para a escola, numa perspectiva estritamente técnica do fazer humano, calcado na transmissão de certos conhecimentos científicos e metodológicos necessários ao desempenho de uma atividade prática qualquer, como fez a pedagogia tecnicista.

A escola do trabalho, para ser única, deve ligá-lo, na escola ao trabalho social, à produção real, caso contrário se torna morto, desumanizado. A necessidade do trabalho deve ser sentida pelos alunos como algo de importância para eles mesmos e, assim, verão a importância para toda a sociedade. Somente com esse contato direto será possível *provocar as emoções necessárias à educação social*. (MACHADO, 1989, p. 150, grifos do autor).

A educação é vista na proposta como uma prática social e, portanto, como um trabalho humano de transformação, como afirma Sobriño (1989). Segundo a PCFD/PR:

A educação estabelece as bases científicas do trabalho humano num processo de socialização que liberta os homens do reino da necessidade para inaugurar o reino da liberdade. Isso só será possível se conseguirmos compreender o ato de estudar, de aprender e de ensinar como um trabalho condicionado pelo modo de produzir a vida no contexto do capitalismo, mas que não poderá se encerrar na reprodução desse sistema social, apontando para um devir, um futuro que todos teremos que nascer. (PARANÁ, 2003b).

A educação como condição para a libertação humana é tratada por Freire (1997), por Kosik (1976), por Marx (1983) entre outros, quando proporciona ao ser humano a possibilidade de conscientização de sua condição no sistema produtivo e de sua classe social. Não há libertação individual, a libertação se dá na coletividade. Assim, “a liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, o espaço social”. (KOSIK, 1976, p. 221).

O professor, na PCFD/PR, é concebido como ser histórico e social, que carrega uma gama de significados sociais que embasam sua ação de aprender e ensinar: “o professor é intelectual que transforma atos e objetos no trabalho de formar, ensinar, aprender e produzir conhecimento”. Dessa forma, qualquer proposta de formação de professores precisa compreender que o objeto do trabalho do professor são as pessoas com as quais ele

estabelece relações carregadas de afeto e de contradições em função dos conteúdos escolares, núcleo fundamental de sua práxis pedagógica. (PARANÁ, 2003b, p. 28).

Nesse trecho, o documento reconhece o valor dos conteúdos disciplinares e, em função disso, reconhece a importância do professor de dominar esses conteúdos, uma vez que constituem “o objeto do processo de ensino-aprendizagem”. (PARANÁ, 2003b, p.28).

Prosseguindo, a PCFD/PR apresenta um texto que aprofunda a questão da práxis e deixa ainda mais clara sua opção pelo materialismo marxista. Assim, defende que “a práxis, no sentido que lhe atribui *Marx*, não se confunde com a prática estritamente utilitária, voltada para resultados imediatos, tal como é concebida comumente, [...] a práxis marxista supera essa visão imediata e ingênua ao acentuar criticamente os condicionantes sociais, ideológicos, históricos [...]”. (PARANÁ, 2003b, p. 29, grifo nosso).

Outro aspecto que aparece com os devidos esclarecimentos é a concepção da criança enquanto cidadã, dotada de direitos e cuja educação na fase de 0 a 6 anos implica o cuidar e o educar. Revela-se uma preocupação com uma base sólida de formação para o futuro professor no que se refere à educação infantil, como está exposto no trecho a seguir:

[...] a implantação de um currículo que contemple as duas modalidades de formação: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, exige que, tanto as políticas educacionais quanto os profissionais estejam comprometidos na efetivação de diretrizes e ações que venham a responder aos anseios das famílias e das crianças pequenas, assim como os aspectos didático-pedagógicos voltados exclusivamente para o atendimento às peculiaridades das aprendizagens infantis (0 a 6 anos). (PARANÁ, 2003b, p. 36)

Em um trecho, a PCFD/PR admite o caráter transitório da oferta do curso de formação de docentes em nível médio (PARANÁ, 2003b, p. 25), uma vez que reconhece a necessidade e a importância de se formar o professor em nível superior, como estava previsto na própria LDBN, no “Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade na educação” (BRASIL, 1994d) e apoiado pela grande maioria dos segmentos sociais ligados diretamente à educação.

A PCFD/PR demonstra uma especial preocupação com a “prática de formação”, e afirma que esta deve ser de responsabilidade do coletivo da instituição, ou seja, “todos os professores responsáveis pela formação do educador deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico-prática do seu aluno” (PARANÁ, 2003b, p. 37). Em

termos de estrutura, as práticas de formação foram organizadas da forma como resumimos a seguir:

1. Na primeira série, as práticas pedagógicas se concentrarão nos “*sentidos e significados do professor/educador*. [...] O eixo será possibilitar a observação do trabalho docente pelos alunos” em creches, pré-escolas e escolas, preferencialmente na 1ª e 2ª séries.

2. Na segunda série os alunos deverão entrar em contato com situações-problema de algumas modalidades específicas e de experiências educacionais extra-escolares. Nesses, contextos deverão priorizar a *pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação* em: 1) creches com alunos que tenham necessidades educacionais especiais em número considerável; 2) “instituições especializadas em diferentes necessidades especiais, tais como APAES, os institutos de deficientes visuais, auditivos e outros”; 3) projetos alternativos de educação popular; 4) projetos voltados para a educação indígena e/ou educação do campo, caso existam nas proximidades.

3. “Na terceira série o problema central será *Condicionantes da infância e da família e os fundamentos da educação infantil*”. Outro elemento de investigação será *Artes, brinquedos, crianças e a educação nas diferentes instituições*. As atividades deverão ser planejadas pelos professores, com indicação de leituras prévias e obrigatórias, “preparando os alunos para o contato com as instituições. Deverão organizar reuniões para discutir os resultados das pesquisas e redefinir as atividades e os eixos de reflexão dos alunos”. No final, os alunos deverão apresentar um relatório fundamentado das visitas e das atividades realizadas.

4. “Na quarta série, os alunos iniciam suas experiências práticas de ensinar. [...] O estágio supervisionado garante a possibilidade do aluno vivenciar as práticas pedagógicas da escola”. Este é o momento, o espaço, em que o aluno desenvolve a práxis educativa. É a fase da intervenção que consiste na elaboração de planejamentos, materiais e aplicação dos mesmos. “Obrigatoriamente, os alunos deverão fazer primeiro o estágio com crianças de 0 a 6 anos, e na segunda fase com crianças de 7 a 10 anos”. (PARANÁ, 2003b, p. 37-40).

De nossa parte, consideramos a prática de formação e o estágio supervisionado bem organizado, pautado na lógica da práxis, da vivência da educação enquanto prática social. Pimenta (2004, p. 183) corrobora com nossa análise afirmando que:

Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar à antecipação ideal de uma realidade, requer

que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe. Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto, não se explica nela mesma, porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade. Quer dizer, é determinada por fatores sociais que antecedem e por fatores sociais que lhes são extrínsecos.

Em resumo, as práticas de formação e os estágios articulam todo o curso de formação de docentes, uma vez que possibilitam tomar a docência em sua expressão concreta, coletiva e objetivamente manifesta. E nesse aspecto, a PCFD/PR é bastante enfática e detalhista quanto aos conteúdos e formas que devem ser priorizados.

Um outro aspecto analisado foi a grade curricular do curso (Apêndice C). Constata-se que o curso tem um total de 4.800 horas divididas em 2.400 horas/aula destinadas à formação básica, 1.800 horas destinadas à formação específica e 800 horas de Prática de Formação que devem ser executadas no contraturno do curso. A pesada carga horária destinada à formação básica mostra a preocupação com a formação humana nos termos da Resolução 03/98. Por outro lado, reafirma-se o trabalho como princípio educativo ao se destinar uma carga horária de 800 horas/aula para as práticas de formação. São esses os principais pontos que diferem a grade curricular do antigo curso de Magistério proposto pela Lei 5.692/71 que determinava uma carga horária mínima de 2.800 horas distribuídas em três anos. Afinal, numa proposta que pretendia formar o “Técnico em Magistério”, este tempo era suficiente do ponto de vista legal e ideológico.

Observando as ementas das disciplinas presentes na PCFD/PR, observamos que os autores, referendados com mais frequência são Dermeval Saviani (citado em 7 ementas), L. L.Vygotsky (é citado em 5 ementas), Gaudêncio Frigotto e Paulo Freire (citados em 4 ementas), Tomaz Tadeu da Silva (citado em 3 ementas). Como é possível inferir, há uma coerência entre a postura teórica defendida e as leituras que pautarão o desenvolvimento das disciplinas, uma vez que esses autores abordam a educação dentro de uma linha teórico-crítica.

De forma geral, avaliamos que os documentos emanados do governo federal trazem uma visão liberal de professor e que, apesar de defenderem a práxis como princípio educativo, fazem-na de forma equivocada, uma vez que concebem a teoria e a prática como instâncias separadas de uma mesma atividade e que a primeira deve ocorrer sobre a segunda. Numa concepção dialética, a práxis está na ontologia do ser humano e constitui a forma pela

qual o mesmo constrói a realidade e se constrói; teoria e práxis são dimensões de uma mesma atividade: o trabalho humano. Além disso, os documentos federais reforçam a concepção de formação por competências, que é duramente criticada pela PCFD/PR (PARANÁ, 2003b), a qual afirma ser esta formação oca, baseada em atributos de personalidade e não na visão de educação enquanto prática social. Os documentos elaborados no âmbito estadual denotam numa fase anterior ao novo governo, um reforço das diretrizes federais e, na atual fase, a busca por um caminho que reestabeleça o valor do ser humano enquanto ser que constrói e *se* constrói pela ação dinâmica do trabalho, entendido enquanto atividade de transformar a realidade em função de suas necessidades. Reforça-se a forma coletiva de ação sobre a objetividade, levando o homem a tecer relações sociais que regulam o funcionamento da sociedade.

Para levar a discussão dessa proposta a ser discutida nas escolas, o governo criou a CADEP (Coordenação de Apoio à Direção e à Equipe Pedagógica), de acordo com as informações coletadas em nossas entrevistas (Apêndice A e B, respectivamente). Essa coordenadoria está ligada à superintendência da Secretaria de Educação e ao Departamento de Educação Profissional. Sua função tem sido preparar o pessoal dos Núcleos Regionais para que estes possam discutir com pedagogos, diretores e professores das escolas a proposta do governo pautada no Materialismo Histórico-Dialético. Tal trabalho tem se pautado na formação continuada promovida com o auxílio de professores universitários, principalmente da Universidade Federal do Paraná e outros que defendem esta mesma linha de trabalho como, por exemplo, Gaudêncio Frigotto, bastante citado em nosso trabalho.

A equipe de trabalho para a Secretaria de Educação desse novo governo foi toda montada considerando o compartilhar dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético. A criação da CADEP mostra um empenho em se defender e se implantar de fato tal linha de formação, mas ainda permanece a contradição da existência de cursos de formação profissional e cursos de formação geral. Mesmo tendo-se o trabalho como princípio educativo e buscando considerar que os cursos profissionais não são “um mais um” e sim um único curso de formação, a dualidade é um fato que ainda necessitará de alguns anos, em nosso entendimento, para ser superada. Enquanto isso, o curso de Formação de Professores em nível médio, apesar de mais de dez anos de discussão em torno da necessidade de se formar o professor em nível superior, por razões que demandariam outra pesquisa, está com as salas de aula cheias e com pedidos para novas ofertas à espera de deferimento nos Núcleos Regionais de Educação. (Apêndices A e B).

Acerca da opção pelo Materialismo Histórico-Dialético, questionamos a Professora Ileize Fiorelli Silva, sobre o porquê dessa opção por parte da equipe do Departamento de Educação Profissional da SEED/PR. A professora explicou que tal fato se deve em função de uma tradição intelectual histórica criada no Estado do Paraná. Afirma que se travou um debate nos idos anos 80 do século XX, quando a educação paranaense parou para discutir o currículo. Optou-se pelo Materialismo Histórico-Dialético e pela Tendência Histórico-crítica (SAVIANI, 1992) na ocasião. Algumas pessoas ligadas, principalmente, à Universidade Federal do Paraná, como a professora Acácia Kuenzer, a professora Maria Dativa de Salles Gonçalves, a professora Lígia Klein, pesquisadoras respeitadas nacionalmente e que defendem o Materialismo Histórico-Dialético, foram pessoas bastante ativas naquele contexto. E também o foram em 2003, na formulação da PCFD/PR.

Em nossa segunda entrevista com membros do Núcleo Regional de Ensino de Londrina, em que participou uma assessora da CADEP, também questionamos como esta linha adotada pela SEED/PR estava chegando aos professores, considerando que esta não é uma discussão comum. A resposta confere com as colocações da professora Ileize, de que a equipe montada no governo Requião procurou agremiar pessoas que tivessem esta linha de pensamento. E tanto a professora Ileize, quanto as pessoas que participaram da entrevista nº 2 (Apêndice B), confirmam que a formação dessa equipe teve a forte influência da professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, Superintendente de Educação da SEED/PR e também docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Novamente, vemos que as decisões curriculares são fruto de um grupo cuja ideologia quer se colocar como verdade para os outros grupos (SOBRIÑO, 1989). A coordenadora da CADEP também esclareceu que, por mais que haja um grande esforço do pessoal dos núcleos, uma pequena parcela chega até o professor nas escolas. Isto supõe que, mesmo sendo uma teoria de natureza crítica, a qual o governo deveria temer, não há convicção de que fará grandes transformações a curto prazo.

Este mesmo grupo, ao qual se referiram tanto a professora Ileize Luciana Fiorelli Silva (Apêndice C) quanto as professoras entrevistadas do Núcleo Regional de Ensino de Londrina (entrevista 2) continha pessoas de importante participação na elaboração e implantação do Projeto Magistério em Nova Dimensão das décadas de 80 e 90 do século XX. A prática de se ter professores universitários à frente das elaborações curriculares é bastante patente na realidade paranaense, tanto que o agradecimento especial que a professora Ileize recebeu nas páginas iniciais da PCFD/PR foi em função da identificação que as professoras convidadas das quatorze escolas, que continuaram oferecendo o curso de Magistério, tiveram

com ela e com suas idéias. Acredita a professora, também, que sua postura mediadora nos debates permitiu que o mesmo evoluísse e se materializasse no documento ora estudado.

Segundo a professora Ileize, por vários momentos, durante a elaboração da nova proposta, fez-se referência à proposta curricular das décadas de 80 e 90 (século XX). A pesquisadora fez uma análise pessoal da antiga proposta, que vigorou até 1996, e a relacionou com a atual:

Eu, particularmente, sou apaixonada por essa proposta eu até sugeri que se pegasse aquela proposta e reimplantasse. Era uma proposta difícil, era estágio desde o primeiro ano. E nós da História, da Sociologia, por exemplo, a gente coordenava esses estágios. Foi uma invenção daqui de Londrina, IEEL (referindo-se ao Instituto de Educação Estadual de Londrina), Castaldi (referindo-se ao Colégio Maria do Rosário Castaldi), a gente se cruzava nos cursos, trocava material. [...] e as meninas de 14 ou 15 anos já tinham que fazer estágio, já tinham que sentir o curso. E era uma mudança fantástica, no segundo ano elas já tinham uma postura, já sabiam o que era um trabalho científico e outras coisas. E eu adorava essa proposta por isso. [...] aquela proposta de 91 era bem mais redonda, bem mais consistente, e todos na Secretaria têm consciência disso. [...] Mas tinha um problema na elaboração dessa proposta que era o seguinte: a justificativa da SEED era que tinha uma demanda para a Educação Infantil, principalmente creche, de 0 a 3 anos. Então essa proposta tinha que ser reformulada, não podia ser aquela de 4 anos porque aquela era centrada de 1ª a 4ª séries. Ela tem uma carga muito pequena de Educação Infantil. E o pessoal bancou que tinha que mudar, mas na hora de reformular, é como se o código que você tinha fosse aquele.

A proposta anterior do curso de Magistério foi fruto de anos de discussão e sua implantação foi gradativa, como já apuramos no Capítulo II de nossa pesquisa. Além disso, havia todo um contexto social, político e econômico mais amplo que a apoiava. Quando a professora Ileize destaca os cursos, as idéias, tendo respaldo nas localidades, demonstra o amplo envolvimento dos educadores com o projeto. Era uma época em que não se tinha dúvida sobre o lócus de formação do docente para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Questionava-se a condição dessa formação em termos de profissionalização, relacionando-se a profissão docente com as demais profissões (BRZEZINSKI, 2002). E essas discussões ainda estavam se iniciando, tanto que o documento da proposta curricular de 1992 (PARANÁ, 1992a), acredita ser perigoso pensar a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais em nível superior. Tal proposta anterior constituiu uma forte representação e referência para os envolvidos na elaboração da proposta atual, como relata a professora Ileize, mas foi necessário adaptar-se às novas demandas. É a condição material promovendo o movimento prático, como afirma Kosik (1976).

Uma das críticas à proposta anterior e que as discussões em torno da mesma tentaram superar foi a dualidade entre a formação profissional e a formação geral. Por isso a necessidade de se fazer estágios desde o primeiro ano do curso, como aponta a professora Ileize. Na PCFD/PR, também se busca superar essa dualidade. Citando Ramos (*apud* PARANÁ, 2005b, p. 2), o documento afirma que é necessário “construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”. Em resposta a isso, como também já demonstramos, foi o estabelecimento de uma extensa carga horária de estágios enquanto uma das estratégias.

Encerrando aqui nossa na análise, afirmamos que o depoimento concedido pela professora Ileize Luciana Fiorelli Silva ainda contém muitos elementos que poderiam ser explorados, mas as condições objetivas dessa pesquisa não nos permitem neste momento, deixando a possibilidade de uma futura análise em outro trabalho.

De forma geral, pudemos avaliar que a SEED/PR está, dentro de uma proposta de democratização do espaço público, possibilitando aos jovens paranaenses uma opção pela profissionalização em nível médio. Avaliamos, também, que está havendo um grande empenho para isso, haja vista os inúmeros eventos de formação continuada³⁷ e de debate promovidos por este órgão, bem como, o grande número de vagas (mais de 33.000) preenchidas com o concurso para professores em todo o Estado, valendo destacar a criação do cargo de Professor Pedagogo para atuar como um apoio nas escolas na implantação dos novos currículos em todo o Estado.

Reiteramos, porém, que as idéias e iniciativas continuam partindo das instâncias governamentais. Os professores e a educação continuam a ser tutelados e direcionados para atender ao projeto social e de poder de cada um que ocupa a cadeira do executivo.

A nossa Fênix renasceu das cinzas. Está se desenvolvendo. Em sua extinção o curso de formação de professores em nível médio era ofertado em mais de duzentos estabelecimentos. No advento de seu reestabelecimento, quarenta e cinco escolas voltaram a oferecer o curso e hoje já são oitenta e sete.

³⁷ Estes cursos podem ser consultados na Página da Internet da Secretaria de Educação Estadual do Paraná <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/home.php>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

POUSANDO NUM NINHO SEGURO

Toda pesquisa é uma experiência de conflito para os pesquisadores, a começar pela problemática, por seu recorte, pela adequação do objeto ao tempo disponível para sua exploração. Nem sempre os caminhos que traçamos (metodologia) para serem percorridos são retos ou bem estruturados, obrigando-nos a mudar os rumos. Afinal, como repetimos por várias vezes, é na materialidade que as idéias se confirmam. Essas mudanças na trajetória envolvem todo um novo planejamento, um novo estruturar-se subjetivamente para não perder de vista o objeto e os objetivos. É como estar em um vôo cheio de turbulências e, subjetivamente, o incomensurável desejo de chegar ao destino, mas sem a certeza do esperado pouso. Pousamos num galho seguro agora que finalizamos nossa pesquisa, mas a realidade continua seu movimento. Acompanhamos o vôo de nossa Fênix por um período, agora ela segue seu curso, esperando que a sociedade, os pesquisadores voltem a vê-la com os olhos da inquietação, da dúvida, e de toda a energia que nos move a ampliar o conhecimento sobre a realidade e a intervir para transformá-la.

Tomamos como ilustração de nossa pesquisa a figura mitológica da Fênix. Uma ave de rara beleza que não podia gerar descendentes e quando sentia que seu fim estava próximo, fazia um ninho de ervas aromáticas que se incandescia com a luz solar. A Fênix, então, se atirava às chamas. Das cinzas sobrava apenas uma pequena larva que se desenvolvia e voltava a ser a frondosa ave. A alusão ao mito se deu em função do fato o Curso de Magistério, por conta das políticas neoliberais da década de 90 do século XX, ser extinto e, em 2003, já em uma nova administração governamental, estar sendo gradativamente reinstituído.

A proposição central da pesquisa foi analisar as bases político-filosóficas e estruturais que pautaram a reabertura dos cursos de formação de docentes em nível médio no Estado do Paraná. Em nossa caminhada na busca de atingir nosso objetivo, reconstruímos a história da formação de professores, inicialmente no Brasil e depois no Paraná.

No primeiro capítulo, sobrevoamos a formação de professores no Brasil. Um sobrevôo com momentos rasantes, em que nos aprofundamos na problemática, considerando não só os fatos históricos em si, mas todo o contexto social, econômico e

político que determinaram os rumos da formação e da profissionalização dos professores em nosso país.

Constatamos que, em se tratando da formação de professores no Brasil, para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a criação e a expansão das escolas para esse fim, foram prerrogativas necessárias à expansão do Ensino Primário. As primeiras escolas de formação eram precárias, o que denota a pouca preocupação dos poderes públicos com a educação. Esta preocupação começa a se fazer efetivamente presente quando as idéias liberais-burguesas começam a ser divulgadas com mais ênfase nos centros mais urbanizados do país nas primeiras décadas do século XX.

As condições concretas vividas pelo Brasil, caracterizadas por uma iniciante industrialização e um processo de urbanização, vão colocar a escola como uma instituição que poderia colaborar com o projeto liberalizante, principalmente na transição de um modelo agrário exportador, calcado em relações sociais tradicionais do patriarcalismo, para um modelo urbano industrial, pautado na divisão técnica do trabalho e na hierarquização das relações. A escola emerge como uma instituição necessária à conformação da população às novas regras de divisão e uso da propriedade. No espaço urbano, a propriedade possui um sentido diferente, bem como as relações que se estabelecem com ela. A forma de se viver na cidade exige comportamentos diferentes em relação ao modo de vida rural. A escola, então, é o espaço de democratização desse novo saber necessário às novas relações de produção.

A escola e seus professores seriam os responsáveis pela evolução e distribuição desse novo tipo de saber, pautado na lógica do capital. Lógica contraditória, uma vez que o conhecimento, na perspectiva capitalista, constitui propriedade, bem intangível e de alto valor comercial. Sendo assim, deve permanecer no seio das classes dominantes da sociedade. Essa contradição se refletiu nas reformas neoliberais implantadas no Brasil e no Paraná na década de 90 do século XX, cujas peculiaridades regionais abordamos em nosso segundo capítulo.

Nesse segundo capítulo, recordamos a história da formação de professores no Estado do Paraná. Constatamos que é uma história bastante recente e que o curso de formação de professores foi fechado por variadas vezes, por razões diferentes, é claro, mas todas tendo em comum as prerrogativas governamentais em detrimento do desejo da população.

A partir da década de 40 até a década de 60 do século XX, a formação de professores em solo paranaense ganhou fôlego e se consolidou com a abertura de unidades formadoras privadas e públicas por todo o Estado. Não analisamos as condições de abertura

dessas escolas em termos de estrutura, balizamos apenas que as Leis Orgânicas da década de 40 e a lei 4024/61 contribuíram muitíssimo, unificando o processo de formação num momento histórico em que havia a necessidade de se preparar a população para os ventos da indústria taylorista-fordista na qual, além de um mínimo de conhecimento científico, era necessário também moldar padrões de comportamento. Essa necessidade ficou ainda mais proeminente com as políticas da Ditadura que intensificaram a industrialização no Brasil.

O Paraná seguiu no mesmo compasso histórico, mas, na década de 80, antes mesmo do fim do governo militar, os pesquisadores em educação e os educadores do Paraná iniciaram um processo de questionamento, reflexão e intervenção nos cursos de formação de professores, buscando alternativas para uma formação mais sólida. Daí a elaboração do “Projeto Magistério em Nova Dimensão”, implantado gradativamente e rediscutido constantemente durante toda a década de 80. Como se vê, o Paraná tem o hábito de se adiantar às prerrogativas legais da Federação.

O período de abertura democrática foi bastante fértil, pois coadunou governo e intelectuais em torno do processo de redemocratização do país e do Estado. A formação de professores novamente se tornou foco de atenções, pois todo projeto traz em si uma ideologia que precisa ser popularizada para cair no senso comum e ser tomada como “verdade”. Outra vez a escola e seus principais agentes são tomados aos reajustes.

Em 1989, com uma proposta pautada no Materialismo Histórico- Dialético e na Tendência Histórico-Crítica, o Paraná elaborou um novo currículo básico para a rede pública de ensino. Tomou várias medidas para conter a evasão e a repetência; dentre elas, aprofundou ainda mais a discussão em torno da formação de professores para atender ao novo currículo e ao novo projeto social. Elaborou um currículo de quatro anos para o curso de Magistério, acreditando-se que a determinação de se formar o professor em nível superior estava longe. Ledo engano! A proposta não vigorou nem quatro anos. A crise econômica em que o Estado estava mergulhado e os ventos neoliberais derrubaram nossa Fênix. Um período de grandes contradições.

Enquanto se sentia o peso da pressão exercida pela “era do conhecimento”, para que o saber escolar fosse democratizado com qualidade, sem o qual o desenvolvimento das forças produtivas do país estaria comprometido, o Estado se colocou como mínimo. Negou suas responsabilidades perante a educação. No Paraná, a *Escola da Excelência* tentou criar qualidade na educação, reduzindo os investimentos do Estado. Tentou-se o golpe do “marketing” ideológico entre os professores, querendo levá-los a crer que seus diminutos salários seriam compensados pelo prazer de ver salas lotadas aprendendo, enquanto ele,

professor, ensinava por amor à causa. E a profissionalização? Tão debatida na Conferência de Jontiem em 1990, na Conferência de Nova Delhi em 1994, na Conferência de Educação para Todos de Brasília em 1994, garantida pelo Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade na Educação no mesmo ano. Sem contar o Plano Decenal de Educação e o Plano Nacional em 2002. Mas, mesmo com toda a evolução da ciência, nós ainda não superamos a condição de ter de nos alimentar, nos vestir, residir, estudar e outras necessidades vitais não só para nossa sobrevivência, mas também para nossa sanidade. Ainda precisamos de condições mínimas para o exercício do Magistério com qualidade.

Nesse projeto social neoliberal, não havia espaço para uma formação escolar sólida dos jovens e de longa duração, que se tornaria referência em sua vida. Ou como colocam os documentos que embasam o Ensino Médio: o jovem deveria receber uma formação geral, se possível aligeirada, para que ele fosse flexível e pudesse lidar com as incertezas do mundo atual. Nossas escolas se esvaziaram, as escolas de ensino supletivo ficaram abarrotadas, o ensino profissional foi oferecido minimamente em pólos determinados pelo governo. A *Escola da Excelência*, certamente, fez o governo economizar bastante seu erário, mas o preço tem sido bastante caro para a juventude.

No bojo dessa arquitetura, o curso de formação de professores em nível médio, a nossa Fênix, foi extinto na rede pública de educação do Estado do Paraná, juntamente com outros cursos de formação profissional. O Estado passou a se comprometer não com o cidadão, e sim com o mercado. Elaborou o PROEM para sistematizar e justificar suas intenções e a PARANATEC, uma empresa privada que, como toda boa empresa, procurou tornar o sistema educacional eficiente, lucrativo, numa perspectiva capitalista. E nessa perspectiva, o ser humano é tomado como necessário para aumentar a produção e o consumo. Para isso, ele precisa ser competitivo, empreendedor, flexível, adaptável, eficiente e competente. Assim trabalhou a *Escola da Excelência*. Tudo teria dado certo se quatorze escolas, ouvindo os membros de suas comunidades, não tivessem resistido à política governamental e continuado a oferecer o curso de Magistério. As razões dessa resistência são várias, uma foi a preocupação das famílias de não ter mais um curso profissionalizante para seus filhos ingressarem logo cedo no mercado de trabalho; outra, foi uma preocupação dos professores de temerem por seu futuro. Mesmo que a educação, em si, não tenha sido a real energia que moveu esta resistência, ainda assim fica a mensagem de que é possível resistir, é possível ser contra. Uma pena que essas escolas não tenham agido de forma dialógica e buscado se articular em torno de suas dificuldades e objetivos. Tiveram, ao longo dos sete anos em que o curso foi dado como extinto, uma luta isolada e solitária. Não foi da forma

como se queria, mas o número de escolas foi reduzido de quase trezentas para apenas quatorze. O objetivo de se atender de forma mínima foi atingido de qualquer maneira. Por essa razão, acreditamos que essas escolas puderam continuar funcionando. O projeto governamental não foi ameaçado.

O professor, diferente de profissionais como médicos advogados e outros não têm sua profissionalização regulada por órgãos presentes na sociedade civil. Ao contrário, sua diplomação e seu credenciamento perante a sociedade são tutelados pelo Estado, em função do fato deste profissional trabalhar com o conhecimento e com as consciências. O Estado, em sua representação política por sua vez, não é ocupado pelas classes majoritárias. Poder-se-ia dizer que, mesmo não sendo das classes populares, os políticos são eleitos pelo povo num ato de “pura” democracia. Mas que dizer de um país em que o pleito eleitoral é garantido por quem investe maiores somas em *marketing*?

Se, por um lado, a educação constitui setor estratégico num projeto de poder, por outro, numa tomada liberal, é preciso que ela chegue às classes populares em doses que não ofereçam perigo e, ao mesmo tempo, garantam algumas condições de governabilidade, tais como a obtenção de financiamentos internacionais em troca de “números positivos” advindos do sistema educacional. No Paraná, não foi diferente. A onda neoliberal teve início no governo Requião (1991-1994) com o fechamento de acordos com o Banco Mundial e foi concretizada no governo Lerner (1995-2002). O ensino profissional foi o que mais sofreu os efeitos devastadores dessa onda. Em meio a esse contexto, estava o curso de Magistério.

Em nosso terceiro capítulo, investigamos o renascimento da Fênix em 2003. Para tanto, estudamos os documentos oficiais e realizamos entrevistas com pessoas ligadas ao Núcleo Regional de Educação de Londrina e com a professora e pesquisadora Ileize Luciana Fiorelli Silva, cujo depoimento foi de grande esclarecimento. Construimos tal capítulo retomando os fatos que marcaram a educação profissional no Paraná a partir do ano de 2003.

Nesse ano, Roberto Requião reassumiu a cadeira do governo trazendo o discurso de seu partido, o PMDB, de recuperação do espaço público e desfazendo o que fora feito no governo anterior, como parece ser de praxe no Brasil. Requião retomou vários setores de que o governo anterior, com o argumento da desoneração, havia se retirado para dar espaço à iniciativa privada. A educação profissional foi um desses setores e recebeu um tratamento que se pode qualificar de especial. A formação de docentes em nível médio foi retomada com uma nova proposta curricular pautada no Materialismo Histórico-Dialético. Para a elaboração desta, o governo mobilizou os intelectuais mais ativos na área, advindos principalmente da

Universidade Federal do Paraná. Intelectuais que já tinham uma certa respeitabilidade e tradição nesse tipo de discussão, em função de suas atuações na elaboração da proposta curricular de 1991.

Nossa análise apurou que a nova proposta é muito semelhante à anterior de 1991, com seu foco mais centrado na formação de educadores para atuar na Educação Infantil. Foi elaborada em quatro meses e contou, principalmente, com a contribuição dos profissionais das “quatorze rebeldes”. Foi um processo conflituoso, de embates e reflexões. Está passando, hoje, por um processo de avaliação por profissionais do Conselho Estadual de Educação, da SEED/PR e da Universidade Federal do Paraná. Os documentos também estão sendo reformulados, como é o caso da Deliberação do CEE 010/99.

A SEED/PR está empenhada em concretizar a proposta. Criou o Departamento de Educação Profissional, uma coordenadoria para apoiar a direção e a equipe pedagógica das escolas – a CADEP; tem investido bastante, ou pelo menos bem mais que o governo anterior, em formação continuada dos professores; descentralizou essa formação nos núcleos regionais para agilizar o processo, contratou via concurso público um número significativo de professores pedagogos para dar apoio ao processo curricular. Apesar de todo esse investimento, muitas dúvidas pairam à procura de alguém que pesquise possíveis respostas:

1- Por que investir na formação do professor em nível médio, se o debate sobre a necessária formação em nível superior está tão adiantada? Para um governo combatente do neoliberalismo (citado no Capítulo 3), como este vem se colocando, deveria, ao contrário das prerrogativas neoliberais, investir no Ensino Superior, onde se dá, principalmente, a produção de conhecimento.

2- Como os professores estão entendendo o Materialismo histórico-dialético e o trabalho como princípio educativo? Essa nunca foi uma discussão comum nas escolas, entre os professores que atuam nos cursos de formação de docentes. E como se materializam essas práticas?

3- Quais as verdadeiras intenções do governo? Levantamos a hipótese de uma postura populista com fins eleitoreiros, uma vez que aqueles que mais contestam as ações governamentais, ou seja, os intelectuais e pesquisadores em educação, foram chamados a compor a equipe de governo e a atuar junto às bases para fortalecer e disseminar o atual projeto. É como se alguns ícones da oposição fossem fagocitados.

Muitas outras questões se colocam e, nessa pesquisa, não pudemos responder, mas que deixamos de contribuição para futuros trabalhos.

Só a materialidade, a concretização poderá mostrar realmente as contradições desse processo e do projeto que ora acontece. De nossa parte, procuramos esclarecer a legalidade que o apóia, mas nem todas as respostas são possíveis nos documentos, uma vez que estes constituem corpos de pensamentos elaborados coerentemente, revisados e discutidos por várias vezes. Só mesmo o tempo e o movimento da realidade poderá mostrar as verdadeiras intenções.

Acreditamos que o professor deva ser formado em nível superior, mas, por outro lado, não podemos negar a importância dos cursos de formação de docentes em nível médio, atualmente, na qualificação mínima de professores leigos que estão atuando, principalmente em creches, ou para atender a demanda existente em lugares distantes de centros de ensino superior.

Há que se aprofundar as discussões sobre a profissionalização do professor, para além dos muros do mundo acadêmico. A sociedade de forma geral precisa ser mobilizada para esta discussão. Nossa Fênix só romperá o eterno ciclo, comandado pelo tempo de cada governador, a partir do momento em que a educação e a formação de seus profissionais for realmente preocupação não só dos pesquisadores e educadores, mas de toda a sociedade brasileira.

Nossa Fênix continua seu vôo no caminho do futuro, mas nós, pousamos, finalmente!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANE, Dermeval et al. **O legado educacional do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 31-104.

ANDRIOLLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 2, n. 3, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.geocities.com/textosdiversos/politicaseducacionais/neo>>. Acesso em: 23 ago. 2004.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARELARO, Lisete R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 90. In: KRAWCZYK, Nora ; CAMPOS, Maria Malta ; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

Associação dos Professores do Paraná - APP. **Caderno de Debates: construindo o Plano Estadual de Educação para um novo governo**. Curitiba, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Leis básicas do ensino de 1º e 2º Graus: Leis 4.024/61 e 5692/71**. Brasília: SEPS, 1971.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1994a.

_____. _____. **A Conferência de Nova Delhi: educação para todos**. Brasília, DF, 1994b. Brasília: Imprensa Oficial da União.

_____. _____. **Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação**. Brasília, 1994d.

_____. _____. **LDBN nº 9394**, de 23 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 23 dez. 1996. Ano CXXXIV, n. 248.

_____. _____. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <<http://www.apade.com.br/ldbdecreto2208.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2004.

_____. _____. **Parecer CEB 15/98**: Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em <http://www.mec.gov.seb/pdf/par1598.pdf> Acesso em 25 abr 2004.

_____. _____. **Parecer nº 1, de 29 de janeiro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Brasília, 1999a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/res0299.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2004.

_____. _____. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 29 de janeiro de 1999**. Institui diretrizes curriculares para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Brasília, 1999b. Disponível em <http://www.mec.gov.seb/pdf/res_0299.pdf>

_____. _____. **Resolução nº 3, de 5 de agosto de 1998**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1999c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/Par0199.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2004.

_____. _____. **Parecer 03/2003, de 6 de dezembro de 2003**. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB003_2003.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2006.

_____. _____. **Decreto 5.5154, de 28 de junho 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/>>. Acesso em: 12 jan. 2005.

BRZEZINSKI, Iria . Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei nº 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-196.

BUFFA, Ester ; NOSELLA, Paolo. **Schola mater**: a antiga Escola Normal de São Carlos. (1911-1933). São Carlos: Editora UFSCAR,1996.

CANO, Wilson. **Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional**. 3. ed. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1994.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**: História,

Filosofia e Temas Transversais. 2.ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados: Caçador, Sc: UnC, 2003.

CAVALCANTE, Margarida J. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATA, Maria ; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COLÉGIO ESTADUAL CRISTO REI. **Projeto Político-pedagógico**. Cornélio Procópio, 2005. Mimeografado.

COLL, César. **A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais**. Revista Pátio Online, ano 3, n. 10, p. 25 – 30, ago.-out. 1999.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATA, Maria ; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 128 – 147.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1995.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Gestão democrática da escola: algumas reflexões. In: NOGUEIRA, Francia Mary G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 203 – 234.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR: Caçador, UnC, 2003.

DEITOS, Roberto Antonio. Da afirmação da inadequação da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional à adequação às exigências políticas e econômicas hegemônicas (1995-1999). In: NOGUEIRA, Francia Mary G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 235 – 290.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papyrus, 1999.

DUARTE, Sérgio Guerra. A reforma do ensino. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 21, n. 70, p. 41-71, 2000.

ENGUITA, Mariano Fernández. Educar em tempos incertos. **Porto Alegre: Artmed, 2004.**

FERREIRA, Eliza Bartolozzi ; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATA, Maria ; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 148 – 174.

FERRERO, Emilia. **Com todas as letras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de (Org.). **Política Educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRANCO, Maria Laura P. B. et al. **Ensino Médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e Atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Educação, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.) **Trajetórias e Perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATA, Maria ; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATTA, Maria ; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21- 56.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética de Educação: um estudo introdutório**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILLI, Pablo ; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Escola S. A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

GOMES, Alberto. A. **Formação de Professores: a dimensão do compromisso político**. Marília, 1993. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Marília, 1993.

GORNI, Doralice Paranzini. **Reestruturação do Ensino Fundamental do Paraná após a abertura democrática do Brasil: retrospectiva e perspectiva**. Londrina: Eduel, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IANNI, Otávio. **O Colapso do Populismo no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? (Aufklärung). In: _____. **Textos Seletos**. São Paulo: Vozes, 1973.

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões de nossa época, v. 56).

LACERDA, Benedito ; NASSER, Davi. Normalista In: Nelson Gonçalves. **50 anos de Boemia**. São Paulo, SP: Philips ou RCA, 1987. 1 CD. Lado A, faixa 2 .

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, 1997.

LEMONS, Edna Aparecida Louzada Lemos. **A formação do educador**: os cursos de Magistério de 2º grau e de Pedagogia na região de Londrina. Londrina, 1995. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífice Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), Campinas, 1995.

LESSA, Carlos. Íntegra do programa de governo “Para Mudar o Brasil”. **PARANÁ**. Agência de Notícias, 11 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.agenciadenoticias.pr.gov.br/>>. Acesso em: 4 set. 2005.

LIBÂNEO, José C. ; OLIVEIRA, João F. ; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Antonio Bosco de ; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **As políticas de descentralização, participação e autonomia**: desestatizando a educação pública. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0523t.PDF>>. Acesso em: 15 fev. 2006.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Desafios para a expansão e democratização da educação profissional e sua relação com a educação básica no contexto atual. In: **CONGRESSO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, 2004, Faxinal do Céu – PR. Texto apresentado no evento.

MACHADO, Lucília R. de Suza. **Politécnica, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MAGALHÃES, Priscila. **Mitologia**: história de deuses e heróis. Disponível em: <<http://www.mitologia.turmadobar.com.br/index.asp?op=2>>. Acesso em: 13 ago. 2005.

MANFREDI, Maria Silvia. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril, 1983. v.1.

MELLO, Guiormar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec, v.14, n.1, p. 98-110. ene./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2006.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A formação do professor e a organização social do trabalho. **Curitiba: Ed. UFPR, 1997**.

_____ ; VIEIRA, Alboni Marisa D. P. **A Escola Nova no Paraná: avanços e contradições**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 93-100, jan./abr. 2005.

MIRANDA, Marília F. de. **Num Quintal da Globalização: reflexo do processo de “Occidentalização do Mundo” na educação brasileira de ensino médio**. Marília, 2000. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unesp, Marília, SP, 2000.

_____. **A expressão do Pensamento Pedagógico Brasileiro, na Realidade Histórica da Educação, na Cidade de Londrina**. 2004-2002. Projeto de Pesquisa . Pró-reitoria de Pesquisa, registro n. 3095. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2003-204.

MIZUKAMI, M. das G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, SP: EPU, 1986. (Temas Básicos de educação e ensino).

MONLEVADE, João A. ; SILVA, M. Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idéa, 2000.

MORAIS, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP, Papirus, 1990.

NAGEL, Lizia Helena. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francia Mary G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 99-122.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da USP, 1974.

NOSELLA, Paolo. A formação do Educador e do Professor: esboço histórico-filosófico. **Série Idéias**, São Paulo, n. 3, p. 35-44, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2004.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: relendo Gramsci. In: _____. **Gramsci e o Brasil**. 1998. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramisci/arquiv332.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2004.

_____. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: Frigotto, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NUNES, Andrea Do Rocio Caldas ; TROJAN, Rose Meri ; TAVARES, Tais Moura . **Análise da Implantação da Proposta Curricular do Curso de Magistério da Secretaria Estadual de Educação do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O Ensino Primário na Província do Paraná: 1853-1889**. Biblioteca Pública do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.

OZMON, H. A ; CRAVER, S. M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAOLI, N. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. **Cadernos CEDES**, n. 22, p. 27-52, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Ensino de 2º Grau. **Proposta Curricular do Curso de Magistério**. Curitiba, 1992a. (Cadernos de ensino de 2º Grau).

_____. _____. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba, 1992b.

_____. _____. **Avaliação escolar: um compromisso ético**. Curitiba, 1993.

_____. **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná-1995-1998**. Curitiba, 1995. Mimeografado.

_____. **Projeto expansão, melhoria, inovação no ensino do Paraná** – Documento Síntese. Curitiba, PR, 1996. Versão preliminar.

_____. Secretário de Educação Maurício Requião anuncia fechamento da PARANATEC. Artigo 2774. **Agência de Notícias**, 2 fev. 2003a. Disponível em: <<http://www.agenciadenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=2774>>. Acesso em: 10 fev. 2005.

_____. Departamento de Educação Profissional. **Proposta curricular do curso de formação de docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade Normal**. Curitiba, 2003b.

_____. Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação 010/99. Institui normas complementares para o curso de formação de docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal para o Sistema Estadual do Ensino do Paraná. In: PARANÁ. **Educação Profissional: Legislação**. (Curso de formação de Docentes. Modalidade Normal – Ensino Médio). Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.

_____. _____. **Educação Profissional no Estado do Paraná**. Curitiba, 2005b.

PIMENTA, Selma G. ; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério – 2º Grau).

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PMDB. Para mudar o Brasil: democracia, desenvolvimento e inclusão social de verdade. Brasília/DF: Fundação Ulisses Guimarães, 2005.

RAMOS, Cosete. **Sala de aula de Qualidade Total.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATA, Maria ; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 106 – 127.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A revolução brasileira e o ensino.** São Paulo: PUC, 1974. 15f. Mimeografado.

REQUIÃO, Roberto. Discurso proferido pelo Governador Roberto Requião, no encerramento da reunião da Rede de Governo do Paraná em Faxinal do Céu, PR. **Agência de Notícias.** Agência de Notícias do Paraná, 08 jul. 2005. Disponível em: <www.gov.br/agenciadenoticias>. Acesso em: 31 jul. 2005.

RESULTADOS do SAEB serão divulgados neste mês. Folha OnLine, 1 jun. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15580.shtml>>. Acesso em: 21 fev. 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).

RIBEIRO, Maria Luisa S. R. **História da educação brasileira.** 8. ed. rev. São Paulo: Cortez ; Autores Associados, 1988.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologia.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. p. 65-75.

RODRIGUES, Elaine. Educação nacional: ancestralidade e projeção de um projeto de democratização. **Revista HISTEDBR Online,** Campinas, n.18, p. 65 - 79, jun. 2005. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art07_18.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. **13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.**

_____. História da educação no Brasil. **20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.**

ROMÃO, José E. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, Paulo R. N. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SACRISTÁN, José G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade**: os motivos do currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação escolar brasileira**: estrutura, administração e legislação. São Paulo: Pioneira, 1999.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Políticas educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova LDB**: limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José, C. ; SAVIANI, Dermeval ; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SAYAD, Jorge. A economia e a Promoção Comercial. In: BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores**. Disponível em:
<http://www.mre.gov.br/portugues/promocao_comerc/comercio_ext/comercio/economia.asp>
. Acesso em: 19 jun. 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

SHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 171-184.

SILVA, Francisco de Assis. História do Brasil. Editora Moderna, 1990.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do Estado do Paraná? Uma análise da meta de igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90**. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. A formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, no estado do Paraná. **Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2003a. Mimeografado.**

_____. Políticas públicas da educação no Paraná. **Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2003b. Mimeografado.**

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 (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Mônica Ribeiro da Silva. A formação de professores reformada: a noção de competência e a produção do controle. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 195-210, 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, Livia de; WARDE, Míriam Jorge ; HADAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.

SOBRIÑO, Encarnación. **Ideologia e Educação**. São Paulo: Cortez: 1989.

TEIXEIRA, Flávio W. História do Brasil (República). São Paulo: FTD, 2000.

TESSER, Ozir. **Relação Trabalho e Educação e as Classes trabalhadoras** (educação para uma sociedade em transformação). *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 17/18, n. 29-32, 1995.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia ; WARDE, Míriam Jorge ; HADAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VENTURA, Zuenir. 1968, o ano que não terminou. **Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.**

VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo P. de (Org.). **Política Educacional: impasses e alternativas.** – 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995).** Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. **O público e o privado nas tramas da LDB.** In BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-196.

XAVIER, Maria Elizabete ; RIBEIRO, Maria Luisa ; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Relação Professor-Estado no Paraná Tradicional.** São Paulo: Cortez, 1984. (Estudos Regionais, 1).

WEBER, Silke. **Como e onde formar professores: espaços em confronto.** Educação e Sociedade, v.21, n.70, p.129-155, abr. 2000.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor.** Revista Em aberto, Brasília, n. 72, p. 88-96, 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?=10>. Acesso em: 12 mar. 2005.

APÊNDICE A - ENTREVISTA N. 1³⁸

Seu nome:----- .

Sua formação: biologia com especialização na área de educação.

Cargo/função: assessora técnico-pedagógica, coordenadora de Biologia e sou uma das responsáveis pela coordenação geral do curso de Magistério.

Como é oferecido o curso de Magistério no Paraná atualmente?

Em duas modalidades: o subsequente e o integrado. O subsequente são para os alunos egressos do Ensino Médio e o integrado para os alunos do Ensino Fundamental que fazem o curso em quatro anos.

Ah! São quatro anos. E o subsequente?

Dois anos.

No material (fazendo referência à proposta pedagógica da Secretaria Estadual de Educação para o curso de Magistério), não tem essa diferença.

Foi feito primeiro, o Magistério voltaria só com o integrado... Primeiro o Magistério voltaria só com o integrado de quatro anos. Foi feita uma proposta do subsequente para atender-se uma demanda que começou a aparecer dentro do Estado. Os núcleos começaram a levantar, na hora que anunciaram que voltaria em determinadas escolas o Magistério, uma procura muito grande de pessoas que não puderam, não tiveram oportunidade na época de fazer. Então que gostariam de estar fazendo o Magistério. Daí criaram esse subsequente, que é uma situação até atípica, de emergência.

Pensei que também fossem quatro anos. Quando o governo comunicou... a volta do curso houve alguma consulta aos núcleos ou às escolas?

Sim, teve uma série de reuniões em Londrina, Curitiba... Foram convidados os núcleos a participar, algumas escolas e o pessoal dos institutos. E teve 14 escolas no Paraná que, na reforma do PROEM, não acabaram com os cursos profissionais. Essas quatorze, representantes dos trinta e dois núcleos, e o pessoal dos institutos de educação se reuniram para discutir a volta do Magistério.

Essas quatorze escolas foram citadas pela minha orientadora como resistência à política educacional do governo Lerner. Aí elas permaneceram com o Magistério?

Sim, elas permaneceram e esse documento aqui, que saiu com a proposta pedagógica do Magistério, elas que construíram. Elas que participaram da construção disso.

Qual a alegação do governo para reabrir o curso? Por que veja bem: já havia acontecido toda uma discussão em nível de país de que a formação de professores se daria em

³⁸ Entrevista realizada no dia 06/08/2005 nas dependências do Núcleo Regional de Ensino de Londrina.

nível superior e de repente o governo volta com o curso de Magistério. Qual a justificativa para a reabertura do curso?

Primeiro, houve um novo entendimento da LDBN. Inicialmente houve um entendimento de que, pela LDBN, até 2007, o professor teria que ter uma formação em nível superior, caso contrário estaria fora da Educação Infantil e das séries iniciais e hoje tem-se o entendimento de que não é isso que a LDBEN está falando. Ela diz que o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental pode ser feito com nível médio se você não tem a formação superior. E nós temos muitos municípios no Paraná que estão longe dos centros universitários e esses alunos, quer dizer, não estavam tendo qualificação, muita gente trabalhando nos centros de educação (fazendo referência aos centros de Educação Infantil) sem ter qualificação, nem magistério em nível médio e sem acesso à universidade. E nos centros onde tinha as universidades, como Londrina, a intenção foi só voltar o curso nos Institutos de Educação para que os institutos voltassem a ter a sua função de quando foi criado, nos centros maiores onde estavam as universidades. Um dos critérios era a distância dos centros onde tinha o Ensino Superior.

E como foi comunicado o fato? Com ofício, com circular, publicação em diário...

Foi por ofício. Depois saiu uma instrução de quais eram as escolas que teriam o magistério. Em diário oficial não saiu. Saiu um parecer do Conselho Estadual de Educação dizendo as escolas todas que teriam o curso. Teve uma reunião em Curitiba.

Tiveram critérios para a escolha das escolas?

Sim. O município tem que ter demanda, tem que estar distante de um centro com Ensino Superior público. O núcleo de Londrina tem demanda de aluno, tem demanda de professor de Magistério que estavam em outras funções por causa do fim do curso. O IPARDES cuidou da volta da Educação Profissional como um todo.

O que é IPARDES?

É um instituto de pesquisa e desenvolvimento do Paraná que estuda as condições do Município, verifica o IDH do Município, tudo. Mas do Magistério, o principal critério foi a demanda de professores, alunos necessitando da profissionalização e a dificuldade de acesso ao Ensino Superior e nos Institutos.

Eu estava justamente pensando, por que o IEEL?

Por que é um Instituto de Educação. Ele foi criado para formar professores. O único que não tinha... Ah! Curitiba também não, porque os outros todos continuaram, estão entre as quatorze que resistiram.

E o corpo docente... já existia?

Já tinha, mas estava em outra função dentro da escola, mas que eram concursados para o Magistério, para as disciplinas específicas.

Na proposta Curricular do Magistério, há um elenco de pessoas que participaram da elaboração. Há alguém aqui do Núcleo de Londrina?

Não, do Núcleo não. Aqui eram professores das universidades e daí vão ser alguns professores das quatorze escolas que permaneceram, mas a maioria é professor universitário. A Secretaria de Educação é que fez esses contatos.

Houve uma consulta aos núcleos para se definir a linha a ser seguida na Proposta Curricular? Foi feita uma comissão com essas quatorze que já atuavam e essas escolas fizeram a escolha da linha. A Superintendente me disse que há muitas escolas que estão procurando o curso, mas, segundo os documentos do governo, a abertura dos cursos está condicionada a um estudo de mercado. Como está sendo esse processo?

È, nós agora estamos em fase de fazer consulta sobre a expansão da Educação Profissional. Não veio ainda nenhum documento da Secretaria dizendo que abre mais ou não turmas de Magistério. Os documentos estão em aberto, não dando ainda para entender se está excluído ou incluso o curso de Magistério. Eu sei que tem escolas que vão solicitar o Magistério, mas não estou acreditando que saia, porque a Secretaria tem esse entendimento de que o mercado não vai absorver todo esse pessoal qualificado. Não era para ter em Londrina, só há porque nós temos o Instituto de Educação e era preciso recuperar a função histórica da instituição. Em momento nenhum a gente deve incentivar o aluno a: Oh! O Magistério tá bom pra você. Ainda não está claro para nós se vai expandir ou não.

Você acha que o Magistério está com a força total?

Sim, o que está acabando é o subseqüente. Não é política do governo expandir o subseqüente. Tem muita escola que vem procurar o Núcleo para expandir o profissional e o curso mais pedido é o Magistério.

Não há interesse do governo em expandir o subseqüente? Por quê?

Porque esse curso foi criado para atender a uma demanda criada nos municípios de pessoas que já atuavam e que não tiveram oportunidade de fazer o Magistério e estão longe de uma universidade pública. O governo entende que o subseqüente não dá uma formação integral. Prepara só para a profissionalização, não forma.

Obrigada pela entrevista!

APÊNDICE B - ENTREVISTA N. 2³⁹

Esta entrevista foi fornecida por duas assessoras técnico-pedagógicas do Ensino Profissional e pela Superintendente do Núcleo Regional de Londrina. Uma das assessoras é representante da CADEP e faremos referência a ela em nossa entrevista como E1, a segunda trabalha diretamente na coordenação do curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais na modalidade Normal e denominaremos de E2. A Superintendente do Núcleo será denominada de S. A entrevista foi fornecida no próprio Núcleo Regional de Educação.

De acordo com a PP do curso de Magistério, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná fez a opção pelo Materialismo Histórico Dialético como Filosofia. Quem está discutindo isso com a Rede?

E1 – É a discussão da CADEP.

O que é CADEP?

Coordenação de Apoio à Equipe Pedagógica e à Direção das Escolas.

S- Nunca sei dizer o que é CADEP. É uma coordenação ?

E2- Sim, é uma coordenação de apoio à coordenação e à direção das escolas.

O Materialismo Histórico Dialético não é uma discussão comum entre os profissionais da educação do Paraná, vocês concordam? E a PP do Curso de Formação de Docentes foi elaborada com esta linha. Como está efetivamente chegando às escolas a discussão em termos de linha filosófica e em torno do material elaborado?

E2. Sim. O Materialismo não é comum em nossa cultura liberal. Num primeiro momento, assim que o Requião assumiu esse governo, acho que a gente tem que falar isso. Por quê? A partir de um novo governo, ele escolheu uma equipe de trabalho, e ao escolher essa equipe de trabalho dentro da Secretaria de Educação, ele já escolheu pessoas, eu entendo que partilhavam desses mesmos princípios. Então a Superintendente Geral trabalha na Federal do Paraná (fazendo alusão à Universidade Federal do Paraná) e, ah.... Ela é do curso de Pedagogia da Federal e que também defende o Materialismo Histórico-Dialético e aí eles foram escolhendo as pessoas dos departamentos que partilhavam ou pelo menos se aproximavam daquilo que essa equipe pensava para essa gestão, né! A partir dali, eles foram elaborando um roteiro de trabalho e as ações que viriam a seguir iriam na mesma direção, né! Então a formação continuada, que é feita nos diversos departamentos, elas têm buscado esse consenso. A gente não pode dizer que isso acontece cem por cento dentro do Estado ou das ações, não é bem assim. Mas de forma geral, a gente tem visto um trabalho de aproximação para que isso chegue na escola. Para que a discussão chegue na escola.

³⁹ Entrevista feita nas dependências do Núcleo Regional de Educação de Londrina no dia 16 de setembro de 2005.

A CADEP foi criada no governo Requião? Para dar essa assessoria?

E2 –É, a discussão está chegando na escola através, por causa do trabalho da CADEP com os pedagogos.

Quem coordena a CADEP, ela está no Estado todo?

E1- É o seguinte: a estrutura da CADEP...Primeiro a gente tem que entender a estrutura da Secretaria de Educação. Existe dentro da Secretaria os departamentos: Departamento de Fundamental, de Médio, de Profissional e assim por diante. E tem agora essa coordenadoria. Essa coordenadoria articula essas políticas, ela está ligada à superintendência e ela é responsável pela formação continuada dos pedagogos nas escolas e dos diretores. Eles são um ponto-chave nas escolas, né?

E2 – os docentes que têm trabalhado conosco da CADEP também partilham do Materialismo Histórico-Dialético, então eles têm trabalhado dessa forma. Então a gente ouviu a Matselva que é da Federal também, a professora Lígia Klein...

A Maria Dativa, também?

E2 – A Maria Dativa no Magistério. No Plano Estadual, a Maria Dativa também está trabalhando, né? Quem mais?

E1- Maria Civatta.(pausa...reflexão) No início da gestão, eles trouxeram vários teóricos que faziam crítica ao Neoliberalismo, à gestão anterior, mostrando aquilo que eles estavam propondo de mudanças. Então, nesse sentido, a professora Acácia Kuenzer e por aí vai. Todos buscando esse consenso teórico que vá nessa direção. E partir daí estabelecendo as ações. Então, independente dos departamentos, a gente percebe que... a Maria Dativa falou lá (Ensino Profissional), falou no Plano Estadual. A Maria Dativa, que trabalha com a gente na CADEP, também trabalha na EJA, né? Eles se articulam de alguma forma. Eles têm umas reuniões lá em que eles se articulam. Só que existe também... Como eu te disse nem tudo sai ... Como eu te falei, às vezes a gente vê umas diferenças, mas isso é buscado.

Meu interesse era saber o que o governo criou para levar isso adiante. E pelo que vocês me falaram, isso está sendo feito através da formação continuada da equipe de gestão, não é?

E1- A preocupação era a seguinte: tinha que se retomar os pedagogos para as escolas e que tinha que ter que ser feita a formação continuada do Pedagogo para ele assumir o seu papel na escola enquanto líder, enquanto mediador do PPP, enquanto interventor nesse processo, né? Enquanto teórico... Então são vários aspectos que têm sido pedidos ao pedagogo.

E2- Acho que a jornada pedagógica foi um marco desse trabalho.

E1- A CADEP trabalhou conosco e nós fizemos um trabalho com os pedagogos na Jornada Pedagógica. Seis pessoas de cada núcleo regional são chamadas a participar dessas reuniões. No primeiro ano a gente teve 120 horas discutindo, estudando, com todo esse pessoal (palestrantes já nominados). Aí nós, paralelamente, tínhamos que chegar no Núcleo e fazer a discussão aqui com os pedagogos da nossa região, né? Aí a gente propôs a jornada pedagógica.

Todos os núcleos têm essa jornada?

E1 -Sim, todos. No primeiro ano nós tivemos 80 horas, no segundo e agora com 40 horas. No primeiro ano a gente trouxe o Gasparim (Professor Doutor Luís Antônio Gasparim da Universidade Estadual de Maringá que estuda a aplicação didática da Pedagogia Histórico-crítica), trouxe outros também. E num outro período que não dava para trazer docente externos, fazíamos nós mesmos um trabalho de estudo, tal, com os pedagogos. E eles por sua vez,..., também não dava para envolver todo mundo, vinha um por escola, faziam a discussão em suas escolas. É dessa forma que está chegando. Se a gente pensar assim, sai lá do governo do Estado, passa pelos núcleos e vai, vai, vai.... Lá na escola chega um pedacinho muito pequeno. Mas chega.

S – Às vezes tem uma pessoa lá que já está envolvida na discussão, que já consegue fazer um diferencial teórico, trazer um texto novo, sabe? Propor uma outra discussão. A gente já tá percebendo que tem alguma diferença, né? Lógico que a gente ainda não está onde a gente queria.

Que diferença, por exemplo?

S -Na fala dos professores, nas discussões...

E vocês registram todo o trabalho que é feito?

S- Sim. E depois levamos para as discussões com a CADEP as nossas dúvidas e necessidades.

A gente percebe que eles estão preocupados em nos respaldar de verdade.

Não está sendo imposta esta linha filosófica de cima para baixo?

E2 – Não, porque aquelas quatorze escolas, antes do fim do Magistério, já tinham uma proposta diferenciada e estavam começando a implantar antes da extinção. Continuaram e elas que foram chamadas a participar da elaboração da proposta curricular.

Você está falando do Magistério em Nova Dimensão?

E2- Isso mesmo. Essa proposta já era pautada no Materialismo Histórico Dialético.

Obrigada pela entrevista!

APÊNDICE C - ENTREVISTA nº 3 – REALIZADA COM A PROFESSORA ILEIZE LUCIANA FIORELLI SILVA⁴⁰

1- Ileize, eu estava olhando a proposta pedagógica e observei que há aqui dois grupos de pessoas: tem essa comissão e outro de docentes participantes. Quem são essas pessoas? Como essas pessoas foram reunidas para fazerem esse trabalho? E como foi esse trabalho de elaborar a proposta curricular para o curso de formação de docentes em nível médio?

R- Bem, eu vou te falar rapidamente como eu entrei nisso. Eh! Eu estava fazendo minha pesquisa de doutorado na Secretaria de Estado de Educação. Isso foi em 2003 e fui andando lá pela secretaria e, evidentemente, pedi ajuda da professora Sandra Garcia, que é a chefe de Departamento, é a coordenadora do Ensino. Ajuda, assim, aonde eu vou, aonde eu devo pedir tais e tais documentos. E elas estavam...ela, a Maria de Fátima Godinho, a Fátima Cruz, e elas estavam às voltas com essas elaborações de disciplinas, e... de uma proposta pedagógica. E aí elas estavam me contando sobre isso. E a Fátima falou: - Ah Ileize! Por que você não vem dar o curso de fundamentos, porque elas estavam convidando professores de diversas instituições pra falar. Um vinha falar da didática, outro vinha falar da Educação Infantil, e ba, ba, ba´...E aí a sociologia da Educação? Eu sempre trabalhei muito com Pedagogia, com o Magistério antigo, que chamava Magistério, chamava Escola Normal, depois chamava Magistério. E aí elas me convidaram para dar um curso, pra ir conversar com essa equipe que são esses nomes que estão aqui (apontando para a proposta pedagógica). São professoras das escolas que resistiram. Então, por exemplo, qual foi a idéia da Secretaria e especificamente da Sandra Garcia e dessa equipe que trabalha com ela? Como vamos elaborar uma proposta? Temos que partir das escolas que existem. As escolas que existem são 14 escolas e vamos chamar as coordenadoras do curso, as professoras de estágio, enfim as professoras que trabalham e são essas pessoas que estão aqui. Todas, né! Eu estou falando dessas aqui. Ah! Desculpe. Você está falando desses docentes. Esses docentes foram convidados para dar esses cursos que eu estou dizendo. Então você pode ver, o Dalberto (Referindo-se a Dalberto L. de Santo da Universidade Estadual de Londrina) é da Educação Física, a Flaveli (referindo-se a Flaveli A. de Souza da UEL) é de química. Então eles iam discutir o Curso de formação de professores e fazer proposta na sua disciplina. A Flaveli foi discutir a proposta de química que ta aqui depois. A Guaraci (referindo-se a Guaraci Martins) do teatro foi discutir artes, a Lígia Flein foi discutir a Educação Infantil, lá da Federal (UFPR), que ela é da Federal. Algumas pessoas eu me lembro e outras não. O Nilson (referindo-se a Nilson Garcia do CEFET/PR) foi discutir Física, aqui foi discutir Artes, a Rosane (referindo-se a Rosane G. A. Torres da Fundação Teatro Guairá). Você pode ver pela área. E eles acabaram fazendo um agradecimento especial para mim por que eu vim nessa turma aqui (referindo-se ao grupo dos docentes participantes), deveria aparecer Ileizi – UEL – Sociologia da Educação, mas no dia que eu fui, eu fiquei três dias com esse grupo. Um dia eu fui trabalhar e nos outros dias eu tava no CETEPAR fazendo pesquisa e eu estava convivendo com essas professoras das escolas, né. A Denise (referindo-se a Denise E. Baganha do Departamento de Ensino Médio), a Ana Lúcia (Departamento de Ensino Fundamental), essa Mary Lene Hutner que era do Leminski, agora é coordenadora do Ensino Médio na Secretaria de Educação, todas essas professoras. Quando concluiu o curso, a discussão das disciplinas, elas fizeram uma reunião entre elas, tinham falado com a Sandra e a Sandra deixou o negócio correr. Elas então falaram: nós queremos que você fique com a gente

⁴⁰ Entrevista coletada em 25 de janeiro de 2006 na residência da entrevistada.

até o fim do ano ajudando a elaborar essa proposta. E eu: - “não, mas eu não posso, porque eu estou fazendo doutorado”. – Não, mas você vem em outubro... Falaram algumas datas. – Só um dia, você vem para ajudar a gente a ler... Aí eu fiquei assim, e outra coisa: por que elas se identificaram comigo? Muito em função porque eu já tinha dado aula no Magistério. Eu comecei minha carreira dando aula no Magistério antigo de sociologia da Educação. Eu fiz concurso para Sociologia, mas não tinha aula de Sociologia no Ensino Médio e por sorte no Colégio Castaldi (referindo-se ao Colégio Estadual Maria do Rosário Castaldi – Londrina), onde eu trabalhava, eu consegui pegar aula de Sociologia da Educação. As Pedagogas já tinham se acomodado em outras disciplinas e enfim, acharam tudo bem. Eu já tinha trabalhado lá como seletista, contratada, eu tinha feito um trabalho interessante e me deram 18, 16 aulas de Sociologia da Educação, e eu acabei me identificando muito com o curso de Magistério. E no nível superior, principalmente na sua área de educação, até porque entendem mais que nós, da Sociologia, todos estavam contrários ao retorno do Normal, eh! Aqui no Departamento (referindo-se ao Departamento de Educação da UEL). Não sei como está agora, mas a maioria dos professores com quem a Sandra (Sandra Garcia) conversou diziam que não fazia sentido. E lá na Federal do Paraná... Não é uma questão só aqui, acho que é uma questão até da ANFOPE. A Iria Brzezinski esteve lá na Federal do Paraná num debate com a Dativa (Maria Dativa), com todo mundo e essas pessoas se posicionaram contrário. Isso não significa que essas pessoas não poderiam ajudar, mesmo aqui no Departamento de Educação da UEL. Eu penso assim: “Nada impediria de convidar”. Como depois, acho que em outros momentos convidou. Depois que a proposta foi elaborada, foi super assim, a toque de caixa, foi feita em poucos meses. Quer dizer, ela foi discutida ao longo do ano, mas feita mesmo em poucos meses. Então o que aconteceu? Aaah!... Depois, sim. Convidou diversos professores da Uel, da Federal, a Dativa. Todo mundo passou a apoiar. Apoiar assim, entendendo que é um espaço público. Depois foram convidados os cursos de formação. E esses professores têm a seguinte compreensão. Depois eles comentaram comigo que por princípio ninguém quer uma formação de professores em nível médio, a idéia é que ela se dê em nível superior e essa foi sempre a luta. Então na cabeça das pessoas é assim: bom, ter o curso em nível médio quer dizer que nós somos a favor? Não. E o meu argumento, e foi com isso que as professoras se identificaram, ficaram me assediando, pedindo para eu ajudar é que meu posicionamento é o seguinte: é, que no nível médio, nós não podemos desprezar nenhum, (eh!) tipo de profissionalização, por que? Porque essa profissionalização não significa que a pessoa não vai mais estudar. Por exemplo, quem, faz o curso de eletrotécnico não está fadado a não fazer qualquer outro curso de engenharia ou qualquer outro curso de engenharia. As pessoas podem... muitos meninos e meninas que fazem esses cursos continuam no CEFET, que é o modelo de educação tecnológica, não é? E assim vai. Qualquer curso de nível médio que você faça, como era antes: quem fazia o curso de Magistério, nada impedia de fazer o curso de Pedagogia, Letras ou Matemática... que é o ideal. Aí vem a pergunta: então qual é função? Porque a exigência é o Superior para contratação em concurso. Do ponto de vista da justificativa, eu sou muito franca. Acho que a escola não deve ser montada em função da quantidade do mercado ou pelo que o mercado ta te oferecendo de emprego, porque a formação... ela é transcende o mercado. Evidente que as alunas vão te perguntar: E o que vale esse diploma? É essa honestidade que esses cursos têm que ter na minha opinião. Não só o do professor, o Normal, de formação docente. Qualquer curso. – “Sabe meus filhos, esse curso é muito interessante, ele vai te dar uma base, mas o ideal é que você continue. E com esse curso você vai conseguir tais e tais postos, né”. Esse foi o argumento que descola da questão utilitarista. Eu sei que é difícil a justificativa. Agora do ponto da vista da Secretaria, a justificativa é que está havendo uma demanda para a Educação Infantil que está se abrindo nas prefeituras. E fizeram um levantamento nas prefeituras, mas disso eu não participei e não posso dizer como, e...

O IPARDES fez esse levantamento.

Continuação – justamente, o IPARDES do ponto de vista da pesquisa é um instituto sério, tem mais de trinta anos. Daí o que se constatou? Que os postos de Educação Infantil não atraem pessoas com ensino superior. As escolinhas, as chamadas escolinhas não atraem. Às vezes essas escolinhas como eram chamadas não atraem. Nas cidades pequenas principalmente. A idéia é que essas meninas, apesar de ter meninos também, em número bastante reduzido, tendo essa formação de quatro anos. Daí era discussão, de que seria uma formação longa, não seria uma formação como estava até então. Não seria uma formação de três anos ou de dois anos pós médio. Sendo uma formação integrada, “patatipatatá”...essa pessoa já seria melhor do que existe hoje em creche, por exemplo. Que é sem qualificação nenhuma. Até semi-analfabetas trabalham em creches. E aí essa foi a justificativa do ponto de vista da Secretaria, ou seja, há, sim, uma demanda, não necessariamente par ao ensino fundamental, né? Mas para a Educação Infantil. Eu nem me apego nessa justificativa. Eu continuo acreditando que o Ensino Médio profissionalizante faz mais sentido para alguns e asses alunos se envolvem mais. Como eu dei aula no Ensino Médio de Educação Geral e nos cursos profissionalizantes, eu também dei aula no eletrotécnico. Apesar de não ter dado aula agora, mas conversando, e eu trabalho com estágio, né? Eu percorro muito as escolas. Eu tenho a concepção seguinte: o Ensino Médio precisa proporcionar alguma experiência para o aluno que não seja só uma educação geral, seja no trabalho no trabalho, ou na ciência ou na cultura. No trabalho é isso. Por exemplo, educação. Por que não, alguns adolescentes experimentarem uma formação mais voltada para isso, que vai lhes abrir os horizontes para fazer uma universidade, uma licenciatura. Por que eu tenho alunos que fizeram os antigos cursos de Magistério, ou até mesmo o Normal e alunos que fizeram o Ensino Médio geral e há uma diferença gritante, né, ou seja, eles têm uma identificação com a licenciatura muito diferente, muito mais produtiva e ...enfim. Essa é minha visão. Eu acho que aquela formação de ensino Médio te dá uma base que te ajuda no ensino superior. Você recebe no ensino superior um aluno diferente. Dei aula e era gritante as diferenças entre os que tinham o Magistério e os que não tinham. No estágio elas já tinham toda uma organização, uma certa disciplina de pastas, anotações. Na ciência também. Eu estive na SBPC em 2003 e os jovens estavam apresentando trabalhos e é encantador meninos de 13, 14 anos fazendo pesquisa científica com bolsa do CNPQ. Aqui no Colégio de Aplicação o diretor conseguiu uma porção de bolsas do CNPQ. Uma menina daqui foi apresentar na SBPC. Uma pesquisa bonita, não me lembro agora, mas ela fez uma monografia. Então, veja bem: uma escola de Ensino Médio que o aluno possa vivenciar essas coisas... Nem todos os alunos vão ter uma atração para pesquisar cientificamente, mas a escola precisa ter essa experiência para aqueles que gostam, que são inventivos, enfim. Aqueles que gostam de trabalhar com as pessoas. Não sei como a gente poderia explicar isso para não usar uma palavra pejorativa. Existe sim, pessoas que já têm algo que atrai pra aquela atividade. Se é trabalho, que ramo de trabalho? Na agricultura? Então deveríamos questionar: por que escola agrícola, esse menino deveria fazer agronomia. Melhor que ele faça engenharia agrícola, mas essa base da agricultura lhe dá uma formação diferente. E assim vai. Na cultura também. Por exemplo, os meninos que gostam de fazer teatro, de pintar. Uma escola dos sonhos, ela tem, e acho que não é só dos sonhos, porque ela é viável. Porque a minha experiência escolar numa escola do interior aqui em Primeiro de Maio nos anos 70 que se diz e era realmente nos anos da Ditadura. Como os professores haviam sido formados numa geração anterior, eles não tinham a visão da Ditadura, eles tinham uma outra visão. Nós fazíamos teatro, dança, esportes... E é nessa visão que eu encaixo a formação de docentes. Ela seria mais uma possibilidade. Essa é uma justificativa e muitos que discutiram essa proposta concordam. A outra justificativa é que o setor privado

creceu muito em nível médio também, a formação de docentes. E essa foi uma formação de docentes muito aligeiradas, com fitas gravadas. E hoje já tem muita pesquisa mostrando isso. Aqui em Tamarana colocaram aulas em fitas, aqui em Londrina. Hoje os cursos são em nível superior, mas por muito tempo foram em nível médio. Isso é muito diferente do Virtual presencial da U....(fazendo referência a uma universidade privada). Eu participei de uma banca e a gente ficou bastante impressionada com os relatos de que as alunas dormiam, faziam tricô. Realmente, eram horas de fita. Então veja, diante de um tipo de educação desse nível, eu garanto que esse Normal em nível médio que a Secretaria está tentando implantar, o aluno tem que ficar quatro anos lá e a proposta é muita boa. Só para fazer uma síntese: essas pessoas que apareceram aqui pensam dessa maneira. Então convida um professor lá da UEL. Havia uma preocupação da Secretaria de não concentrar professores só da Federal, para se ter uma assessoria mais diversificada. Eu fui dar um curso, me pararam e eu participei. Por isso fazem um agradecimento especial. Com isso o que eu posso dizer é o seguinte: a formulação de propostas curriculares, elas são bastante complexas. Quando a gente vê o documento, dá a impressão que houve uma racionalidade perfeita, a coordenadora imaginou, convidou, e não é assim que acontece. Existe uma dinâmica do acaso também. Existe, obviamente, uma direção, as Sandras, as Fátimas, e as professoras das 14 escolas tinham uma visão muito arraigada na proposta anterior de 1991, do Magistério em Nova Dimensão. O Magistério em quatro anos. Foi nessa que eu trabalhei. E eu, particularmente, sou apaixonada por essa proposta. Foi isso que nos identificou. Teve um momento de nossa discussão que eu até sugeri que se pegasse aquela proposta e reinplantasse. Aí foi um auê, porque cada governo tem que fazer uma coisa absolutamente nova. E a Thaís Tavares que participou da elaboração daquela proposta de 91 e agora ela está avaliando essa proposta. Ela e a Dativa são as coordenadoras, estão avaliando, porque precisa mesmo, tem um monte de problema, coerência com as ementas, etc. E aí, numa certa altura eu fui numa reunião de avaliação, e eu disse: - não vou mais, por conta da tese, vocês vão me deixar louca aqui. E nesse momento eu falei: Thaís, vamos pegar aquela outra proposta, porque ela ficou muito pouco tempo. Ela entrou em 1991, durou o período do Requião. Aí o Requião acabou, começou o Lerner. Em 96 começou a extinção, ela já estava pra lá de abandonada. Era uma proposta difícil, era estágio desde o primeiro ano. E nós da História, da Sociologia, por exemplo, a gente coordenava esses estágios. Foi uma invenção daqui de Londrina, IEEL, Castaldi, a gente se cruzava nos cursos, trocava material. E naquele tempo já implantou, e as meninas de 14 ou 15 anos já tinha que fazer estágio, já tinha que sentir o curso. E era uma mudança fantástica, no segundo ano elas já tinham uma postura, já sabiam o que era um trabalho científico e outras coisas. E eu adorava essa proposta por isso. Como eu ficava dois anos com a mesma turma eu via os resultados. (conversas entre fora do assunto). Sabe, Zuleika, com todo o respeito a esse esforço aqui (apontando para atual proposta pedagógica do curso de formação de docentes), teve evidentemente um saldo interessante, aquela proposta de 91 é bem mais redonda, bem mais consistente e todos na Secretaria têm consciências disso. Sandra Garcia tem, tal...Mas tinha um problema na elaboração dessa proposta que era o seguinte: a justificativa da SEED era que tinha uma demanda para a Educação Infantil, principalmente creche, de 0 a 3 anos. Então essa proposta tinha que ser reformulada, não podia ser aquela de 4 anos porque aquela era centrada de 1ª a 4ª séries. Ela tem uma carga muito pequena de Educação Infantil. Ela era excelente, dá um curso de Normal Superior fantástico. E as próprias professoras das 14 escolas falaram isso: - Ileize, a discussão da Educação Infantil avançou muito não está mais naquilo, e eu, já na verdade, nem palpito nisso porque não é minha área, vocês que se entendam aí. E o pessoal bancou que tinha que mudar, mas na hora de reformular, é como se o código que você tinha fosse aquele. Mesmo as professoras que sabiam que tinha que pegar mais na Educação Infantil não conseguiam se desprender mais daquela visão de ensino Fundamental. Foi uma luta, uma briga. Tem uma professora, muito querida, ela é da Educação infantil da SEE, nem

sei se o nome dela está aqui, ela foi brava lutadora no grupo e eu aprendi muito com ela no sentido, (eeeh) de fazer com que esta proposta tivesse uma cara mais voltada para a Educação Infantil. É essa Ana Lúcia M. de Souza. A Lígia Klein, o curso dela foi muito importante. Eu acho que ele deu uma boa avançada, principalmente no estágio em aquela idéia de eixos, e tem uma coisa ali de estudar a infância. Educação Especial, outro problema, é a aí que começou a juntar mais gente no debate. E educação indígena, e educação do campo? Porque tinha gente do MST nos debates. Tinha mais uma educação, bem agora surgiu a Educação da mulher. Aí descentra de uma educação mais geral e acaba tomando por gênero, por etnia. Então aí eu tenho um pouco de dificuldade com essa discussão. Não por preconceito. Mas eu me preocupo se a gente começa a fazer a educação do homossexual, do homem, da mulher, do negro, do índio, etc. Acho que a gente tem que ter cuidado. Eu acho assim o negro, o índio, a mulher, todos esses fragmentos da sociedade tem se identificar na escola, tem que encontrar eco na escola, tem de se ver na escola, no currículo, nas coisas. Não se pode fazer uma discussão apartada. Inclusive a Educação Especial vem no contrário, não vem não. Ela não quer a educação do cego apartada. Então a educação especial caminhando no sentido de dizer: - “não, os portadores de qualquer necessidade especial deve estar presente na escola e a escola tem que atender”. Os negros queriam uma escola só para os filhos dos negros. O MST queria uma escola só para o MST. Deu a maior confusão no grupo. Queriam outra grade curricular, aí teria uma escola só para o MST. Se você já tivesse estudando isso, você poderia ter participado, não é? A menina da educação do campo disse: mas eu não estou contemplada aqui. Olha, Zuleika, a formulação de uma proposta curricular é uma luta! São diferenças de grupos de grupos, de perspectivas,

Você está colocando que a elaboração de uma proposta curricular é uma luta de poder e você acha que o professor se vê nela?

Eu acho que a dinâmica da implantação, normalmente, passa essa idéia. Olha, veio uma ordem da SEE que agora é assim, agora você não pode mais corrigir os alunos, esses sentidos comuns que começam a circular é como se fosse o seguinte: existe uma proposta “pura” que vai sendo elaborada, que ela tem um contexto muito forte nas academias, intelectuais de diversas formações, diversas origens, e esses influenciam. Como se diz, é um discurso pós-moderno. É um discurso muito forte em todos os campos, mas sobretudo no currículo. O próprio Tomaz Tadeu da Silva que hoje é, ele defende um currículo fragmentado, que parte do senso comum, não no sentido pejorativo, mas que parta do conhecimento popular e que a ciência torne o senso comum. O Boaventura de Souza Santos tem uma discussão muito crítica em relação à ciência moderna. E toda essa discussão científica, ela se recontextualiza no campo do currículo. Já essa discussão quando parte do campo da ciência e chega no campo do currículo, ela já sofreu modificações e simplificações. Aí vai para os órgãos governamentais. Nos órgãos governamentais você tem lá os assessores, os intelectuais discutindo. O professor fulano de tal, o outro que vem, e vem o Frigotto, vem a Marise Ramos e vem a Ileize e nós já recontextualizamos uma série de discussões. E a SEEd elaborando, anotando, e isso aqui é o resultado de discussões absolutamente complexas que ocorreram e que não estão aqui. O fato de você entrevistar te ajude porque você vai ver que isso aqui é apuração, depuração de vários processos. Tudo bem, isso aqui já a depuração, da depuração, da depuração de uma série de princípios e idéias. Quando vai para a escola é aqui que as professoras têm a impressão de que elas não estão no poder, e que elas estão fazendo o que foram mandadas. Mentira, elas estão fazendo o que elas sabem e elas recontextualizam. O trabalho como princípio educativo. Eu tinha uma colega aqui no Castaldi que trabalhava a Pedagogia Histórico-crítica e era totalmente tradicional, ela dava questionário do livro do Libâneo. Ela dizia: olha, estou dando

o livro do Libâneo. Uma excelente pessoa, uma amor, mas dizia olha, já dei 15 questões do capítulo tal. O que chega à sala de aula é outro currículo.

Uma última pergunta, tudo que estava no meu roteiro você já falou. Por que o Materialismo Histórico Dialético como opção?

Você tocou no principal problema dessa proposta e não só dessa, junho eu também de algumas discussões para as diretrizes curriculares do Ensino Médio. E lá na SEED, quando você falou vou falar do Paraná eu disse que o Paraná é complicado. Nessa gestão do Requião, é meio que se recolocou um problema que tinha na primeira gestão, ou seja, ele mescla no poder, na burocracia educacional uma porção de tendências ideológicas, assim, de pessoas ligadas ao Materialismo Histórico, à Pedagogia Histórico Crítica, vamos dizer assim, que é a Evelise, a superintendente da educação, que é a segunda na burocracia, ela batalha na secretaria, ela defende essa visão da educação. Ela está “presa”, isto é, ela ainda está ligada aos anos 80, quando teve o debate da formulação do currículo básico para as escolas públicas do Paraná e da reestruturação do Ensino Médio e do próprio Magistério. Todos os cursos enfim, naquele período foi um período de reestruturação que estavam rompendo com os períodos da ditadura militar e fazendo outras coisas e naquele momento eles estavam chamando quem para vir assessorá-los? O Dermeval Saviani, o Gaudêncio Frigotto, a Akácia Kuenzer sempre foi muito chave. Ela tem a defesa desse princípio educativo. No Mato Grosso ela montou uma equipe e elaborou toda uma proposta pautada nesse princípio. Ela, desde a primeira gestão Requião, com a Maria Dativa Gonçalves, e todo aquele núcleo duro da educação, a Thaís Tavares Moura, e todos esses intelectuais do Paraná que têm projeção nacional. A Kuenzer tem projeção nacional, tanto que ela foi contratada pelo governo do Mato Grosso e levou o pessoal daqui com ela, com a mesma visão que ela. E o Requião volta agora, e o Maurício Requião, irmão dele, que é da Federal vai convidando essas pessoas, mas ao mesmo tempo, na composição política, convida uma porção de outras pessoas, né!

É uma contradição, não é?

É, mas aí é uma composição política, não é? Vamos montar uma equipe com a mesma linha de pensamento. Aí chama a Sandra Garcia que foi orientanda do Frigotto e hoje é da Kuenzer. Eu estou falando isso pra você ver que é uma tradição intelectual que se criou no Paraná. Ninguém ficou muito satisfeito com isso aqui (referindo-se à proposta), mas é o fruto do debate, né. E o meu papel nessa formulação foi muito engraçado, porque eu não tinha compromisso com nenhuma tendência, aí eu fui meio que uma mediadora no debate, pois muitas são minhas amigas, conhecidas, e foi por isso que fizeram esse agradecimento. Sabe aquela coisa? Eu me lembro de uma reunião que eu tava que tinha que mandar isso aqui (PPP) até dia 15 de dezembro pra poder ser implantado em 2004 e eu disse: gente esse curso não vai ser implantado simplesmente porque nós não conseguimos ceder. E aí não vai ter o curso. E outras pessoas, a Fátima Cruz é muito conciliadora também. E as pessoas foram se acalmando, se bem que não ficaram satisfeitas. Quase ninguém ficou. Agora está um processo muito interessante. Lá no Ieel mesmo tem um grupo de estudos que eu vou vez por outra em que os professores retomaram. Por que um dos problemas da implantação dessa reforma é que não se tinha mais professores, eles tinham ido fazer outra coisa. E eles começaram com essa também: Por que o Materialismo Histórico? O Materialismo histórico está aqui em função desse poder, é a palavra aqui de melhor sentido, desse poder ou dessa legitimidade que tem esses intelectuais ou que tem essa proposta no Paraná. Todo mundo fica impressionado quando eu falo isso aqui do Paraná, impressionado por quê? Por que em muitos Estados não está mais se discutindo isso, não é verdade. É uma discussão que não está mais na “moda”.

Agora, por que isso aqui ganhou força em 2003? É porque no MEC nós tínhamos Marise Ramos. Ela veio várias vezes depois, veio antes. Ela tem uma porção de textos. Marise veio ao Paraná várias vezes e era Secretária do ensino Médio e Tecnológico. E ela foi orientanda do Frigotto. Ele tinha todo o orgulho de dizer que tinha ela, a Sandra Garcia aqui no Paraná, na SEED e a Marise Ramos no MEC. E a Marise fez todo o esforço para revogar aquele decreto 2208 que instalou o pós-médio. Não só ela, mas ela foi muito forte.. Agora você imagina a conexão Frigotto, Marise Ramos, Sandra Garcia, Akácia Kuenzer ainda firme e forte na Federal do Paraná. Não tinha como não ser este princípio aqui nessa proposta. Com toda a luta que teve anteriormente. O agradecimento a minha pessoa se deva a isso também, porque eu não fico só na discussão teórica, porque eu sou professora de estágio. E começo a imaginar: Como é que se materializa o trabalho como princípio educativo? Eu tenho até um texto em que eu começo a dar exemplos sobre isso. O período de 91 e 92 foi o melhor. O material era todo encadernado e agora a Sandra está recuperando isso.

Muito obrigada, você me ajudou bastante e eu vou fazer um agradecimento especial a você também.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Antes de ser comunicada a reoferta do curso de Magistério, houve alguma consulta por parte da SEED aos núcleos regionais?
- 2- Houve alguma discussão anterior para se analisar as possibilidades e os interesses das escolas e dos núcleos?
- 3- Qual a alegação da secretaria para ofertar novamente o curso, uma vez que a formação em nível superior dos professores de todas as etapas da EB parecia ser um consenso?
- 4- Como foi comunicado o fato: ofício, diário oficial, etc.?
- 5- Que providência por parte dos núcleos foi solicitado logo em seguida?
- 6- Como o núcleo de Londrina se organizou para reabrir o curso?
- 7- Por que o IEEL? Não houve interesse de outras escolas? Como o Castaldi, por exemplo?
- 8- Como foi a formação do corpo docente para atuar no curso de Magistério na modalidade Normal?
- 9- Qual a diferença entre as duas modalidades? Ambas são oferecidas no IEEL?
- 10- A segunda modalidade é bem semelhante a um curso de Pedagogia. Por que você acha que os alunos, ao invés de fazer uma faculdade, vão procurar o Magistério pós-médio?
- 11- Alguma dessas pessoas relacionadas na comissão que formulou o PPP é do Núcleo de Londrina?
- 12- Como foi formada esta comissão? Você tem conhecimento?
- 13- Como foram as discussões?
- 14- Houve algum momento em que se discutiu a linha pedagógica a nortear o trabalho de formação nos cursos de Magistério, ou já veio tudo pronto e determinado?
- 15- Há em nossa região quantas escolas oferecendo o curso de Magistério? Quantos alunos em média freqüentam o curso em nossa região?
- 16- Como está sendo a elaboração da proposta curricular em relação ao curso de Magistério?
- 17- Pedir documentos.

APÊNDICE E - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresento-me a você, a fim de pedir sua colaboração para com minha pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, orientada pela Professora Doutora Marília Faria de Miranda, cuja temática é o processo histórico do curso de Magistério no Estado do Paraná, principalmente no que concerne à fase correspondente a sua reoferta por parte da Rede pública Estadual do Paraná. Meu trabalho tinha, inicialmente, a proposta de ser uma análise documental, mas algumas informações importantes não constam nos documentos e, portanto, foi necessário recorrer à pesquisa de campo, entrevistando pessoas participantes do processo de reabertura do curso. Sendo assim, suas informações são imprescindíveis para minha pesquisa.

Adianto-lhe que nenhum dado será utilizado sem sua devida permissão e sua identidade será mantida em sigilo caso seja de sua vontade. O conteúdo da entrevista será transcrito e enviado a você para o devido aval. Desde já, agradeço imensamente sua colaboração.

Atenciosamente,

Zuleika Aparecida Claro Piassa
Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Londrina
RG 4955624-1
Fones: 3025-5336 e 9131-3083.

P.S: Para sua informação e confirmação do exposto acima, ofereço os telefones abaixo relacionados:

UEL (Departamento de Educação)- 3371-4338/ Secretaria do Mestrado 3371-4071
Professora Doutora Marília Faria de Miranda (orientadora) – 3327-2218

ANEXO A

TRECHO DO PARECER 01/99

BASES PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

João Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas

O curso Normal, em função de sua natureza profissional, requer um ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade de sua proposta pedagógica. À luz da legislação educacional, deverá prover a formação de professores, em **nível médio**, para atuar como docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Na LDBEN as incumbências dos professores estão claramente definidas no art. 13. e, nesse dispositivo, a atividade docente é essencialmente coletiva e contextualizada numa gestão pedagógica cuja pretensão maior é provocar, apoiar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

Tendo como horizonte essa perspectiva, o curso deve formar professores autônomos e solidários, capazes de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, utilizar os conhecimentos, recursos e procedimentos necessários às suas soluções, avaliar a adequação das escolhas que foram efetivadas, e, ainda, devido às transformações por que passam as sociedades, deverão analisar as conseqüências dos novos paradigmas do conhecer. Implicam conhecimentos gerados a partir de um modo de refletir sobre a prática que mantém no direito do aluno aprender, no esforço nacional de construção de um projeto de educação escolar de qualidade para o país, e nas regras da convivência democrática, as referências que norteiam permanentemente a ação pedagógica.

26- Assim, as diretrizes curriculares para o curso Normal em nível médio deverão ser inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos já declarados nos Pareceres de nos 22/98, 04/98 e 15/98, a respeito da educação infantil e do ensino fundamental e médio. Na organização das propostas pedagógicas, as escolas deverão assumi-los como ponto de partida e foco de iluminação para todo o percurso da formação dos professores:

I - Na efetivação desses princípios, as práticas educativas desenvolvidas no curso Normal são constitutivas de sentimentos e consciências. Constroem, utilizando abordagens condizentes com o exercício da cidadania plena na sociedade contemporânea, as identidades dos alunos (futuros professores), que deverão vivenciar situações de estudos e aprendizagens

nas quais são consideradas as especificidades do processo de pensamento, a realidade sócio-econômica, a diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero.

II – No exercício da autonomia, as escolas normais de nível médio deverão elaborar propostas pedagógicas mobilizadoras de mentes e afetos, propiciando, na perspectiva da cidadania plena, a conexão entre conhecimentos, valores norteadores da educação escolar e experiências que provêm das realidades específicas de alunos e professores.

Suas histórias de vida são importantes. Aqueles que ensinam e aprendem têm uma história que se expressa em todas as suas atitudes, na postura profissional e no modo de ensinar, pensar e aprender. Ao considerar princípios éticos, políticos e estéticos na reinterpretação de histórias que se influenciam e modificam umas as outras, a escola reconhece as identidades pessoais e assegura a reelaboração crítica do conhecimento de si e do seu relacionamento com os demais durante o processo de formação. Ensinar/aprender é, portanto, um movimento sensível ao inesperado e aberto, numa sociedade instituinte, à singularidade dos pensamentos e sentimentos. Pressupõe, nesse sentido, a competência dos professores para tomar decisões que nem sempre constam do elenco de saberes e experiências já vistos e conhecidos, por inteiro.

III – A clareza a respeito das competências e capacidades cognitivas sociais e afetivas pretendidas como objetivos do curso normal de nível médio, é decisiva para o diálogo entre os integrantes da comunidade escolar, o conjunto da sociedade e entre as áreas curriculares na relação com os múltiplos aspectos da vida cidadã, com vista ao desenvolvimento da proposta pedagógica. Na verdade, o diálogo é proposto como a base do ato pedagógico, caracterizando o princípio da autonomia da escola através de um modelo de gestão que é, de um lado, um convite para “sair do isolamento e romper fronteiras” e, de outro, um esforço especulativo e questionador da versão social do que vem sendo considerado e aceito como aprendizagens significativas, num determinado contexto. De fato, o diálogo reveste de especial importância, dada a repercussão que tem na formação de futuros professores, a experiência vivida na condição de alunos do curso Normal.

IV – Na estruturação das propostas pedagógicas, a ênfase dada ao diálogo em todas as suas formas deverá preparar os professores para lidar com um paradigma curricular que articule conhecimentos e valores, em áreas ou núcleos curriculares que interagem no processo de constituição de conhecimento, valores e competências necessárias ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, as áreas ou núcleos curriculares possibilitarão a formação básica geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a

produção de conhecimento a partir da reflexão permanente sobre a prática. O diálogo também deve ser instalado entre as áreas de conhecimento e o modo particular de inserção dos alunos (do curso normal) na vida social, considerando, nos termos das DCN para a educação infantil e o ensino fundamental, os diversos aspectos da vida cidadã.

V – A formação básica, geral e comum, considerada direito inalienável e condição necessária ao exercício da cidadania plena, deverá assegurar, no curso Normal, os conhecimentos e competências previstos para a terceira etapa da educação básica, nos termos do que estabelece a Lei 9394/96, nos arts. 35 e 36, explicitados, posteriormente, no Parecer nº 15/98 da CEB-CNE. Enquanto dimensão do processo integrado de formação de professores em nível médio, sua abordagem é remetida aos ambientes de aprendizagem planejados e desenvolvidos na escola campo de estudo e investigação. Nesse sentido, além de contemplar conteúdos e competências de caráter geral, incluirá as áreas que integram o currículo destinado à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental em níveis de abrangência e complexidade indispensáveis à (re)significação de conhecimentos e valores nas situações pedagógicas em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos. Assim sendo, é necessário em articulação com as demais áreas que constituem o curso, expor os estudantes a situações do cotidiano escolar que sejam estimuladoras das competências e capacidades cognitivas sociais e afetivas que serão exigidas, posteriormente, no exercício da docência. Por isso, o professor formador, independente de sua área de atuação levará em consideração as influências do processo de comunicação na formação dos docentes, pautando suas ações pelos mesmos princípios que orientam a inserção dos alunos no conjunto das atividades do projeto pedagógico das escolas campo de estudo.

VI – A reflexão sistemática sobre o saber do fazer de cada professor e da escola como um todo é impulsionadora do processo de produção do conhecimento que se instaura como uma atividade crítica desde as origens da formação do professor. No curso Normal, a reflexão sistemática sobre a prática deve conferir validade aos estudos e às experiências a que são expostos alunos e professores. Ao eleger o **fazer** como o objeto da reflexão, a formação é concebida a partir do envolvimento dos alunos e professores em situações complexas, cuja intervenção exige a explicitação de conhecimentos e valores que referenciam competências afinadas com uma concepção de professor reflexivo, dotado da capacidade intelectual, autonomia e postura ética, indispensáveis ao questionamento das interpretações que apóiam, inclusive, suas intervenções no exercício da atividade profissional. O professor, nesse caso, é sujeito do seu conhecimento e se define como intelectual no âmbito de sua atividade profissional que é reconhecidamente ‘prática e contextualizada’.

VII – As escolas, com seus desafios e soluções, ao se tornarem campo de estudo e investigação dos alunos do curso Normal, devem enriquecer a sistematização da reflexão sobre a prática, submetendo-se a um processo de avaliação permanente que identifique a adequação entre as pretensões do curso e a qualidade das decisões que são tomadas pela instituição.

A educação escolar, espaço de igualdade e de direitos, é uma prática social que se viabiliza sob a responsabilidade da Família e do Estado. Enquanto atividade pública, que pretende assegurar as condições necessárias ao exercício de um direito socialmente conquistado e legalmente constituído, deverá, através da proposta pedagógica da escola, incorporar representantes de todos os segmentos da escola, alunos da escola campo de estudo, futuros professores, bem como as respectivas famílias, grupos sociais e comunidade, num processo de avaliação que envolva todas as dimensões dessa proposta. A perspectiva é construir a qualidade da educação escolar, ancorando-se, para tanto, nos princípios da gestão democrática, nos termos da CF e da LDBEN, garantindo o controle público das políticas dispostas.

VIII – A gestão pedagógica, no âmbito da educação escolar contextualizada, deverá, em diálogo com as demais áreas ou núcleos curriculares da proposta pedagógica, desenvolver práticas educativas que integram os múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos (futuros professores), que se deseja sejam afirmativas, responsáveis e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias no universo das suas relações.

Nessa abordagem, a problematização das escolhas e dos resultados que demarcam a identidade da proposta pedagógica das escolas nas quais a gestão pedagógica da educação escolar observada é vivenciada, tomam como objeto de análise a escola como instituição social determinada e determinante, a legislação educacional e os diversos sistemas de ensino no horizonte dos direitos dos cidadãos e do respeito ao bem e à ordem democrática, os alunos em suas diversas etapas de desenvolvimento e suas relações com o universo familiar, comunitário e social, o impacto dessas relações sobre as capacidades, habilidades e atitudes dos alunos em relação a si próprios, seus companheiros e aos objetos e materiais de estudo. Na formação dos futuros docentes isto pode ser aprendido através de conteúdos da sociologia educacional, psicologia educacional, antropologia cultural, história, comunicação, informática, artes e cultura, entre outras. Valendo-se dos conhecimentos específicos dessas e de outras áreas, os professores poderão, ao tratá-los de forma integrada, fazer escolhas a partir do estudo crítico de diferentes orientações teórico-metodológicas. Portanto, as práticas

educativas levam em consideração, não só a realidade cultural, social, econômica, de gênero e de etnia, mas também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades consensuadas no país.

IX – A prática, circunscrita ao processo de investigação e participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, é instituída no início da formação, prolongando-se ao longo do curso e com duração mínima de 800 horas.

Em função da sua natureza, a prática antecipa situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência, gerando conhecimento, valores e uma progressiva segurança dos alunos do curso normal, no domínio da sua futura profissão. Na verdade, deve estabelecer o contato dos alunos com o mundo do trabalho e a prática social, conforme determina o art. 1º da LDBEN. A tematização da prática oferece informações para a compreensão dos problemas que emergem do cotidiano escolar, gerando conhecimentos para a formulação de soluções originais e adequadas. Nesse processo, a proposta pedagógica da escola, utilizando os instrumentos tecnológicos disponíveis deve oportunizar o acesso dos alunos, ao espaço mundial e integrado de conhecimentos a respeito da qualidade social da educação escolar.

X – O curso, considerada a flexibilidade da LDBEN, tem, a critério da proposta pedagógica da escola, amplas e diversas possibilidades de organização. Sua duração, no entanto, será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em 4 (quatro) anos letivos. A possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3 (três) anos, fica condicionada ao desenvolvimento do curso em período integral, contemplando o que está previsto nos termos da formação geral, básica e comum, estabelecida para o ensino médio que será, por sua vez, desenvolvida no contexto das incumbências do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a formação inicial pressupõe conhecimentos e competências referenciados às condições de profissionalização de educadores capazes de estimular procedimentos e desenvolver práticas educativas que sejam constituidoras de indivíduos autônomos e protagonistas da construção mais significativa do processo educativo: o exercício da sua liberdade no contexto das relações éticas que propugnam por uma trajetória da humanidade no horizonte da democracia.

II – VOTO DA RELATORA

À luz do exposto e analisado, em obediência ao artigo 9º da Lei 9131/95 que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a relatora vota no sentido de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Normal em nível médio.

Brasília(DF), 29 de Janeiro de 1999.

Conselheira Edla de Araújo Lira Soares

Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha, unanimemente, o voto da Relatora e aprova o Projeto de Resolução que se segue.

Brasília, 29 de janeiro de 1999.

Ulysses de Oliveira Panisset

Presidente da CEB/CNE

ANEXO B

DELIBERAÇÃO 010/99

PROCESSO N.º 381/99

DELIBERAÇÃO N.º 010/99 APROVADA EM 04/08/99

COMISSÃO TEMPORÁRIA - PORTARIA N.º 009/99-CEE

INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

RELATORES: NAURA NANJI MUNIZ SANTOS E SUELI CONCEIÇÃO MORAES SEIXAS

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, no uso das suas atribuições e Considerando o disposto na Resolução CEB/CNE n.º 02/99 e Parecer CEB/CNE n.º 01/99 e, ainda, o que consta na Indicação n.º 001/99 da Comissão Temporária constituída pela Portaria n.º 009/99-CEE e ouvidas as Câmaras de Legislação e Normas e Ensino Médio, DELIBERA:

Capítulo I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1.º - O Curso de Formação de Professores na modalidade Normal, em nível médio, será ministrado com a observância desta Deliberação e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB/CNE n.º 02/99 e Parecer CEB/CNE n.º 01/99.

Capítulo II

DOS OBJETIVOS

Art. 2.º - O Curso Normal, em nível médio, objetiva formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental assegurando-lhes a formação básica nacional comum de qualidade e também as competências e habilidades inerentes à função docente.

Capítulo III

DA OFERTA DO CURSO NORMAL, EM NÍVEL MÉDIO

Seção I

Da Instituição Formadora

Art. 3.º - É considerada instituição formadora para o funcionamento do Curso Normal, em nível médio, o estabelecimento de ensino que:

- I. atenda ao disposto na Deliberação n.º 004/99-CEE;
- II. possua dependências físicas que, efetivamente, atendam às necessidades e especificidades do Curso;
- III. mantenha biblioteca com acervo bibliográfico específico e atualizado para o atendimento das finalidades pedagógico-educativas do Curso;
- IV. destine espaço físico para elaboração e preparo do material e ações didático-pedagógicas necessários às situações educacionais previstas na proposta pedagógica da instituição.

Art. 4.º - Para assegurar a qualidade do ensino do Curso Normal, em nível médio, além dos requisitos constantes do artigo anterior, devem ser exigidos dos estabelecimentos de ensino:

- I. para o exercício do magistério, professores com formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em instituições reconhecidas;
- II. para os núcleos ou áreas pedagógicas, professores que tenham experiência na área e/ou cursos de pós-graduação em Educação;
- III. limitação em, no máximo, 03 (três) disciplinas, no caso de organização por disciplina ou 01 (uma) área no caso de ensino modular, a serem ministradas, concomitantemente, pelos professores, excluída a parte prática de formação;
- IV. remuneração das horas-aula do professor destinadas à elaboração e avaliação da proposta pedagógica e parte prática de formação;
- V. designação de equipe técnica específica para o Curso, composto no mínimo, por um Coordenador Geral do curso e um Coordenador para a parte prática da formação;
- VI. disponibilidade da oferta do nível e da modalidade proposta, em suas próprias dependências ou mediante convênio ou parceria com instituição denominada instituição campo de estudo que ofereça esta modalidade;

VII. máximo de 36 (trinta e seis) alunos por turma e 18 (dezoito) para a parte prática da formação;

VIII. explicitação da frequência com que serão realizados os encontros sistemáticos entre a equipe formadora e a da instituição campo de estudo (inicial, de acompanhamento e de avaliação);

IX. plano de capacitação e formação continuada para a equipe formadora proposto pela escola e articulado com o seu projeto pedagógico;

X. plano de avaliação interna do curso, sistemática, contínua e abrangente.

Parágrafo único- na falta de professores com habilitação específica para atuar em núcleos ou áreas pedagógicas, poderão ser admitidos professores licenciados nas áreas de conteúdo específico respectivo, que obedeçam as exigências do inciso II deste artigo.

Art. 5.º - O Curso Normal, em nível médio, poderá ser ofertado no Sistema Estadual de Ensino do Paraná por instituições que apresentem ambiente institucional próprio, com organização adequada à identidade de sua proposta pedagógica.

§ 1.º - Será priorizada a oferta da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou outra modalidade, nestes estabelecimentos de ensino, de forma a garantir a integração obrigatória entre a instituição formadora e instituição campo de estudo.

§ 2.º- Mesmo havendo oferta do nível ou modalidade pretendidos na instituição formadora, esta poderá firmar acordo, convênio ou parceria com instituição campo de estudo e investigação.

Seção II

Da Instituição Campo de Estudo

Art. 6.º - É considerada instituição campo de estudo o estabelecimento de ensino que:

I. está integrado ao Sistema Estadual de Ensino;

II. mantém turmas de Educação Infantil e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental e/ou outra modalidade de ensino;

III. apresenta compatibilidade entre a sua proposta pedagógica e a da instituição formadora, considerando: princípios norteadores, concepção metodológica, práticas educativas e avaliação;

IV. formaliza a integração entre a sua instituição e a formadora planejando, obrigatoriamente, encontros para discussão, análise e avaliação do processo de formação, incluindo

representantes da instituição campo de estudo, dos futuros professores e da instituição formadora;

V. disponibiliza as informações e espaços necessários ao desenvolvimento das atividades do estudante, oportunizando o seu contato com o mundo do trabalho e a prática social.

Capítulo IV

DA ESTRUTURA DO CURSO

Seção I

Da Duração

Art. 7.º - O Curso Normal, em nível médio, terá duração de 04 (quatro) anos letivos com um mínimo de 3200 (três mil e duzentas) horas, admitindo-se as seguintes possibilidades:

I. cumprimento da carga horária mínima em 3 (três) anos, condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral;

II. o aproveitamento de estudos realizados em nível médio, obedecidas as exigências da proposta pedagógica e observados os princípios contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial a articulação teoria e prática ao longo do Curso;

III. cursos a distância obedecerão além desta Deliberação, à legislação específica para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná;

§ 1.º - Quando o Curso for seriado, a série anual não será, necessariamente, coincidente com o ano civil.

§ 2.º - Fica assegurada a terminalidade do Curso Médio, de formação geral, após o cumprimento da Base Nacional Comum, porém sem o direito à certificação para o exercício profissional.

Art. 8.º - Para o cumprimento da carga horária mínima, os conteúdos curriculares do Curso Normal serão desenvolvidos de acordo com a proposta pedagógica da instituição.

Art. 9.º - O calendário escolar deverá ser compatível com o regime estabelecido na proposta pedagógica correspondente.

Seção II

Da Proposta Pedagógica

Art. 10 – A proposta pedagógica do Curso Normal, em nível médio, inspirada nos princípios norteadores da Educação Nacional, deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, de forma articulada e contextualizada, de caráter interdisciplinar, compondo-se das seguintes áreas ou núcleos curriculares:

I. formação básica para o Ensino Médio, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e do Parecer que as acompanha;

II. formação específica assegurando a capacitação profissional, para o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, composta por duas áreas curriculares:

a) gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada, abrangendo obrigatoriamente os fundamentos da educação, tendo como referências básicas os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura, da lingüística, gestão escolar e etodologias;

b) prática da formação, com o mínimo de 800 (oitocentas) horas, associando teoria e prática como parte integrante e significativa dessa área, e o efetivo exercício da docência, com duração mínima de 200 (duzentas) horas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Parágrafo único – A parte prática, distribuída ao longo do Curso, deverá contextualizar e transversalizar as demais áreas curriculares.

Art. 11. – Áreas ou núcleos curriculares são constituídos por conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática.

Art. 12 – Cabe à instituição formadora elaborar sua proposta pedagógica com a distribuição em áreas ou núcleos curriculares, ementas e carga horária destinadas a cada componente.

Art. 13 – As propostas pedagógicas poderão ser organizadas, conjugadas ou não, para as seguintes áreas de atuação:

I. educação infantil;

II. educação nos anos iniciais do ensino fundamental;

III. educação nas comunidades indígenas;

IV. educação de jovens e adultos;

V. educação de portadores de necessidades educativas especiais.

§ 1.º - Sempre que duas ou mais áreas forem conjugadas, a proposta pedagógica da instituição deverá contemplar um acréscimo de, no mínimo, 600 (seiscentas) horas, necessárias para a efetiva qualidade da formação.

§ 2.º - Nas situações referidas no parágrafo anterior, a parte prática da formação deverá estar voltada para as áreas de atuação propostas.

§ 3.º - Ao concluinte de curso organizado de forma conjugada será fornecido diploma com certificação independente, especificando o direito ao exercício profissional em cada uma dessas áreas.

Capítulo V

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14 – A implantação da proposta pedagógica dar-se-á, obrigatoriamente, de forma gradativa.

Parágrafo único - Iniciada a implantação destas Normas, as séries remanescentes regidas pela legislação anterior serão gradativamente extintas.

Art. 15 – Todos os projetos do Curso Normal, em nível médio, deverão ser encaminhados à SEED para os procedimentos previstos nos Art. 28 e 29, da Deliberação n.º 004/99 – CEE. (ESTE ARTIGO FOI EXTINTO EM DELIBERAÇÃO POSTERIOR)

Art. 16 – Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 17 – Cabe à SEED, nos termos da Lei, zelar pelo cumprimento desta Deliberação, encaminhando relatório anual, a este Conselho, contendo resultado da avaliação do desenvolvimento dos cursos autorizados.

Art. 18 – Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Deliberação n.º 002/90-CEE e demais disposições em contrário.

Sala Pe. José de Anchieta, em 04 de agosto de 1999.

ANEXO C**TRECHO DA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO – MODALIDADE NORMAL****COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA:**

FÁTIMA BRANCO GODINHO DE CASTRO - DEP

MARIA DE FÁTIMA TARGINO CRUZ - DEP

ASTECLÍNIO DA S. R. JUNIOR - DEM

DENISE E. BAGANHA - DEM

ANA LÚCIA M. DE SOUZA - DEF

MARIA LUIZA SEGA - DEE

WILMA R. DIAS NOGUEIRA – C. E. Cristóvão Colombo – Jardim Alegre

MARY LANE HUTNER - C E. Paulo Leminski – Curitiba

MARA P. PESSOA - C. E. Cristo Rei – Cornélio Procópio

CÉLIA L. DA VEIGA - C.E. Princesa Izabel – Três Barras

NEIDE CLEMENTE – Instituto de Educação de Maringá

ANDRÉIA M^a. D.FRUMENTO - Inst. Caetano M. da Rocha- Paranaguá

MARIA DO CARMO FREITAS - C.E. Anchieta – Cruzeiro do Oeste

JOSÉ VIEIRA - NRE – Assis Chateaubriand

LUCIANA HERVATINI - C.E. B.do Rio Branco – Foz do Iguaçu

JANAINA A. DE MATTOS ALMEIDA – C. E. B. do Rio Branco – Foz do Iguaçu.

DOCENTES PARTICIPANTES DAS DISCUSSÕES DA COMISSÃO:

ANGELA GUSSO – PUC-PR

DALBERTO L. DE SANTO – UEL

ELIANE PRÉCOMA – UFPR

FLAVELI A . DE SOUZA – UEL

FRUTUOSO D. SIMÕES – UEPG

GUARACI MARTINS – Teatro - FAP

IDA REGINA MORO MILLEO MENDONÇA – Rede Municipal de Curitiba

ISIS MOURA TAVARES – Creche Comunitária São José

JEAN CARLOS MORENO – UFPR

LÍGIA REGINA KLEIN – UFPR

MARCÍLIO H. DE MIRANDA – UEM

MARIA TEREZA S. CARNEIRO – UFPR

MÔNICA RIBEIRO – UFPR

NEUSA MARIA TAUSCHEK – SEED/DEM

NILSON GARCIA – CEFET - PR

ROSANE G.A. TORRES – FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA

ROSE ANA CARVALHO – Música – FAP

SHEILA MACANEIRO – Dança – FAP

SÔNIA TRAMUJAS – Artes Visuais – FAP

SOLANGE MARANHÃO GOMES – Música - FAP

AGRADECIMENTO ESPECIAL

PROF^a ILEIZI FIORELLI SILVA – UEL

APRESENTAÇÃO

Este documento é resultado do trabalho da comissão constituída por professores da rede pública estadual, representantes dos Núcleos Regionais de Educação e técnicos da Secretaria de Estado da Educação, com assessoria de docentes de Universidades e Faculdades. O trabalho dessa comissão foi desencadeado a partir das decisões do “Encontro sobre formação de professores da rede estadual”, realizado em Curitiba nos dias 19 e 20 de agosto de 2003.

Nesse sentido, o objetivo deste documento é apresentar a Proposta de Reformulação Curricular do curso de Formação de Professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, da rede pública estadual. Ressaltamos que esta reformulação tem caráter experimental e que a mesma está sendo o referencial do programa de capacitação que teve início em 2004, e continuará em 2005, sendo que o produto final da capacitação deverá ser o currículo construído pelos professores e equipes pedagógicas das Instituições de Ensino.

A comissão trabalhou durante quatro meses com estudos e reuniões, e apresentou e discutiu a proposta no Seminário organizado pela SEED/DEP que ocorreu no início de dezembro de 2003, considerando o debate coletivo como a melhor forma de construção de uma Política Pública para a Formação de Professores, pois:

“Especificar um currículo implica tomar decisões sobre o que significa educar, sobre quais conhecimentos são importantes e merecem estar representados, sobre quais valores e tradições culturais

devem ser incluídos e quais devem ser excluídos, sobre quais formas de conhecer e aprender devem ser privilegiadas. (...) Numa sociedade dividida por classe, gênero, raça, entre outras dimensões, o campo do currículo é claramente um campo de contestação, de conflito e de discordância”. (Silva-a, 1996:129)

No ano de 2004 além dos 14 Colégios que permaneceram com o curso de Formação de Professores, a SEED autorizou o funcionamento de mais 31 novos Cursos. Em 2005 mais 42 Instituições da rede Estadual estão autorizadas, totalizando portanto 87 Cursos de Formação de Professores da Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nesta proposta, o nosso compromisso é o de continuar estimulando a discussão de propostas pedagógicas que visem a melhoria da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. É, sobretudo, o de recuperar esse espaço de formação inicial de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais ainda em nível médio, haja vista que, segundo os dados do INEP, a formação em nível médio ainda se faz necessária, uma vez que, a “estimativa de professores para 2006 exigirá a criação de, pelo menos, mais 107 mil funções docentes. No caso da Pré-Escola, a meta de matrículas exigirá um crescimento de 32 mil funções docentes diante da situação de 2002.” (INEP:2003,13)

Salientamos, no entanto, que a Secretaria de Estado da Educação entende que a formação dos professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em Curso de Nível Superior. Portanto, ao mesmo tempo em que abre a oportunidade de curso em nível médio, busca junto a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia a expansão dos Cursos de Formação de Professores em nível superior.

A definição das Instituições que voltaram a oferecer o referido curso se pautou por critérios definidos por esta Secretaria:

Preferencialmente nos municípios onde não há Curso de Pedagogia em Universidades e Faculdades Públicas;

Permanência dos 14 (quatorze) colégios que oferecem o curso de nível médio – magistério;

Atender aos municípios com maior número de professores leigos na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

Município/Escolas que tenham professores do Quadro Próprio das áreas específicas em número suficiente para a formação de professores;

Ficam funcionando, portanto, a partir dos critérios acima elencados, os 14 (quatorze) colégios que continuaram oferecendo o Curso de Nível Médio Magistério , mais 31(trinta e um) novos colégios(2004), e a partir de 2005 mais 42 novos Colégios,abaixo relacionados:

- 1-Colégio Estadual Nilo Cairo – Apucarana;
- 2-Colégio Estadual Dep. Arnaldo Busato – Rio Negro;
- 3-Colégio Estadual Barão de Antonina – Pinhais;
- 4-Colégio Estadual Abrahan Lincoln – Colombo;
- 5-Colégio Estadual Chateaubriandense – Assis Chateaubriand;
- 6-Colégio Estadual José Sarmento-Iretama – Campo Mourão;
- 7-Colégio Estadual Princesa Isabel – Três Barras do Paraná;
- 8-Colégio Estadual Des. Antônio Franco F. Costa – Guaraniaçu;
- 9-Colégio Estadual Cianorte – Cianorte;
- 10-Colégio Estadual Prof. Cristo Rei – Cornélio Procópio;
- 11-Colégio Estadual Paulo Leminski – Curitiba;
- 12-Colégio Estadual Instituto Professor Erasmo Pilotto – Curitiba;
- 13-Colégio Estadual Leonardo da Vinci – Dois Vizinhos;
- 14-Colégio Estadual Barão do Rio Branco – Foz do Iguaçu;
- 15-Colégio Estadual Mário de Andrade – Francisco Beltrão;
- 16-Colégio Estadual Duque de Caxias – Goioerê;
- 17-Colégio Estadual Prof. Mário Evaldo Marski – Pinhão;
- 18-Colégio Estadual São Vicente de Paulo – Irati;
- 19-Colégio Estadual Barbosa Ferraz – Ivaiporã;
- 20-Colégio Estadual Cristóvão Colombo – Jardim Alegre;
- 21-Colégio Estadual Geremia Lunardelli – Lunardelli;
- 22-Colégio Estadual Rio Branco – Santo Antônio da Platina;
- 23-Colégio Estadual Ricardo Lunardelli – Porecatu;
- 24-Instituto Estadual de Educação – Londrina;
- 25-Instituto Estadual de Educação – Maringá;
- 26-Colégio Estadual Monteiro Lobato – Floresta;
- 27-Colégio Estadual Humberto de Campos – Querência do Norte;
- 28-Instituto de Educação Munhoz da Rocha – Paranaguá;
- 29-Colégio Estadual de Paranavaí – Paranavaí;
- 30-Colégio Estadual Arnaldo Busato – Coronel Vivida;

- 31-Colégio Estadual Dom Carlos – Palmas;
- 32-Colégio Estadual Carlos Drummond de Andrade – Nova Tebas;
- 33-Colégio Estadual Dr. João Ferreira Neves – Palmital;
- 34-Instituto de Educação Prof. César Prieto Martinez – Ponta Grossa;
- 35-Colégio Estadual Manoel Antônio Gomes – Reserva;
- 36-Colégio Estadual Wolff Klabin – Telêmaco Borba;
- 37-Colégio Estadual Castelo Branco – Toledo;
- 38-Colégio Estadual Anchieta – Cruzeiro do Oeste;
- 39-Colégio Estadual Vicente Tomazini – Francisco Alves;
- 40-Colégio Estadual Túlio de França – União da Vitória;
- 41-Colégio Estadual Rodrigues Alves – Jaguariaíva;
- 42-Colégio Estadual Gildo Aloíseo Schuk – Laranjeiras do Sul;
- 43-Colégio Estadual Padre Segismundo – Quedas do Iguaçu;
- 44-Colégio Estadual Aldo Dallago – Ibaiti;
- 45-Colégio Estadual Prof. Segismundo Antunes Neto – Siqueira Campos.
- 46-Colégio Estadual Emílio de Menezes – Arapongas.
- 47-Colégio Estadual Érico Veríssimo – Faxinal.
- 48-Colégio Estadual Gilberto do Nascimento – Piraquara.
- 49-Colégio Estadual José Andregueto – Fazenda Rio Grande.
- 50-Colégio Estadual Costa Viana – São José dos Pinhais.
- 51-Colégio Estadual Campina da Lagoa – Campina de Lago.
- 52-Colégio Estadual Amâncio Moro – Corbélia.
- 53- Colégio Estadual Santos Dumont – São Tomé.
- 54-Colégio Estadual Cyriaco Russo – Bandeirantes.
- 55-Colégio Estadual Cecília Meireles – Sertaneja.
- 56-Colégio Estadual Benedito João Cordeiro - Curitiba.
- 57-Colégio Estadual Irmã Margarida – Salto da Lontra.
- 58-Colégio Estadual Padre Eduardo Michelís – Missal.
- 59-Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Medianeira.
- 60-Colégio Estadual Rocha Pombo – Capanema.
- 61-Colégio Estadual Vicente Leorace – Boa Esperança.
- 62-Colégio Estadual Dário Veloso – Mallet.
- 63-Colégio Estadual Reni Correia Gamper – Manoel Ribas.
- 64-Colégio Estadual Durval Ramos Filho – Andirá.

- 65-Colégio Estadual Silvio Tavares – Cambará.
- 66-Colégio Estadual Ermínio Lupion – Ribeirão do Pinhal.
- 67-Colégio Estadual Olavo Bilac – Cambé.
- 68-Colégio Estadual Dr. Nilson Ribas – Jaguapitã.
- 69-Colégio Estadual Pedro Viriato P. de Souza – Marialva.
- 70-Colégio Estadual Vera Cruz – Mandaguari.
- 71-Colégio Estadual Monteiro Lobato – Colorado.
- 72-Colégio Estadual Guilherme de Almeida – Loanda.
- 73-Colégio Estadual Ary João Dresch – Nova Londrina.
- 74-Colégio Estadual Hélio Antonio Souza – Pontal do Sul.
- 75-Colégio Estadual Gratulino de Freitas – Guaratuba.
- 76-Colégio Estadual Antonio Tortato – Paranacity.
- 77-Colégio Estadual Pato Branco – Pato Branco.
- 78-Colégio Estadual José de Anchieta – Santa Maria do Oeste.
- 79-Colégio Estadual Dom Alberto Gonçalves – Palmeira.
- 80-Colégio Estadual Altair Mongruel – Ortigueira.
- 81-Colégio Estadual Pres. Roosevelt – Guairá.
- 82-Colégio Estadual São Mateus – São Mateus do Sul.
- 83-Colégio Estadual Sebastião Paraná – Wenceslau Braz.
- 84-Colégio Estadual Iraci Salete – Rio Bonito do Iguaçu.
- 85-Colégio Estadual Leonardo Fco. Nogueira – Pinhalão.
- 86-Colégio Estadual Bento Mussurunga-Umuarama.
- 87- Colégio ainda em processo de liberação (Assai)

Finalizando, este documento deve ser considerado como um esforço preliminar da Secretaria de Estado da Educação de discussão, junto ao coletivo dos professores, sobre a política de formação de professores na rede pública estadual, deve ser um material permanente de discussão e reelaboração, portanto um documento em construção.

Bom trabalho a todos os professores comprometidos com a construção de uma Escola de qualidade para todos.

Sandra Regina de Oliveira Garcia
Chefe do Departamento de Educação Profissional
Curitiba, janeiro de 2005.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO

1.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ

Com essas questões complexas e abrangentes, mas compreendidas como fundamentais para discutir a Formação de Professores, a equipe do Departamento de Educação Profissional da SEED-PR, junto com representações dos professores da rede e dos técnicos dos demais Departamentos de Ensino da SEED-PR, retoma, em 2003, o debate sobre a reconfiguração das propostas de formação de professores em nível Médio no Estado do Paraná. Por que retomar esse debate, integrando-o às políticas do Departamento de Educação Profissional/SEED?

Em primeiro lugar, pode-se argumentar que a política do DEP se direciona para a retomada de uma proposta de formação humana muito diferente daquela que orientou as reformas dos últimos anos. Tanto no MEC como na SEED-PR há um esforço para recuperar a Ciência, a Tecnologia, a Cultura e o Trabalho como princípios educativos, este último no sentido gramsciano. Isso implica em pensar a educação realizada nas instituições públicas como o centro responsável pela formação humana e profissional dos sujeitos sociais.

Nesse sentido, a formação dos professores é uma demanda que a SEEDPR decidiu enfrentar como uma forma de continuar a história do compromisso do setor público paranaense com esses profissionais que precisam ter acesso a essa formação profissional.

O curso de Magistério no Estado do Paraná passou pelas reformas educacionais já mencionadas anteriormente, mas teve suas especificidades, sobretudo a partir de 1991, primeiro ano da implantação do currículo, elaboradas nos últimos anos da década de 80. Esse currículo tinha como princípio não dissociar a formação da educação geral e da formação específica, mesmo porque essa dissociação curricular interna nunca esteve presente em nenhuma das propostas anteriores.

A discussão sobre a reformulação do curso de Magistério no Paraná, inicia-se já em 19832, no Seminário organizado pela diretora da FUNDEPAR, professora Lílian Wachowicz, onde já aparecem críticas e sugestões de superação para o curso concebido e concretizado durante os anos da Ditadura Militar. A crítica indicava o excesso de tecnicismo e de superficialidade na formação de professores, realizada em três anos, com disciplinas e metodologias de ensino calcadas numa visão extremamente positivista da escola e da sociedade. Dessa forma, vários eventos e equipes foram elaborando outras propostas para o curso de Magistério, que resultou no Currículo com duração de quatro anos e que pretendia

superar o denominado tecnicismo, psicologismo e positivismo que se faziam presentes à década de 80, considerado à época como referência nacional.

Essa proposta foi aprovada pela Deliberação 02/90 do CEE, tendo como Relatora a Conselheira Maria Dativa Salles Gonçalves.

De 1992 a 1996, período de implantação da Proposta, várias experiências educativas bem-sucedidas foram desenvolvidas nos cursos de Magistério das escolas estaduais, algumas delas relatadas na Avaliação feita por professoras da UFPR4, em 1995, que constatarem mudanças importantes nas propostas de formação dos educadores para as primeiras séries do Ensino Fundamental, tais como: contato das alunas desde as primeiras séries do curso de magistério com a realidade educativa, aprofundamento dos conteúdos de fundamentos, esforço para mudar as metodologias e concepções de ensino através dos estágios, entre outras. É bem verdade que constatarem dificuldades, tais como: a permanência ainda de práticas tradicionais de ensino e avaliação, mesmo quando os professores do curso diziam ter alterado suas visões e concepções. Contudo, puderam perceber que a melhoria do curso dependeria de maior tempo para que as orientações da pedagogia histórico-crítica, então presentes nas políticas da SEED-PR, criassem raízes nas escolas.

Observa-se, porém, que em 1995 ocorre uma mudança radical nos rumos da Educação do Paraná, que acompanhou as tendências já mencionadas anteriormente, em nível internacional e nacional, no sentido de adequação da educação ao capitalismo de acumulação flexível.

Assim, em outubro de 1996, a SEED-PR ordena o fechamento das matrículas de todos os cursos profissionalizantes, inclusive do Magistério. A SEED-PR propõe (impõe) o PROEM – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, que previa a estruturação do Ensino profissionalizante como Pós-Médio, ou seja, seria criada uma rede de cursos para os egressos do Ensino Médio. Portanto, não seria mais possível fazer um curso profissionalizante e de Ensino Médio ao mesmo tempo, o que não é o caso do Magistério, garantido pela sua legislação específica (Delib. 02/90). O fechamento dos cursos profissionalizantes na rede estadual não significou a expansão do Ensino Médio com estrutura muito menor e nem a criação de uma nova rede de cursos profissionalizantes. Ao contrário, criou-se a PARANATEC - Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná, o que significou a materialização do processo de privatização da rede de ensino profissionalizante, possibilitando a expansão dos cursos profissionalizantes pagos em todo o Estado e impossibilitando o acesso ao ensino público, de natureza profissionalizante, à significativa população na faixa de 15 a 19 anos.

O processo de fechamento dos cursos na rede pública não foi sem resistências. Em outubro de 1996 ainda não havia sido aprovada a LDB, pois a data de sua promulgação é 20/12/1996. Assim, obviamente, ainda não havia legislação regulamentando o Segundo Grau e o Ensino Profissionalizante, o que aconteceu em 1997, pelo Decreto n.º 2.208. Desta forma, o Paraná adiantava-se à legislação federal, e só não foram desativados todos os cursos já em 1996 porque algumas escolas não obedeceram a essa orientação e, com base em amparo legal, mantiveram os cursos funcionando.

Os professores coordenadores dos cursos de Magistério tiveram um papel de destaque nessa luta, porque enfrentaram um aparato discursivo e persuasivo muito forte de defesa das reformas como mudanças boas e modernas. Além disso, as escolas sofreram ameaças de não serem mais financiadas ou modernizadas com o dinheiro que viria do BID para o PROEM. As escolas que não aderissem ao PROEM ficariam sem financiamento. Mesmo assim, quatorze escolas mantiveram seus cursos, no caso os cursos de magistério, quais sejam: C. E. Dep. Arnaldo Busato, Pinhais; C. E. José Sarmiento, Iretama; C. E. Princesa Isabel, Três Barras do Paraná; C. E. Cristo Rei, Cornélio Procópio; C. E. Paulo Leminski, Curitiba; C. E. Barão do Rio Branco, Foz do Iguaçu; C. E. Barbosa Ferraz, Ivaiporã; C. E. Cristóvão Colombo, Jardim Alegre; C. E. Geremia Lunardelli, Lunardelli; C. E. Monteiro Lobato, Floresta; Inst. Estadual de Educação, Maringá; Inst. Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Paranaguá; C. E. Anchieta, Cruzeiro do Oeste; C. E. Vicente Tomazini, Francisco Alves.

Foram oito anos de pressão constante para que tudo desse errado nestas escolas. O que não ocorreu. Ao contrário, essas escolas ganharam respeitabilidade e hoje contribuem na elaboração dessa proposta de retomar a oferta dos cursos na rede pública estadual.

O Departamento de Educação Profissional, a partir da definição das políticas de gestão, está empenhado em retomar a responsabilidade do setor público na oferta da modalidade de ensino – Formação de Professores em Nível Médio, enfrentando, portanto, o grave problema da falta de professores para a Educação Infantil no Estado, o que implica na elaboração de proposta, de acordo com o que apresentaremos a seguir.

2. PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE NORMAL

2.1. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Quando se propõe a uma reformulação curricular, há que se pensar num currículo que dê conta da escola como espaço de socialização não só de conhecimentos, mas de representações, de modos de condutas, de valores, de hábitos, de símbolos, etc. Desta forma, entendemos que os princípios que vão dar sustentação a essa função socializadora da escola, assim como à formação daqueles que vão atuar nela, são: o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e, por último, o direito da criança ao atendimento escolar.

As categorias que dão sustentação a esses princípios são: o trabalho, a ciência e a cultura.

Os sujeitos da escola são sócio-culturais, sócio-históricos, pois carregam experiências sociais, históricas, culturais, e fazem suas escolhas a partir de representações que estão imbricadas na cultura. Cultura aqui entendida como sendo um terreno de tensionamentos, onde se enfrentam diferentes concepções de vida social.

Por outro lado, é importante situar que “o trabalho enquanto valor de uso, manifestação da vida é um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia, o trabalho, como valor de troca, sob as relações capitalistas ou anterior a elas é, para a grande massa de trabalhadores, um tormento”. (FRIGOTTO, 1996)

Nesse sentido, é a ciência que coloca para nós o postulado de que o mundo da escola é o mundo dos saberes: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber agir, saber sentir, saber olhar, saber pensar ... é o mundo do conhecimento.

Isto posto, explicitamos, didaticamente, cada um dos princípios anunciados. É importante observar que, apenas por uma questão didática, serão abordados de forma separada, porém, há que se ressaltar que dialeticamente não há como separá-los.

2.1.1. O Trabalho como princípio educativo

A proposta de currículo do curso Normal, em nível Médio, está calcada numa visão educacional em que o trabalho é o eixo do processo educativo porque é através dele que o homem, ao modificar a natureza, também se modifica numa perspectiva que incorpora a própria história da formação humana. Portanto, o trabalho deve ser o centro da formação humana em todo o ensino médio, e não apenas naqueles cursos que têm o adjetivo de profissionalizante. Ter o trabalho como princípio educativo implica em compreender a natureza da relação que os homens estabelecem com o meio natural e social, bem como as relações sociais em suas tessituras institucionais, as quais desenham o que chamamos de sociedade. Assim, a educação é também uma manifestação histórica do estar e do fazer humano o que fundamenta o processo de socialização.

Como bem nos ensina Gramsci, os fundamentos científicos da compreensão e da produção social do saber e dos modos de produzir a vida precisam ser explicitados num projeto de educação emancipatória. A educação estabelece as bases científicas do trabalho humano num processo de socialização que liberta os homens do reino da necessidade para inaugurar o reino da liberdade. Isso só será possível se conseguirmos compreender o ato de estudar, de aprender e de ensinar como um trabalho condicionado pelo modo de produzir a vida no contexto do capitalismo, mas que não poderá se encerrar na reprodução desse sistema social, apontando para um devir, um futuro que todos teremos que fazer nascer.

Nesse sentido, o Ensino Médio tem um papel fundamental de lapidar a formação inicial (do Ensino Fundamental), apontando as possibilidades de aprofundamento que os jovens poderão escolher ao longo de sua escolarização.

Se pensarmos nos três eixos que tradicionalmente constituem as trajetórias de formação: o científico, o de profissões e o cultural, poderemos organizar este nível de ensino apontando possibilidades que os unifiquem por não serem excludentes no espaço/tempo da escolarização, mas que poderão ser escolhidos como forma de dedicação mais especializada, que os jovens poderão seguir futuramente. Ou seja, poderão já no Ensino Médio vislumbrar uma dedicação maior à compreensão das ciências de base, a uma profissão como uma forma de conceber a ciência não-desvinculada da técnica e da tecnologia, e a algumas formas de arte.

No caso do Normal, consideramos que encaminhamos os jovens para a profissão de educador. Portanto, um currículo que possa formá-los solidamente nos fundamentos das diferentes ciências e artes, especialmente nas ciências da educação.

O currículo não deve ser dicotômico, pois o “fazer e saber sobre o fazer” deverão ser elementos integrados ao processo de formação dos alunos. Os saberes disciplinares não poderão ser independentes dos saberes profissionais.

Ao ensinar Química, Biologia, Matemática, Português, ou outra disciplina, os docentes deverão ter presente o compromisso com aqueles conhecimentos no sentido de que eles serão ensinados pelos futuros professores das crianças de 0 a 10 anos de idade. Os alunos, por sua vez, deverão estar comprometidos com o processo de aprendizagem porque estão se preparando para um trabalho com características especiais – a educação de crianças.

O professor, como todo ser social, é portador de história, carrega uma gama de sentidos e significados sociais que configuram toda a sua atividade de aprender e ensinar. Todo ser que trabalha necessita se reconhecer no que resulta do processo criador. É um intelectual que transforma atos e objetos no processo do trabalho de formar, ensinar, aprender e produzir conhecimentos. Dessa forma, em qualquer proposta de formação de professores, seja inicial ou continuada, a compreensão do objeto e do produto do trabalho do professor precisa ser delineada. O *objeto e o trabalho* do professor não são coisas, são pessoas (alunos), é o outro, é o seu semelhante, e não um objeto sobre o qual o professor plasma sua subjetividade, trata-se sobretudo de outro ser humano. Por sua vez, os *meios de trabalho* também são diferenciados: o *meio de trabalho* é o próprio professor e a relação social, num processo de trabalho complexo e diferente do processo de produção material, porque se inicia e se completa em uma relação estritamente social, permeada e carregada de história, de afeto e de contradições, características próprias das relações entre os seres humanos. Nesse sentido, o conhecimento escolar é o núcleo fundamental da práxis pedagógica do professor. É neste contexto histórico e social que as possibilidades de exercer seu papel emancipador se explicita, desta forma, contribuindo para o processo de transformação social.

Dessa forma, propõe-se a composição curricular articulada aos saberes disciplinares e específicos do “saber fazer” da profissão de professor. Isto significa dizer que o núcleo fundamental da formação do professor pressupõe por um lado o domínio dos conteúdos que serão objeto do processo ensino-aprendizagem e, por outro, o domínio das formas através das quais se realiza este processo.

Nessa linha de considerações, o trabalho como princípio educativo no trabalho do professor toma forma na medida em que se constitui como elemento basilar da sua práxis. Trabalho este aqui entendido como a forma pela qual se dá a produção do conhecimento no interior da escola.

