

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO, NO ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR DO ANO DE 2003.

*Maria Aparecida de Oliveira Jesus**

*Angela Galizzi Vieira Gomide***

RESUMO

O artigo ora apresentado representa o material didático-pedagógico produzido como exigência do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, que objetiva, como política educacional, a formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino do Paraná e encontra-se em processo de construção desde o início do ano de 2007. O objetivo do texto é analisar criticamente como as políticas públicas para a formação de professores estão se materializando na organização do curso de Formação de Docentes, em nível Médio, na modalidade Normal, no Estado do Paraná, desde o ano de 2003. Nesse sentido, enuncia-se o retorno do curso à rede pública estadual de ensino a partir do contexto das reformas educacionais para a Educação Profissional, ocorridas no Brasil, na década de 1990. Assim, recorre-se a autores que abordam a formação de professores para a Educação Básica, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, no que se refere aos Princípios e Fins da Educação; aos fundamentos da formação profissional; ao lócus da formação e, a outros instrumentos legais que direcionam o curso de formação de docentes na modalidade Normal, entre eles, a Resolução da Câmara de Educação Básica nº 2/99 do Conselho Nacional de Educação e a Deliberação nº 010/99 do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. O trabalho desenvolve-se na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico, por exigir um olhar crítico entre o objeto de estudo e o contexto histórico considerado. Espera-se provocar um repensar crítico sobre a prática e a teoria pedagógica que se efetivam atualmente no curso de formação de professores, em nível Médio, de modo a trabalhar nos espaços de contradição e enfrentar o desafio de formar professores verdadeiramente comprometidos com a educação pública destinada às crianças brasileiras.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Formação de Professores, Curso Normal, Educação Básica.

ABSTRACT

The article presented now represents the teaching-learning materials produced as a requirement of the Program of Educational Development – PDE, which aims, such as educational policy, the continuing education of teachers in public education, in the state of Parana, and it is in process of construction since the beginning of 2007. The objective of the text is to examine critically how public policies for the training of teachers are materializing in the organization of the course Training for Teachers, Middle – level, in Normal mode, in

*Professora Pedagoga do Colégio Estadual Marechal Castelo Branco – Ens. Fund. Médio e Normal do município de Primeiro de Maio, Estado do Paraná e Professora PDE.

**Professora da Universidade Estadual de Londrina, orientadora PDE, doutoranda em Educação pela PUC/PR.

the State of Parana, from the year 2003. In this sense, enunciated the return of the current state of the public education from the context of the educational reforms for Education Training, occurred in Brazil, in the 1990`s. So they are used to authors who address the training of teachers for Basic Education, the Law of Guidelines and Bases of Education, N° 9394/96, regarding the Principles and Purposes of Education, the training grounds, the locus of training and the other legal instruments that directed the course of training for teachers in Normal mode, including the resolution of the Board of Education Basic N° 2/99 of the National Council of Education and deliberation N° 010/99 State System of Higher Education of Parana. The work develops in the theoretical and methodological perspective of historical materialism, by requiring a critical eye from the subject of study and historical context considered. It is expected cause a critical rethink about educational theory and practice which produce currently in the course of training teachers in Middle level in order to work in areas of conflict and face the challenge of training teachers truly committed to public education aimed the Brazilian children.

Keywords: Educational Policies, Training of Teachers, Normal Course, Basic Education.

O Estado brasileiro: breve histórico

Debater sobre políticas educacionais voltadas para a formação de professores na atual realidade brasileira implica colocar em evidência – para fazer parte do debate – qual é o papel do Estado no cumprimento desse dever. Nesse sentido, as políticas de formação de professores nos anos iniciais do século XXI precisam ser analisadas historicamente e vinculadas aos processos mais amplos de regulação da acumulação capitalista. Assim, para explicitar os propósitos deste texto considerar-se-á o período histórico compreendido a partir dos anos finais das décadas de 80-90 até os dias atuais.

Como disse Lizia Helena Nagel:

[...] falar em políticas educacionais é pensar, neste momento histórico, no movimento de passagem das **distintas formas de acumulação** e, conseqüentemente, nas **mudanças** que se concretizam **na forma de trabalho, sem, jamais, desvinculá-lo da relação social na qual se objetiva**. Assim, falar em políticas educacionais implica, na verdade, em trazer informações sobre o **passado (organização do capital)** e, com elas, cotejar a forma de ser do **presente (reorganização do mesmo sistema produtivo)**. (NAGEL, 2000, p. 101, grifo da autora).

Com esse pensamento é preciso resgatar o processo histórico e ressaltar que, nos anos finais da década de 60 e começo dos anos 70, a economia do mundo capitalista passa por mais uma crise estrutural, agora pelo fato de não terem sido criadas, igualmente, as condições de consumo de modo a atender às demandas da produção em massa. Sobre isto, Gentili afirma que o projeto do neoliberalismo “[...] *expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo*

capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista [...]". (GENTILI, 1994, p. 230, grifo do autor).

Some-se a essa crise estrutural de superprodução e de mercados restritos o posicionamento dos neoliberais com relação ao Estado de Bem-estar social, apontando-o como responsável pelo aumento dos déficits fiscais dos países que o adotaram. Considerado por estes como Estado "paternalista" e acusado de excitar o desemprego e nutrir a "preguiça". Justifica-se assim a "naturalização" da desigualdade social e a aceitação da pobreza como fato inevitável.

O Estado neoliberal objetiva a renúncia às formas intervencionistas do Estado de bem-estar de modo a conter os gastos públicos e estimular o investimento privado. Dessa forma, os serviços sociais passam a ser mercantilizados e as pessoas precisam pagar por eles. Serviços essenciais como saúde e educação não escapam deste processo e a intervenção do Estado começa a ocorrer de forma focalizada e dirigida aos comprovadamente pobres.

É a falência do Estado Keynesiano. De acordo com Souza (2004),

Seguindo a mesma tendência de queda da taxa de lucros, a história do desenvolvimento do capital ainda nos oferece outro exemplo de crise, quando, após as décadas de ouro do *Welfare State*, a questão das formas e das condições de vida e de participação política das classes subalternas é recolocada como problema condicionante da valorização do capital. Agora, como medida de contratendência, o capital articula e põe em cena uma dupla solução: o neoliberalismo, como modo de regulação social, e o toyotismo, como regime de acumulação. (SOUZA, 2004, p. 4, grifo do autor).

É nesse quadro geral que, no Brasil, depois de vinte longos anos vividos sob o domínio da ditadura militar, almeja-se o alcance de dias melhores, o que acaba não ocorrendo, pois mal se inicia o processo de retomada dos direitos sociais da nação brasileira, entre os anos de 1985 a 1989, período conhecido como de transição democrática, e já está posta a lógica de uma nova ordem mundial: a do capitalismo financeiro. A crise econômica e política dos anos 70 e 80 acabou agravando ainda mais a questão do endividamento do Brasil e trazendo conseqüências sociais profundas para a sociedade brasileira. A propósito do processo de endividamento do Brasil, assim como de outros países periféricos, importa sublinhar que o destino político, econômico e social destes países fica cada vez mais atrelado aos desígnios do capital e preso aos interesses dos organismos internacionais que estabelecem critérios bastante rigorosos para a concessão de novos empréstimos financeiros e impõem seus fins e objetivos, subordinando os países em desenvolvimento às orientações das políticas neoliberais.

Redefinição do papel do Estado brasileiro

No que se refere à redefinição do papel do Estado brasileiro, Viriato (2003) lembra:

O início da década de noventa foi marcado pela eleição de Collor de Mello para a Presidência da República, seguido por Itamar Franco que o substituiu após o “*impeachment*”, e Fernando Henrique Cardoso. Collor, no breve período que permaneceu frente ao Estado, tentou implementar uma política liberalizante, de modernização do Estado, o que em outras palavras significava a privatização do Estado. Itamar Franco, com uma proposta “nacionalista”, não conduziu a política nacional na mesma perspectiva, enquanto que Fernando Henrique Cardoso, retomando a proposta de Collor, implementa um governo que desmantela o Estado. (VIRIATO, 2003, p. 2, grifo da autora).

Na visão da autora “[...] a proposta de que o governo desmantele o Estado vai configurando um projeto no qual ideologicamente se constrói um discurso que descaracteriza o espaço público e enaltece-se o espaço privado”. (p. 3).

Ao referir-se ao período do primeiro mandato de FHC, a autora, tendo como foco a área da educação, afirma:

É a partir da segunda metade da década de noventa que se evidenciam a existência e a disputa de dois projetos distintos para a sociedade brasileira, com diferentes concepções de educação. Por um lado, temos a defesa da manutenção e financiamento do ensino público pelo Estado e, por outro, condizente com a modernização do Brasil, com a privatização das empresas estatais, temos a inserção do ensino público na perspectiva mercadológica, desobrigando, assim, o Estado desta responsabilidade. (VIRIATO, 2003, p. 8).

O distanciamento do Estado em relação às políticas públicas ocorre, segundo Lima (2004, p.25), “[...] a partir de um processo de transformação e redefinição do papel do Estado brasileiro, implicando um determinado modelo de organização da escola pública”. O autor alega “[...] que toda política pública, pelo menos até a década de 1990, mantinha uma articulação estreita com o Estado como mantenedor dos serviços públicos entre eles os educacionais”. (p. 25).

Ao expor seu pensamento, Lima (2004) explica que a partir de 1995, com FHC na presidência do Brasil, intensificou-se um processo de mudança no que diz respeito à atuação do Estado para implementar a redefinição da política pública. O alerta de Lima aponta para o fato de que “nesse período, houve uma forte tendência em criar um consenso de que

instituições não-estatais e privadas deveriam compartilhar a oferta dos serviços públicos, eximindo o Estado de tal responsabilidade”. (p. 25). Para Lima

As transformações pelas quais a política pública vem sendo submetida são traduzidas por um forte centralismo estatal, num processo velado de privatização, no qual os anseios da população vem sendo desconsiderados, descaracterizando e ressignificando termos como “descentralização”, “participação” e “autonomia”. (pp. 25, 26).

O autor denuncia:

A principal redefinição do papel do Estado foi não continuar ofertando e mantendo as políticas públicas. Prevaleceu a idéia de que o público não-estatal deveria responsabilizar-se pelas políticas públicas, não sendo, portanto, prerrogativa do Estado. O privado, ou as ONGs, ofertariam tais serviços, porém, com subsídios do Estado. (LIMA, 2004, p. 26).

Esse movimento rumo ao processo de ajuste estrutural do Estado deixa evidente a sua sujeição às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado. As conseqüências desastrosas são sentidas pela maioria da população brasileira: o enxugamento dos recursos destinados ao financiamento da educação para todos, em todos os níveis de ensino e às políticas públicas e a aceleração das privatizações.

Assim, quando FHC assume a Presidência da República em 1995 e transforma a Secretaria da Administração Federal em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, deixando-o sob a responsabilidade do então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, tem início a Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro cuja finalidade era promover mudanças em todo sistema burocrático do Estado. Nesse sentido, o MARE elabora seu primeiro documento, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Segundo Nogueira, Figueiredo e Borges (2003), “O Plano Diretor parte do pressuposto de que as reformas do Estado envolveriam quatro problemas fundamentais: a delimitação do tamanho do Estado; a redefinição de seu papel; a recuperação da governança, e, o aumento da governabilidade”. (NOGUEIRA et al, p. 87).

Todo esse processo conduz à construção do discurso ideológico sobre o qual FHC apoia-se para realizar a reforma da educação profissional e da formação dos professores da educação básica nos anos iniciais de seu governo. Qualidade, produtividade, competitividade e empregabilidade, são termos largamente utilizados pelo governo para disseminar suas ideologias e justificar a implantação de seu projeto neoliberal. Nesse sentido, cabe destacar que o Decreto Presidencial nº 2.208, de 17 de abril de 1997, definiu a política de formação

profissional de modo a efetivar-se a concepção de educação do Estado neoliberal. Este Decreto foi revogado em 23 de julho de 2004 pelo Decreto nº 5.154, que apresenta como alteração a integração da educação profissional técnica de nível médio e a formação de ensino médio.

Os (novos) rumos das políticas educacionais: O caso do Paraná

É oportuno ressaltar que, diante da realidade aqui sinteticamente caracterizada, o destino dos cursos profissionalizantes no Brasil, bem como do curso de Habilitação Magistério, a partir da década de 90, tomam novos rumos. Revendo o caso do Estado do Paraná constata-se que em outubro de 1996, a Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, determinou o encerramento definitivo de matrículas para os cursos profissionalizantes e curso de Magistério. O governador Jaime Lerner, com este ato, antecipou-se à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96, fato que ocorreu somente em 20 de dezembro de 1996. Portanto, no momento da proibição de novas matrículas para os cursos profissionalizantes no Paraná, não havia legislação em nível nacional regulamentando o Ensino de Segundo Grau e a Educação Profissional. A legislação específica para os cursos profissionalizantes foi homologada em 1997 com a assinatura do Decreto Presidencial nº 2.208/97.

Lerner desativou no período vários cursos profissionalizantes em toda rede pública estadual paranaense e impôs o PROEM – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, que tinha como proposta a estruturação do Ensino Profissionalizante como Pós-Médio, o que significava a instituição de diferentes cursos a serem ofertados aos alunos concluintes do Ensino Médio. Cessar a oferta “[...] 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”. (Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes em nível Médio, 2006, p.26). Ao contrário, particularmente no que se refere à Educação, o governo criou a PARANATEC – Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico e a PARANAEDUCAÇÃO – Agência do Serviço Social Autônomo. Como agências reguladoras e controladoras, visavam à implementação de ações voltadas ao cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal, de abrangência nacional. Em síntese, o objetivo era diminuir custos e aumentar os lucros na esfera estadual, gastando-se minimamente nas áreas sociais. Os lucros obtidos seriam destinados ao pagamento das

dívidas assumidas junto aos agentes internacionais, entre eles, o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento que financiou o PROEM.

Efetivamente, a criação da PARANATEC “[...] 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 [...]”. (p. 26).

Por outro lado, algumas escolas, “alertas” ao fato da ausência de legislação específica e respaldadas pela legislação vigente, não cumpriram as determinações da SEED e persistiram na oferta dos cursos profissionalizantes. No caso específico do curso de Magistério, catorze escolas continuaram a ofertá-lo e são reconhecidas, hoje, como “escolas de resistências”, por terem resistido durante oito anos a uma forte pressão por parte do Estado que utilizava-se de discurso ameaçador, sinalizando para o não recebimento de recursos financeiros. Por este enfrentamento, estas escolas conquistaram respeitabilidade e têm contribuído, no momento atual, com o processo de retomada da oferta do curso de formação de professores, em nível médio, na modalidade normal, na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano de 2003. (Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio, na Modalidade Normal, 2006).

As Políticas de Formação de Professores a partir do contexto das Reformas Educacionais ocorridas na década de 90

A educação brasileira experimenta, nos anos de 1990, um processo intenso de reformas que tinham por finalidade o ajuste do campo educacional aos imperativos da globalização. Nesse sentido, Oliveira (2004) lembra que as reformas empreendidas na área da educação, na década de 60, “[...] ampliaram o acesso à escolaridade [e] assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos”. (OLIVEIRA, 2004, p.1129). Segundo a autora “[...] essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais”. (p.1129). Ao voltar o olhar para as reformas ocorridas nos anos 90, Oliveira afirma que as mesmas tinham como principal eixo, a educação para a equidade social e que tal mudança de paradigma traz como consequência “[...] transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública”. (p.1129).

A autora descreve:

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (OLIVEIRA, 2004, p.1129).

De acordo com Oliveira, as mudanças recentes nos rumos das políticas públicas de educação no Brasil, ancoradas nas reformas realizadas no setor a partir da década de 90, seguem orientação dos organismos internacionais pertencentes à ONU. A autora coloca em evidência o argumento central presente nessas reformas: “[...] *transformação produtiva com equidade*”, expressão, segundo ela, largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais. (p.1129, grifo da autora).

Dessa forma, as políticas educacionais apresentam, após estas reformas, uma nova regulação: descentralização – elegem a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento passa a ser *per capita* (criação, em 1996, do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério); ocorre a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação: SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENC – Exame Nacional de Cursos (Provão), da avaliação institucional e dos mecanismos em prol da democratização da gestão escolar que visa a participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004).

Considerando-se particularmente a questão da participação da comunidade dentro da escola, é interessante observar que, sob o argumento da gestão participativa e compartilhada, o Estado eximi-se cada vez mais de suas responsabilidades para com as políticas sociais, entre elas, as relacionadas ao sistema escolar. Os resultados desse processo, além de reforçar o desprestígio à formação específica e qualificada dos docentes, conduz a uma formação diferenciada, fragilizada e fragmentada destes profissionais desconsiderando-se a importância da formação científica dos povos dos países pobres.

Acácia Z. Kuenzer (1998, p. 7-8), ao analisar as políticas de formação, alega que estas descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação, função destinada a uma minoria que irá atuar no ensino superior.

À grande maioria [dos professores] compete a função de divulgação do conhecimento produzido em níveis diferenciados, para o que se propõe uma qualificação também diferenciada e tão mais aligeirada e menos

especializada quanto mais se destine às classes subalternas, objeto “natural” de exclusão, para o que não se justifica longos e caros investimentos [...].

No que se refere ao aspecto jurídico da educação nacional é importante destacar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, ao tratar da Educação, no Título II, artigos 2º e 3º, traz como “Princípios e Fins da Educação Nacional”:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII – valorização do profissional da educação escolar;
VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX – garantia de padrão de qualidade;
X – valorização da experiência extra-escolar;
XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Analisando criticamente o texto do artigo 2º da Lei, percebe-se que a retirada da expressão “direito de todos” e a antecipação do termo “família”, ferem ao preceito constitucional presente no artigo 205 da Constituição Federal que estabelece:

A educação, **direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 137, grifo nosso).

Na verdade, a nova LDB se configura como instrumento de adequação das bases políticas, econômicas e ideológicas, às exigências colocadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, pela reestruturação produtiva e pelo desenvolvimento do capitalismo.

Outro aspecto que merece destaque é a introdução, na Lei, do conceito de “educação básica” como nível escolar que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil, segundo Saviani (2006), “foi objeto de regulamentação

específica, situada no âmbito dos sistemas municipais de ensino, também instituídos por esta LDB, já que, na estrutura anterior, só existiam o sistema federal e os sistemas estaduais de ensino”. (SAVIANI, 2006, p. 47).

O artigo 22, do capítulo II, Seção I – “Das Disposições Gerais”, determina que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (LDB, 1996).

Quanto aos profissionais da educação, a LDB de 1996 expressa os fundamentos da formação destes profissionais e o lócus da formação:

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.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

A formação de professores e o local onde deve ocorrer o processo formativo têm sido alvo de debates acadêmicos fervorosos desde a aprovação da Lei 9394/96, situação que agrava-se com a publicação do Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e determina, entre outras medidas, que a formação “[...] destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. (Art. 3º, § 2º). As discussões levantadas pelo referido Decreto levaram à mudança de redação do § 2º de seu artigo 3º, na forma do Decreto 3.554, de 07 de agosto de 2000, que altera o termo “exclusivamente” para “preferencialmente”.

Do ponto de vista de Freitas (2002), a aprovação destes instrumentos legais “[...] abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o *locus* de formação dos professores para a educação básica, ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores”. (p. 145, grifo da autora). Segundo Freitas, um grande número de cursos de pedagogia que funcionavam em faculdades isoladas e integradas acabaram se transformando “em curso normal superior” ou permaneceram “como curso de pedagogia”, formando exclusivamente bacharéis, o que levou ao “[...] retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação de professores da formação dos demais profissionais da educação”. (p. 145).

Freitas (2002) alerta para o fato que considera como objetivo principal da implementação desta política: “[...] retirar das faculdades/centros de educação nas universidades a responsabilidade pela formação de professores, educadores para atuar em todas as esferas da educação básica”. (p. 145). A autora acrescenta:

Somente a política de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constitui-se em impeditivo para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade superior defendidos por esses setores para desenvolver-se exclusivamente em cursos de bacharelado de pedagogia. (FREITAS, 2002, p. 146).

De fato, sob o argumento da valorização do magistério e de sua profissionalização intensifica-se o processo de desqualificação e de desvalorização dos docentes provocando a proletarização destes profissionais.

Ao tratar da formação continuada, Freitas faz uma observação pertinente a respeito do que estabelece o art. 87, § 4º da LDB 9394/96, “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores **habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço**”. (FREITAS, 2002, p. 148, grifo da autora). As reflexões desta autora apontam para o fato de que os professores foram induzidos “[...] a freqüentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles”. (p. 148). Freitas utiliza-se da seguinte argumentação:

A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada

fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. (FREITAS, 2002, p. 148).

Assim, de acordo com Freitas (2002) a melhoria da escola e da educação oferecida às crianças, jovens e adultos fica comprometida pelo encaminhamento de diretrizes legais que privilegiam, além do aligeiramento e do rebaixamento, uma formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida. Diretrizes que, segundo a autora, “[...] privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer, em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade”. (p. 161). Freitas propõe como uma das saídas para a superação desta realidade a “[...] luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério”. (FREITAS, 2002, p. 162).

Dessa forma, as condições do trabalho pedagógico na escola pública, conforme afirma Freitas (2007, p. 1205) “[...] demandam investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infra-estrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho”.

Freitas (2007, p.1206) chama a atenção para um fato importante que vem ocorrendo nos últimos anos no Brasil:

No ensino médio normal, a pressão da juventude pela profissionalização após o fundamental coloca imenso contingente de jovens [...] teoricamente, no exercício do magistério, na perspectiva de profissionalização. A formação superior, para a grande maioria, se dará nas instituições privadas, como bolsistas, ou nos cursos a distância, em pólos da UAB [Universidade Aberta do Brasil], nos cursos de pedagogia e cursos normais superiores, concomitantemente ao trabalho na educação básica.

Mostra assim a autora, que encontra-se em andamento uma política de formação de professores que cria “[...] diferentes oportunidades de formação aos estudantes [...]”. (p.1206).

A autora alerta para o fato de que esta política de formação encontra-se

[...] dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer *igualdade de oportunidades*, em contraposição à *igualdade de condições*, que se efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusivamente nas universidades, como projeto institucional, onde suas faculdades e centros de educação, articulados aos institutos, se constituem

locus privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores. (pp. 1206 – 1207, grifo da autora).

Outro ponto bastante questionável é a implantação de uma política de formação focalizada, considerada por Lüdke e Moreira (2002), como emergencial “[...] já que ataca apenas pontualmente um problema básico e deixa a descoberto sua base essencial”. (p. 74). Os autores levantam este argumento a partir da análise da proposta do governo que tinha como premissa a falta de professores para a educação fundamental e média, em várias regiões do país. Os pesquisadores destacam como idéia central da proposta a oferta de “[...] um curso de licenciatura específico para portadores de diploma de curso superior, que desejam se dedicar à educação básica, em disciplinas ligadas ao curso que já completaram”. (p. 72).

Na opinião destes autores, a proposta tem provocado muitas discussões e suscitado reações negativas por parte dos educadores que sentem a fragilidade de “[...] uma formação mais rápida e menos específica, dando direito a um certificado equivalente ao que recebe o professor ao completar a licenciatura plena regular”. (p. 73). Numa posição realista, Lüdke e Moreira (2002, pp. 75-76) criticam os processos de flexibilização da formação de professores que permitem o acesso de profissionais de diferentes campos de atuação, a uma aligeirada formação pedagógica, “[...] acesso esse capaz de garantir-lhes o exercício dos mesmos direitos do profissional formado em cursos de licenciatura e pedagogia”. Os autores alegam que medidas desta natureza podem distorcer o processo de formação.

Situando a formação de professores em nível médio no contexto paranaense.

Já se afirmou que o curso de Formação de Docentes em nível médio, na modalidade Normal, volta a compor o cenário educacional do Estado do Paraná, a partir do ano de 2003. Nesse sentido, cabe ressaltar que o retorno do curso à rede pública estadual de ensino está amparado pelo artigo 62 da LDB 9394/96 que dispõe que será 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.

Certamente que a formação de professores em nível médio não pode ser vista desvinculada dos processos mais amplos da sociedade e que já foram abordados resumidamente neste trabalho. Partindo deste princípio e, com a expectativa da reflexão, importa trazer alguns apontamentos feitos por Almeida (2004) sobre o exercício do magistério ao longo do século XX.

A autora, ao abordar o processo de feminização do magistério afirma que o mesmo teve início a partir dos anos finais do século XIX e se fortaleceu com o advento da República. Ao explicitar seus pressupostos, parte da seguinte constatação:

Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, [...] havia a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença vai ter seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, [...] vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes. (ALMEIDA, 2004, p. 61).

A pesquisadora faz uma retrospectiva histórica bastante interessante sobre a educação das mulheres e a inserção feminina no magistério “[...] como resposta às demandas do projeto liberal republicano de universalizar a escolaridade [...]”. (p. 63). Salienta que o fenômeno “[da] feminização do magistério foi e continua sendo um fenômeno universal [...]”. (p. 65).

No que se refere à Escola Normal, esclarece que a mesma teve pouca importância no período de transição do Império para a República, fato que se altera com a chegada ao século XX. Os liberais republicanos viam a educação como redentora dos males sociais e como equalizadora de oportunidades, assim, a formação de professores competentes e experientes nas questões educacionais adquire relevância. (ALMEIDA, 2004).

De acordo com Almeida (2004, p.77) ,“as mulheres passaram a fazer-se cada vez mais presentes na instituição normalista e a procuravam para obter conhecimentos, preparo para a vida no lar e também para ter uma profissão que lhes permitisse sobreviver com seu próprio rendimento”. Lembra que o processo que conduziu as mulheres às escolas normais desencadeou a feminização do magistério primário de forma rápida, e em pouco tempo passaram a ser maioria nesse nível de escolaridade. (ALMEIDA, 2004).

Assim, coloca em evidência qual era a concepção implícita na frequência às escolas normais e na educação feminina, afirmando que esta concepção “[...] continuava atrelada aos princípios veiculados de esta educação ser necessária [à mulher] não para seu aperfeiçoamento ou satisfação, mas para ser a esposa agradável e a mãe dedicada”. (p. 82).

Almeida explica que, na primeira metade do século XX, o exercício do magistério era visto como vocação e missão e que a procura pela Escola Normal era bastante significativa, já que a profissão de professor era exaltada pelo discurso da época. Pouco a pouco o pensamento sobre a profissão do magistério vai se alterando no cenário brasileiro e a atividade docente deixa de ser vista apenas como atributo de vocação e missão, passando a ser

considerada como possibilidade de ingresso financeiro frente às necessidades dos tempos que corriam. (ALMEIDA, 2004).

Ao analisar o período histórico após a Revolução de 1930, Almeida, ao referir-se às jovens paulistas que procuravam a Escola Normal no período, esclarece que as mesmas pertenciam não apenas às classes médias, mas também às famílias mais ricas do estado. A autora lembra que para o ingresso “[...] na escola era exigida a verificação da idade, saúde, inteligência e personalidade dos candidatos, fato que demonstra a elitização do curso no período, nos rastros de uma política educacional bastante autoritária”. (ALMEIDA, 2004, p. 85). A pesquisadora ainda acrescenta que, das mulheres que procuravam inscrever-se na Escola Normal, exigia-se apresentação de autorização do pai ou do marido no ato da matrícula. (ALMEIDA, 2004).

Um outro fato importante apontado pela autora (2004), diz respeito ao processo de equivalência de todos os cursos médios na década de 1950, o que possibilitou

[...] completar a integração da Escola Normal, que, [...] passou a dar direito de acesso ao ensino superior, descaracterizando-se assim como curso profissionalizante para o magistério primário, [...] proporcionando também uma educação de caráter preparatório, voltada às oportunidades que se abriam de continuação de estudos em nível superior aos normalistas, além da habilitação ao magistério. (pp. 88, 89).

Dando prosseguimento à sua exposição tece comentários sobre a sociedade brasileira no período pós-Estado Novo, afirmando:

[...] a formação de professores (as) pela Escola Normal manteve-se sujeita às oscilações sociais, econômicas e políticas, de acordo com a ideologia do momento. A baixa remuneração e a desvalorização social do magistério primário entrariam na pauta das reivindicações da categoria e tomariam corpo os debates educacionais acerca da necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional, o que seria concretizado em 1961, depois de prolongado debate nos meios políticos e intelectuais. (p. 89).

Em sua análise assinala aspectos relevantes da educação nacional a partir da segunda metade do século XX e ao examinar a LDB nº 4.024/61 afirma que a mesma não trouxe alterações significativas na estrutura do curso Normal:

[...] a formação de professores passou a ser realizada em âmbito nacional pelas *escolas normais de grau ginasial*, funcionando em quatro séries anuais, ou pelas *escolas normais de grau colegial* com três séries anuais, em prosseguimento ao curso ginasial. As primeiras formavam os *regentes do ensino primário* e as segundas, os *professores primários*. (p. 90).

Quanto à LDB n° 5692/71, Almeida (2004), p. 92), destaca:

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, a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM), extinguindo assim o curso Normal.

As reflexões desta autora apontam para o fato da reconstrução do novo ideário educacional do final do século XX, quando enfatiza que as teses do liberalismo, geradas na Primeira República, caem por terra: “[...] a escola não pode mais ser a via de ascensão social nem a educação o único meio de transformação da sociedade”. (p. 92). E acrescenta:

No magistério acentuou-se o processo de desvalorização profissional com o ingresso nas escolas da população de baixa renda. Nos cursos de formação de professores ingressam principalmente moças desejosas de uma alternativa a profissões ainda menos valorizadas, o que se concretiza com a abertura de cursos noturnos para as que já estão no mercado de trabalho. (pp. 92, 93).

A observação de Almeida (2004) é pertinente quando ressalta que transformar a Escola Normal “[...] em mais uma habilitação profissional fez com que o curso perdesse sua identidade e especificidade.” (p. 93). Aos inúmeros problemas já existentes, acrescenta-se:

[...] ausência de bibliografia especializada e de qualidade para disciplinas pedagógicas que são introduzidas no currículo por força da lei, [o] empobrecimento dos programas de formação geral e sua desarticulação com a parte específica do curso, [a] inadequação de métodos e conteúdos às necessidades de uma formação plena. (ALMEIDA, 2004, p. 93).

A respeito da LDB n° 9394/96 esclarece que, com sua promulgação, inaugurou-se a “década da educação”, que teve início no ano de 1997. Destaca como um dos objetivos almejados pela nova Lei “[...] que ao final da década [...], todos os professores encarregados da educação básica no país tenham diploma de nível superior (art. 62)”. (p. 94). A autora salienta que a ênfase agora é dada “[...] à experiência profissional e à capacitação em serviço”. (ALMEIDA, 2004, p. 94).

Paralelamente à LDB 9394/96 outros instrumentos legais foram criados para dar suporte ao curso de formação de professores em nível médio, entre eles, a Resolução n° 2, de 19 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica. O documento institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

É interessante destacar alguns aspectos fundamentais da referida Resolução, como por exemplo, o artigo 1º:

O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

§ 1º O Curso, em função de sua natureza profissional, requer ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica.

§ 2º A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos. (Resolução CEB nº 2, 1999).

O artigo 5º da Resolução também merece destaque:

A formação básica, geral e comum, direito inalienável e condição necessária ao exercício da cidadania plena, deverá assegurar, no curso Normal, as competências gerais e os conhecimentos que são previstos para a terceira etapa da educação básica, nos termos do que estabelecem a Lei 9394/96 – LDBN, nos arts. 35 e 36, e o Parecer CEB/CNE 15/98.

§ 1º Enquanto dimensão do processo integrado de formação de professores, os conteúdos curriculares dessa área serão remetidos a ambientes de aprendizagem planejados e desenvolvidos na escola campo de estudo.

§ 2º Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re) significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des) construídos/ (re) construídos por crianças, jovens e adultos. (RESOLUÇÃO CEB nº 2, 1999).

Um outro documento que dá amparo legal ao curso de formação de professores em nível médio, é a Deliberação nº 010/99, do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. O instrumento discorre sobre as 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 Deliberação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB/CNE nº 02/99 e Parecer CEB/CNE nº 01/99, confirma, no artigo 2º, os objetivos do curso:

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. (DELIBERAÇÃO SEE/PR nº 010,1999).

Percebe-se no texto deste artigo a defesa da integração da formação básica de nível médio e a formação profissional, conforme estabelece o Decreto Presidencial nº 5.154/04. No âmbito da oferta do curso Normal, em Nível Médio, é importante observar o que o documento descreve, no artigo 3º, sobre a instituição que será considerada apta a ofertar o curso:

[...]

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. (DELIBERAÇÃO SEE/PR nº 010, 1999).

Diante destes argumentos legais e pensando sobre a atual realidade da maioria das escolas públicas, cabe a pergunta: Qual é, de fato, o papel do Estado com relação ao retorno do curso de formação de professores, em nível médio, à rede pública estadual de ensino do Paraná?

Segundo parece, a instituição formadora terá de “esforçar-se”, por seus próprios méritos, para garantir a oferta do Curso e a qualidade da formação.

No que se refere à estrutura do Curso o documento estabelece no artigo 7º que:

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;

[...]

§ 1º - Quando o Curso for seriado, a série anual não será, necessariamente, coincidente com o ano civil.

§ 2º - 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. (DELIBERAÇÃO SEE/PR n° 010,1999).

Quanto à proposta pedagógica do Curso Normal, em nível médio, a Deliberação determina que “[...] deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, de forma articulada e contextualizada, de caráter interdisciplinar [...]”. (DELIBERAÇÃO SEE/PR n° 010,1999).

A respeito dos pressupostos teórico-metodológicos da organização curricular do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, no Estado do Paraná (2006), é importante ressaltar os princípios pedagógicos presentes na Proposta: o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e, o direito da criança ao atendimento escolar. Segundo os idealizadores da Proposta Pedagógica Curricular estes princípios são sustentados pelas categorias trabalho, ciência e cultura. (Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes, em nível Médio, do Estado do Paraná, 2006).

Reconhecer o trabalho como princípio educativo significa tê-lo como “[...] 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”. (p. 28).

Os autores da Proposta, ao lembrarem dos ensinamentos de Gramsci, descrevem:

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. (p. 28).

Assim, ao abordarem a questão da formação dos educandos que frequentam o curso Normal propõem “[...] um currículo que possa formá-los solidamente nos fundamentos das diferentes ciências e artes, especialmente nas ciências da educação”. (SEED, 2006, p. 29).

Segundo estes autores o currículo pensado para o curso Normal “não deve ser dicotômico, pois o “fazer e saber sobre o fazer” deverão ser elementos integrados ao processo de formação dos alunos”. (SEED, 2006, p. 29).

Do mesmo modo afirmam que:

Todo ser que trabalha necessita se reconhecer no que resulta do processo criador. É um intelectual [professor] 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. (p. 29).

Por sua vez, a práxis como princípio curricular diz respeito à prática docente considerada a partir da sua dimensão política. Nessa direção, os autores da proposta esclarecem:

[...] a dimensão política torna-se a chave para a compreensão do saber e do fazer educativo. Ou seja, compreendem-se os processos de conhecimento científico e de todos os tipos de conhecimentos a partir de sua natureza social, como produto coletivo de relações amplas entre objeto-coletividade e não de indivíduo-objeto, numa dimensão tipicamente individualista. (SEED, 2006, p. 30).

As reflexões destes autores apontam para o fato de que a formação do professor já é, em si mesma, uma práxis, uma vez que,

[...] é uma atividade social prática, que poderá ser alienada ou consciente. Se for alienada não atingirá a dimensão política da ação humana, divorciando ainda mais a “teoria” e a “prática”, mesmo quando se demonstra à exaustão as utilidades dos saberes e as formas de praticá-los. (p. 30).

Como assinalado pelos autores, a práxis precisa ser apreendida, na proposta do Curso, no sentido atribuído por Marx, não se confundindo com prática estritamente utilitária e de resultados imediatos, mas como “[...] atividade humana, [...] não alienada, portanto consciente [...] da natureza do processo que fundamenta o conhecimento sobre os fenômenos sociais e naturais [assim], a práxis é a teoria e a prática ao mesmo tempo”. (SEED, 2006, pp. 30, 31).

Por fim, o princípio que defende “O direito da criança ao atendimento escolar” encontra-se consolidado na Carta Magna, no artigo 205, que estabelece que a educação é direito de todos; na LDBN 9394/96, nos artigos 29, 30 e 31, que abordam a Educação Infantil, no artigo 32, que trata do Ensino Fundamental e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

A Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988 consagra aspirações e conquistas resultantes da luta coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais organizados. Dentre as conquistas pode-se mencionar o direito à educação desde o zero ano de idade.

Assim, de acordo com os autores da Proposta

[...] a formação dos profissionais de Educação Infantil, inclusive os que já se encontram em plena atividade é uma demanda legítima, para que se possa oferecer a formação mínima da modalidade normal em nível médio, sem a qual se torna inviável cumprir os preceitos legais estabelecidos [...]. (SEED, 2006, p. 32).

Cabe ainda destacar que a Constituição de 1988 elege o Estado como instituição que tem o dever de garantir a educação infantil e preserva o direito de opção da família. Já a LDB de 1996 determina que aos municípios cabe a responsabilidade pela educação infantil, assumindo também, em parceria com o estado a que pertencem, o ensino fundamental.

A implementação da política de educação infantil, bem como a preocupação com a infância, são processos recentes na história da educação brasileira. Neste sentido, importa lembrar que o reconhecimento do direito da criança de 0 a 6 anos, à educação infantil, implica conseqüências para a formação de professores para este nível de escolaridade, bem como para as políticas delineadas por estados e municípios que passam a investir, em graus diferenciados, neste campo específico da educação.

A esse respeito, os elaboradores da proposta pedagógica do curso Normal, reafirmam “[...] o sentido da parceria e da cooperação que o poder público estadual pode e está assumindo [com os municípios]”. (SEED, 2006, p.32).

Num esforço de contextualizar a situação atual da educação infantil no país, os autores exemplificam:

Historicamente, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições públicas sempre foi compreendido como um favor permeado por características de assistencialismo. Modificar essa representação social não é tarefa fácil, uma vez que implica assumir concepção de infância e de Educação Infantil as quais não podem ser vistas de forma isolada, mas entendendo a estreita vinculação entre classes sociais e suas responsabilidades e o papel do Estado na consecução de políticas afirmativas para a área educacional. (SEED, 2006, p. 33).

Do ponto de vista dos autores, o currículo do curso de formação de professores precisa privilegiar “[...] o conceito de cuidar, educar, criança e aprendizagem, enquanto categorias que devem integrar o trabalho dos professores [...]”. (p. 33).

No que se refere à organização curricular do curso de formação de professores em nível médio, a proposta apresenta a forma conjugada, pois contempla duas modalidades de formação: a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, [...] 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). [...] com os anos iniciais, o atendimento quanto à organização curricular, numa perspectiva de habilitações integradas, não poderia ser diferente. [...] para uma formação sólida do professor que vai atuar junto às crianças em processo de alfabetização, é preciso considerar além dos conhecimentos psicológicos, filosóficos e sócio-antropológicos, os conhecimentos psicolinguísticos [...]. (pp. 34, 35).

Como afirmam os autores, a organização curricular do Curso “[...] numa perspectiva integrada, objetiva a ressignificação da oferta do curso na Rede Estadual”. (p. 35).

Outro aspecto importante a ser considerado na proposta pedagógica curricular do curso de formação de professores em nível médio, é a prática de formação, que apresenta uma carga horária de 800 horas que se integra à do curso como um todo.

Do mesmo modo, é interessante destacar alguns pontos delineados como proposta inicial para cada série e que, segundo os autores, poderão ser redefinidos no decorrer do Curso:

1. Na primeira série, as práticas pedagógicas se concentrarão nos **“sentidos e significados do trabalho do professor/educador”** em diferentes modalidades e dimensões. O eixo será possibilitar **a observação do trabalho docente** pelos alunos.

[...]

2. Na segunda série, pretende-se colocar os alunos em contato com situações problemas no âmbito de algumas modalidades específicas e de experiências educacionais extra-escolares. **“A Pluralidade Cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação”** serão o mote principal, em torno do qual os professores irão se organizar e encaminhar as atividades junto com os alunos.

[...]

3. Na terceira série, o problema central será **“Condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da educação infantil”**. Justifica-se essa problemática porque, para a formação do educador infantil, muito ainda há que se elaborar e refletir.

[...]

Outro elemento aglutinador será **“Artes, Brinquedos, crianças e a educação nas diferentes instituições”**.

[...]

4. Na quarta série os alunos iniciam suas experiências práticas de ensinar. (Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, 2006, pp.36, 37, 38, grifo dos autores).

Considerações Finais

As políticas educacionais implementadas nos últimos anos no Brasil deixam evidente o quanto se harmonizam com o modelo de Estado neoliberal. Apesar dos discursos pomposos, que dão à educação um lugar de destaque, as ações que se efetivam, principalmente no campo da formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério, demonstram total falta de seriedade e de compromisso político por parte dos governantes.

Pensar a formação dos profissionais professores, no atual contexto brasileiro, requer a recuperação das concepções históricas construídas a partir da luta dos educadores pela formação de qualidade e por uma política de valorização do trabalho docente. Assim, é imprescindível a análise crítica da realidade para que se possa vislumbrar saídas e possíveis transformações. Espera-se que este trabalho traga alguma contribuição nesse sentido.

A ampliação do nível de consciência dos educadores pode dar nova direção às suas práticas concretamente situadas e fazer surgir, nos espaços de contradição, propostas inovadoras que favoreçam uma formação de professores com elevado grau de qualidade e de comprometimento com a educação pública, imprimindo assim, à essa formação, o status de importância científica, social e cultural. Propostas que efetivamente possam ressignificar o trabalho docente a partir de uma formação sólida e de rico embasamento teórico e metodológico.

No que se refere à formação de professores em nível médio no Estado do Paraná, vale dizer que esse processo já passou por vários percalços em sua trajetória histórica, entre eles, a extinção do curso de magistério da rede pública estadual de ensino no ano de 1999 e seu retorno ao cenário educacional paranaense a partir do ano de 2003.

O processo de retomada da oferta do curso de formação de professores em nível médio no Estado do Paraná, levanta a necessidade de salientar que não basta garantir direitos, é preciso criar condições para que o Curso se efetive de fato no espaço público paranaense.

Os desafios são muitos. A luta está só começando.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 203 p. p.59-107.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Brasília, Senado Federal.

_____. Decreto Presidencial nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o ensino de 2º grau e define a política de formação profissional.

_____. Decreto Presidencial nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Dispõe sobre a integração da educação profissional técnica de nível médio e a formação do ensino médio.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional.

_____. Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

_____. Decreto Presidencial nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Modifica a redação do § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.726, de 6 de dezembro de 1999, alterando o termo “exclusivamente” para “preferencialmente”.

_____. Parecer nº 01/99 da Câmara de Educação Básica. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio.

_____. Resolução Câmara de Educação Básica nº 2, de 19 de abril de 1999. Brasília. Conselho Nacional de Educação. 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.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de Embate entre Projetos de Formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-137, set, 2002.

_____. A (nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out., 2007.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a Desordem Neoliberal, a Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução: Vânia Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 228-252.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 1-11, ago., 1998.

LIMA, Antônio Bosco de. Políticas Educacionais e o Processo de “Democratização” da Gestão Educacional. In: LIMA, Antônio de. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p.17-38.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio B. Propostas Recentes para a Reforma da Formação de Professores no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 15, n. 001, p. 53-83, ano 2002.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

NAGEL, Lizia Helena. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, Pr: UNIOESTE, 2001. p.99-122.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; BORGES, Liliam Faria Porto. O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE: A estratégia da implementação das reformas liberais no aparelho do Estado. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon (orgs). **Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná**. 2. ed. Cascavel, Pr: UDUNIOESTE, 2003. 238 p. p. 85-100.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

PARANÁ. Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal. SEED/Pr. 2006.

_____ Deliberação nº 010/99, de 04 de agosto de 1999. Estabelece 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.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 203 p. p. 9-57.

SOUZA, José do Santos. Trabalho, Qualificação, Ciência e Tecnologia no Mundo Contemporâneo – Fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. Revista da FAEEBA. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, V. 13, n. 22, p. 1-15, jul/dez, 2004.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. A Redefinição do Espaço Público na Organização da Escola Pública. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Novo governo, novas políticas**, 26, 2003. Poços de Caldas. Resumo...UNIOESTE: Revista ANPED, nº 26. p. 1-18.