

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NAIR DA SILVA

**IDENTIDADE DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM NÍVEL MÉDIO**

CURITIBA

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NAIR DA SILVA

**IDENTIDADE DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM NÍVEL MÉDIO**

Monografia apresentada como requisito à obtenção do grau de Especialista em Educação, linha de pesquisa "Políticas e Gestão da Educação", Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tais Moura Tavares

CURITIBA

2009

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho implicou um enorme esforço pessoal e profissional que contou com a colaboração de pessoas muito especiais, a quem tenho muito a agradecer. Isso se deu através da participação, colaboração, das críticas e das provocações.

Agradeço especialmente aos meus pais, Waldirio (*in memorian*) e Maria Lúcia, que incentivaram todas as minhas investidas na formação escolar /acadêmica e profissional. Aos meus irmãos, Neuza, Lúcio e Nilson, que muitas vezes não entendiam muito bem tanta leitura, livros, aulas, cursos, resumos, resenha, ou seja, tudo, mas estavam sempre ali quando precisava.

Às minhas filhas, Naiarha, Christina e Nariane Rafaeli, pelas muitas horas de convívio roubadas, por compreenderem minhas ausências, apoiarem, incentivarem e acima de tudo me amarem. Ao meu filho de coração, Luis Felipe, por atender prontamente às minhas solicitações e resolver as panes tecnológicas. Ao meu companheiro, Ronaldo José, pela paciência, compreensão e apoio.

Aos dirigentes do Núcleo Sindical MetroNorte, prof.^a Vilma Costa Santos e Elizabeth Sá Fonseca, que investiram de forma sistemática na minha participação nesse processo de formação indicando-me como participante.

À professora Sirley Marchiorato, que não desistiu de apostar que eu daria certo na educação, enquanto a minha professora de Didática insistia que não teria perfil para o Magistério. Você dizia que eu chegaria longe, e ao olhar os seus 51 anos dedicados à educação e especialmente ao Magistério, isso fez com eu voasse alto, discutindo, refletindo e “brigando” pelo curso de Magistério.

À professora Rosa Maria de Jesus Colombo, que sempre plantou uma reflexão e preocupação sobre a identidade do professor e, além do olhar assim meio 43 para o curso de Magistério, fez com que a cada inquietação buscasse nas leituras, pesquisas e conversas mais elementos para afirmar que ainda é necessário o curso de formação de professores em nível médio, garantindo a sua identidade nesse processo frágil de disputas.

Aos alunos do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Deputado Arnaldo Faivro Busato, em especial a 1.^a série do curso do período da tarde e professores que participaram do processo de investigação da pesquisa.

Aos colegas de turma, pelos preciosos momentos de estudo, de embates teóricos e de amizades.

E, finalmente, à minha orientadora, professora Tais Moura Tavares. Desde 1997, acompanho-a em seus discursos e estudos acerca do curso de Magistério e formação de professores. Agradeço sua orientação, incentivo e apoio nas diversas fases de elaboração deste trabalho, principalmente por sua competência profissional, que se expressa através dos conhecimentos adquiridos em todos os segmentos de ensino pelos quais transitou e é um grande exemplo para quem tem o prazer e a honra de sua convivência, além da demonstração de respeito às minhas convicções no campo empírico, para além, nas relações de investigação, conduzindo o meu olhar para a relação de pesquisa. A ela expressei minha admiração.

Depois de uma longa caminhada de pesquisa, apresento o resultado de um trabalho reflexivo, mas partilhado.

Este estudo monográfico é apenas uma parte de minha trajetória, espero também contar com outros desafios futuros.

[...] refletir sobre as nossas próprias práticas profissionais é uma forma de interpelar o espaço em que construímos nossa identidade, que se caracteriza como lugar de conflitos e de elaboração de modos de ser e estar na profissão. É a nossa prática que evidencia como cada um se sente e se afirma professor. Esse processo identitário é um lugar de memórias, sítio de vivências povoado de lembranças pessoais, de forças vivas, de retratos de educadores que, como já tive oportunidade de dizer, em outro momento, “não são rostos.

São lugares privilegiados de entendimento. São horizontes de tradições, culturas e linguagens. São experiências intensas de solidariedade que vieram de leituras insistentes, de leituras regulares, da conversa entre amigos.

Clarice Nunes

RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar o processo de formação identitária do curso de formação de professores em nível médio, no contexto das políticas públicas. Para isso, utilizaram-se como referenciais as teorias que versam sobre as representações da identidade do professor, o que possibilitou compreender a constituição identitária para além do percurso dos cursos de formação de professores e o impacto dos debates promovidos em instituições e movimentos em torno da questão. A análise envolveu determinantes históricos, legais e políticos. O debate sobre a formação do professor não é recente, e nas últimas décadas se intensificou devido às iniciativas de reestruturação das Escolas Normais e dos cursos de Pedagogia, conforme proposto pela nova LDB 9394/96. O estudo aponta questões relativas à identidade do curso de formação para o magistério no ensino médio de professores. Buscou-se discutir a formação e a construção de identidades do professor, concepções e mecanismos de controle e regulação que fragilizam a construção dessa identidade.

Palavras-chave: Identidade do professor. Políticas públicas. Valorização. Formação

ABSTRACT

This research aims to investigate the process of identity formation of the training course for teachers in high school, in the context of public policy. To do this, we used as benchmarks theories that deal with the representations of the identity of the teacher, making it possible to understand the constitution of identity beyond the course of training courses for teachers and the impact of the debates taking place in institutions and movements around the issue . The analysis involved determining historical, legal and political. The debate on teacher training is not new and in recent decades has intensified due to the restructuring initiatives of Teacher Training courses and pedagogy, as proposed by the new law 9394/96 The study points out issues regarding the identity of the training course for the teaching of high school teachers, both aimed to discuss the formation and identity construction of the teacher, concepts and mechanisms of control and regulation that would undermine the construction of identity.

Keywords: Teacher identity. Policies. Recovery. Training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1 –	MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO E NA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO E TAXAS DE CRESCIMENTO/BRASIL - 1989-1997.....	33
TABELA 2 –	HABILITAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO COM MAIOR NÚMERO DE CONCLUINTES- 1988 E 1996.....	33
TABELA 3 –	MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO* - NÚMERO DE ESCOLAS, MATRÍCULAS E CONCLUINTES BRASIL – 1991/2002.....	34
GRÁFICO 1 –	SEXO, MODALIDADE INTEGRADO.....	62
GRÁFICO 2 –	SEXO, MODALIDADE APROVEITAMENTO DE ESTUDOS.....	63
GRÁFICO 3 –	IDADE MODALIDADE INTEGRADO.....	64
GRÁFICO 4 –	IDADE MODALIDADE APROVEITAMENTO DE ESTUDOS.....	65

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE –	Associação Nacional pela Formação de Professores
ANPAE –	Associação Nacional De Política e Administração da Educação
ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APM –	Associação de Pais e Mestres
APP-Sindicato –	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná
CEDES –	Centro de Estudos Direito e Sociedade
CEE/PR –	Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná
CEFAM –	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE –	Conselho Federal de Educação
CLN/CEE –	Câmara de Legislação e Normas do Conselho Estadual de Educação
CENAFOR –	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEPAL –	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPROF –	Centros Educacionais para a Formação de Professores
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB –	Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
CNTE –	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED –	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
DESG/SEED	Departamento de Ensino de 2. ^o Grau
DEP –	Departamento de Educação Profissional
FORUMDIR –	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas. Brasileiras
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT –	Grupo de Trabalho
IESDE –	Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino
INEP –	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases

LDBN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
NRE –	Núcleos Regionais de Educação
PIB –	Produto Interno Brasileiro
PNE –	Plano Nacional de Educação
PROEM –	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
SEED/PR –	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SEEPS –	Secretaria de Estado de 1.º e 2.º Graus
SUED –	Superintendência da Educação
UFPR –	Universidade Federal do Paraná
UNDIME –	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID –	United States Agency International for Development

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	8
LISTA DE SIGLAS.....	9
1 INTRODUÇÃO	12
2 NECESSIDADES DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE.....	14
3 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO MUNDIAL, BRASIL E PARANÁ.....	19
3.1 PROCESSO HISTÓRICO ATÉ A DÉCADA DE 1970	19
3.2 A DÉCADA DE 1980	27
3.3 A DÉCADA DE 1990	32
3.4 DÉCADA 2000	43
3.5 AS QUESTÕES ATUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL... 44	
3.5.1 Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação em nível superior.....	45
3.5.2. As diretrizes para os cursos de formação de professores.....	47
3.5.3 As concepções de formação do professor	48
4 ANÁLISE DA IDENTIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ.....	51
4.1 SITUANDO A QUESTÃO E O PROBLEMA.....	58
4.2 AS TRAJETÓRIAS DE VIDA QUE DELIMITOU O PROBLEMA DE ESTUDO ...	58
4.3 O MUNICÍPIO DE PINHAIS E A ESCOLA DE MAGISTÉRIO.....	60
4.3.1 O curso de magistério nessa escola	61
4.3.2 Com relação aos alunos.....	61
4.3.3 Caracterização dos alunos	62
4.3.4 Com relação aos professores.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	76
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO ARNALDO FAIVRO BUSATO	80
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES QUE ATUAM NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES.....	84

1 INTRODUÇÃO

O objeto do presente trabalho envolve a reflexão sobre a identidade do Curso de Magistério e, conseqüentemente, a formação de professores em nível médio que, ao longo do processo educacional, tem sido alvo de inúmeros debates, na tentativa de validar a sua manutenção.

Na organização deste trabalho foi utilizada abordagem teórico-metodológica envolvendo o materialismo dialético, que busca descrever a realidade do fenômeno, de modo a atingir a essência desse fenômeno, uma vez que a observação do fenômeno significa questionar, descrever como o objeto se manifesta naquele fenômeno, ou como ao mesmo tempo nele pode se ocultar. (KOSIK, 1995, p. 16).

A análise que envolve a identidade do Curso de Magistério busca desvelar as razões pelas quais o resgate desse processo envolve ações determinadas pelo mecanismo de controle e organização do Estado, por ser provedor das políticas que viabilizam a sua manutenção ou não, dentro dos interesses e determinantes externos.

O trabalho está composto por quatro capítulos, que registram os elementos resultantes da pesquisa. No primeiro capítulo, após a introdução, a proposta teve como meta traçar um panorama sobre as necessidades que marcaram o processo de luta da sociedade frente à democratização do país e, conseqüentemente, no campo da educação. Neste, os movimentos buscaram contextualizar como tem sido caracterizado e organizado o processo de formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental no Brasil e no Paraná, enquanto políticas públicas, já que a preocupação é delinear um processo que não permita que se acomodem as relações promovidas pela universalização da educação.

No segundo capítulo, abordou-se a trajetória histórica da formação de professores, registrando os movimentos que estiveram presentes nas criações das escolas normais, que seriam responsáveis por tal formação, tanto na Europa como Brasil e Paraná. Paralelamente ao processo histórico, a legislação esteve presente para regulamentar as ações do Estado.

O terceiro capítulo versou sobre como a formação do professor vem sendo desenvolvida no contexto das políticas públicas atualmente. Para efeitos de compreensão, o capítulo foi estruturado de modo a registrar o movimento ocorrido

nos últimos dez anos, período em que o país se organizava para efetivar as mudanças propostas pela LDB n.º 9394/96, que propõe a formação do professor no ensino superior, além de regulamentar a formação através das diretrizes, resoluções e documentos afins. Com relação ao processo pedagógico, viabilizou reflexões sobre concepções que permeiam o processo de formação do professor na sociedade do conhecimento.

O último capítulo foi estruturado de modo a organizar os resultados obtidos através do processo de investigação. Foram usados questionários com questões fechadas e abertas para os alunos da modalidade integrado e aproveitamento de estudos do Curso de Magistério, num primeiro momento. Após tabulados os dados, foram solicitados aos alunos que produzissem um texto, com uma questão específica “O que é ser professor?”. Depois de analisados, foram incorporados aos demais dados, passando por tratamento estatístico. Em relação aos professores do Curso de Magistério, a metodologia utilizada foi o questionário com questões abertas, num primeiro momento. Na sequência, os demais professores da instituição pesquisada foram convidados a responder à seguinte questão: “O que é ser professor?”, procedimento via *online*. Após coletados os dados passaram por tratamento estatístico.

O desenvolvimento deste trabalho primou por indicar como se constitui a retomada de identidade do Curso de Magistério em nível médio, conseqüentemente, refletir o processo de formação dos professores e as relações que se estabelecem com o Estado na manutenção do curso. Dessa forma, a compreensão do processo histórico, legal e político devem pautar todas as discussões que envolvam a temática, o que requer que se compreenda que a construção da identidade se dá através de um processo complexo onde “cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. (NÓVOA, 1997, p.16). Este processo de construção requer tempo para que se refaçam identidades, se acomodem inovações e se assimilem mudanças.

2 NECESSIDADES DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR A DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE

Neste capítulo, o diagnóstico que envolve a formação do professor primário é elevado a nível superior. Discutindo-se o *lócus* para que isso aconteça, Universidade ou o Instituto Superior, questiona-se o projeto político pedagógico e os saberes implicados nessa formação. O discurso sustenta-se na quebra de paradigmas educacionais tradicionais; acredita-se que os problemas da formação de professores, hoje, têm raízes no passado, ou seja, no mestre-escola de outrora. São de suma importância o resgate e a construção do processo histórico, na expectativa de que possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da Escola Normal e das questões atuais sobre a formação do professor, em especial o que atua nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

De acordo com Nagle (1990), a preocupação com a Escola Normal inicia-se como resultado da expansão da escola primária, que pelo entusiasmo educacional, intensificando-se com o otimismo pedagógico que se desenvolveu em relação à escola primária, infiltrou-se no domínio da Escola Normal.

A profissionalização docente no Brasil aconteceu em decorrência das profundas transformações econômicas e sociais, pertinentes à nova fase da produção capitalista monopolista, que aqui se implantava ao término do século XIX, início do século XX.

Dando início ao processo de industrialização brasileira, com a substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho assalariado, o novo modelo econômico possibilitou o aparecimento da classe operária na sociedade, bem como o alargamento da classe média, em decorrência da mudança do eixo econômico do setor agrícola latifundiário para o agrícola-industrial-exportador (ROMANELLI, 1978).

Com o advento da República, a profissionalização do magistério teve uma transformação substancial. Na busca da sistematização do ensino, o Estado normatizou o trabalho do mestre-escola, passando a pagar seu salário, transformando-o em funcionário público. Antes disso, os mestres que se dedicavam ao ensino das primeiras letras, reconhecidos e pagos por suas comunidades,

faziam-no de uma maneira autônoma, na intimidade de seus lares, optando por métodos e programas singulares (CRISTO, 1994).

Percorrendo o passado e olhando para o presente, percebem-se os altos e baixos da formação do professor, suas fragilidades, seus caminhos e descaminhos. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos (NÓVOA, 1995, p. 21). Muitos dos problemas vividos hoje têm suas raízes em algum lugar na história da profissionalização do magistério.

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configura bastante pequeno no investimento, de modo consistente e efetivo, na qualidade da formação de professores. Segundo Nóvoa (1995, p. 26), “a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial e formação contínua”.

Fernandes Pimenta (s. d¹., p.1), ao prefaciар o livro de Luiz Pereira, *O Magistério Primário na Sociedade de Classes*, em maio de 1963, escreve:

[...] Deixando de lado a antiga propensão brasileira de mistificar o assunto, como se o professor tudo recebesse e tudo desse em troca à coletividade (...) o autor salienta os principais traços assumidos pela degradação econômica e social dessa nobre ocupação. Demonstra o quanto estamos longe de cercá-la de condições mínimas de eficácia, de segurança e de dignidade efetiva. E não deixa de apontar a parte que os mestres-escolas tomam no processo, acomodando-se à deteriorização da escola primária ou aceitando com relativa passividade a degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e da liderança responsável que deveriam exercer como mentores dos processos educativos nesse nível de ensino.

A citação acima retrata uma relação com o histórico da formação de professores das quatro séries iniciais do 1.º grau (antigo primário), que possibilita a compreensão da atual problemática da formação de professores, vinculada ao precário quadro da educação escolar no Brasil de hoje.

Pimenta (s.d.) reconhece que a escola, enquanto instituição social, cumpre uma função específica, a socialização do saber historicamente acumulado, além de instrumentalizar os alunos para refletirem, debaterem e participarem das lutas mais amplas e necessárias para a transformação da sociedade brasileira injusta, que distribui de maneira desigual a riqueza social construída pelos seres humanos.

¹ PIMENTA, Selma Garrido. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª. à 4ª série do 1.º grau. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf > Acesso em: 27/8/2009.

Para Pimenta (*ibid.*), a escola tem sido espaço privilegiado das camadas sociais dominantes (minoria). Torna-se necessário colocá-la ao acesso das camadas sociais dominadas (maioria). Para isso, a escola precisa traduzir o saber historicamente acumulado em conteúdos escolares a serem ensinados, de modo que os alunos pobres aprendam e deles se apossam por condição do exercício de sua cidadania no processo de transformação da sociedade. A educação escolar tem finalidade sócio-política.

O contato e o acesso aos conhecimentos e aos conteúdos são requisitos necessários ao questionamento das relações de dominação. No entanto, o acesso aos conhecimentos explícitos da dominação não é automático, requer a mediação do professor que, na prática educativa, tem como objeto de seu trabalho tornar viva e explícita a finalidade sócio-política da educação. Isto exige que na sua formação o professor tenha adquirido uma aguda consciência da realidade, uma sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, e uma consistente instrumentalização, que lhe permita interferir na realidade em que atuará.

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, as discussões acerca da necessidade de investimentos públicos em educação vêm desencadeando debates a respeito das possibilidades de viabilizar o processo de democratização e universalização do ensino e, conseqüentemente, a formação de profissionais para atender tal demanda.

A discussão em torno do Plano Decenal de Educação, da última década, propiciou o desenvolvimento de propostas públicas. Estas desencadearam discussões a respeito de políticas públicas educacionais que evidenciam ações adequadas às ideias democráticas e à busca de melhorias da qualidade de ensino nas escolas brasileiras.

É importante não esquecer, quando se discute a questão da formação de professores, as suas implicações históricas, políticas e sociais de sua atuação no processo educacional, e as atuais condições da educação brasileira. Isso porque são vários os fatores que interferem no processo pedagógico, que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura, e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional

são consequências, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.

Finalmente, o conjunto de leis que, há pouco tempo, vem sendo formulado para regulamentar a formação do professor no Brasil parece interessado em romper com o atual modelo de preparação dos profissionais da educação. Por outro lado, a urgência em qualificar um grande número de professores para uma população escolar crescente, sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo, poderá levar à repetição de erros cometidos no passado e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país.

A identidade é constituída com base no vínculo com o trabalho educativo, o que remeterá o professor às exigências da formação profissional específica, na perspectiva de consolidar essa identidade e qualificar o próprio trabalho educativo.

A análise das relações que permeiam o processo de constituição da identidade do professor a partir das políticas públicas, segundo Freitas (2007), se depara com a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple, de forma articulada e prioritária, a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, os salários e a carreira, fatores articulados com uma concepção sócio-histórica crítica do educador.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) afirma que, historicamente, as linhas de orientação da formação de professores para uma educação básica emancipatória exige o trato prioritário, enquanto política pública de Estado, a formação inicial e continuada e as condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação.

O que se tem nesse processo é a redução dos investimentos públicos necessários à educação, ao longo dos últimos anos de políticas neoliberais, persistindo e expressando-se no orçamento para a educação conforme dados, no ano de 2007, estimado em 4,3% do Produto Interno Bruto (PIB)², contrastando vergonhosamente com dados que atestam que, no período de quase duas décadas,

² O PIB brasileiro em 2006 foi de 2 trilhões e 322 bilhões de reais. Isso significa que, levando-se em conta a informação do próprio MEC de que o Brasil gasta em educação, atualmente 4,3% do PIB, os gastos para 2007 deveriam ser da ordem de 99 bilhões e 846 milhões de reais (SAVIANI, 2007). Segundo dados da CNTE, o Brasil deve hoje mais R\$ 540 bilhões e precisaria de R\$180 milhões (10% do PIB, proposta do PNE da Sociedade Brasileira, de 1998) para oferecer um ensino público de qualidade e gratuito em todas as etapas do aprendizado. (BOLETIM CNTE, abril 2007).

o setor público tem transferido de 4% a 7% do PIB por ano ao setor bancário na forma de juros.

No entanto, a melhoria do ensino brasileiro não pode ser vista exclusivamente sob a ótica dos que conduzem o processo – professores –, mas, ao contrário, deve ser pensada em seu conjunto, levando em consideração os diferentes fatores (histórico, político, econômico e social) que influenciam o funcionamento do sistema educativo.

Na sociedade brasileira atual, as lutas populares questionam as práticas e concepções hegemônicas, sendo que os conflitos na área da educação centram-se na legitimidade da produção do conhecimento.

A educação vista numa perspectiva de construção histórica é inseparável das relações sociais e produtivas. A sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses antagônicos, neste processo a escola, na sociedade capitalista, cumpre a função de manter a hegemonia das camadas dominantes, apesar dos conhecimentos, que são produzidos à custa do trabalho da maioria, que permanece à margem dos bens sociais, econômicos e culturais.

3 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO MUNDIAL, BRASIL E PARANÁ

Adquirir a própria identidade é um processo longo, que prevê um caminhar do educador, onde ouvir, retroceder, avançar e ousar é imprescindível.

Rui Cesar

Neste capítulo, o objetivo é analisar a formação de professores a partir da construção social, legal e histórica que perpassam as relações que definiram as políticas. Optou-se por se fazer um recorte que vai das práticas efetuadas no contexto europeu, tendo como princípio a educação como direito subjetivo ao sujeito, mas que ao longo da história foi relegado a práticas excludentes.

3.1 PROCESSO HISTÓRICO ATÉ A DÉCADA DE 1970

Na trajetória histórica da formação de professores³ no contexto das políticas educacionais, destacam-se os principais momentos que nortearam a formação do professor, como preconizada por Comenius, no século XVII. O primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres” (DUARTE, 1986, p. 65-66).

A questão da formação de professores apresenta uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular, da qual deriva o processo de criação de escolas normais como instituições encarregadas de preparar professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção Nacional, na França, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.

³ Designar toda a forma relativa de formação do professor no contexto histórico, legal, político e social.

A formação de professores no Brasil sempre acompanhou as diretrizes da pedagogia europeia, concretizando e reproduzindo as nuances e singularidades da história política-econômica do país, cultivando e reproduzindo os interesses e ideologias de seu dominador, segundo Vianna (2004, p.21), estando marcada por uma característica típica herdada das corporações de ofício nas quais o aprendiz procura imitar o mestre.

Não se pode deixar de justificar a forma presente de organização da formação do professor, sem estabelecer relação com a marcante influência que recebeu da ordem religiosa católica, a Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola, e que no Brasil teve um período que vai de 1549 a 1850, apresentando dois movimentos. No primeiro momento: é a fase jesuítica da escolarização colonial, em que os jesuítas monopolizaram o ensino com a instrução dos descendentes dos colonizadores e catequizando os indígenas.

As ações desse processo estão descritas no documento "*Ratio studiorum*", que contém os encaminhamentos, a organização e os planos de ensino dos colégios jesuítas que norteavam as ações, desde reitor até os alunos e bedéis.

As diretrizes impressas pela Ordem para a efetivação no Brasil do processo educativo, orientam a educação até os dias atuais tanto na organização e funcionamento da escola como na formação e nas ações de seus profissionais, professores e gestores.

Com o movimento compreendido com a chegada da família real e o fim do império, teve início a formação assistemática de professores para a educação primária. "A eficiência da pedagogia dos jesuítas deve-se ao cuidado com o preparo rigoroso do mestre com a uniformização da ação." (ARANHA, 1996, p. 92).

O segundo momento é a fase Joanina, caracterizada pela vinda da família real, a qual toma uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral.

A questão do preparo de professores emerge após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular além de nuances e singularidades da história política-econômica.

Nos estudos de Vilella (1990) e Tanuri (2000), observa-se que a partir do século XIV, nos movimentos da Reforma e Contra Reforma, a formação do professor despertava muitos interesses.

No entanto, foi a Revolução Francesa, por meio de seus ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, que promoveu e leva o Estado a normalizar e

publicizar essa formação que, até então, se encontrava sob responsabilidade de leigos. Assim, buscou-se a consolidação dos Estados Nacionais e a implantação dos sistemas públicos de ensino na Europa.

Na Constituição do Império de 1824, garantia-se “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, embora não fosse a prioridade (RIBEIRO, 1988, p. 46). No Brasil, a primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário, conhecida como lei das escolas de primeiras letras, aprovada em 15 de outubro de 1827, estabelecia que a instrução seguiria o método do ensino mútuo (lancasteriano)⁴ e que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das respectivas províncias.

Com a promulgação do Ato Adicional à Constituição Brasileira de 1834, ocorreu um movimento de desestabilização, ao se descentralizar o ensino, intensificando o processo de desigualdade social. A escola das elites passou para o domínio e poder da coroa e a escola do povo passou para a orientação das províncias, precárias em todos os sentidos, produzindo prejuízos irreversíveis tanto para quem fazia uso do serviço quanto à formação do professor.

Segundo Vilella (2000), foi com a promulgação do Ato Adicional de 1834 que as responsabilidades pela organização dos sistemas de ensino (primário e secundário) e da formação de professores foram transferidas para as Províncias.

Seguindo a tendência que se desenvolvia em âmbito mundial, as províncias brasileiras também começaram a lançar mão do recurso de escolas normais para o preparo de seus professores, cuja base serviu de modelo para todo o país. Assim, em 1835⁵, a Província do Rio de Janeiro tomou a iniciativa de instalar em Niterói, sua capital, a primeira escola normal do Brasil.

Segundo Romanelli (1978, p. 163), “esta escola foi pioneira na América Latina, e de caráter público, a primeira de todo o continente, já que nos Estados Unidos as que então existiam eram escolas particulares e confessionais”.

Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor, que era também o professor (Lei n.º 10, de 4 de abril de 1835). Nesse contexto, na Bahia

⁴ O Método Lancaster ou ensino mútuo, oficial e imposto às escolas primárias no império durou mais de 20 anos, a forma de aplicar o método era a seguinte: cada grupo de dez alunos (decúria) era dirigido por um deles (decúrio), mestre da turma, que poderia ser alguém instruído ou não. A transmissão da informação se dava da seguinte forma: o professor explicava aos meninos e estes, divididos em turmas, mutuamente se ensinavam, portanto, bastaria somente um mestre para uma escola para atender um grande número de alunos.

⁵ Para Romanelli (1978, p.163) o ano de criação da Escola Normal no Brasil é 1830, já Lourenço Pinto (2001, p.32) aponta o ano de 1834.

(1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846), como instituições de ensino de formação de professores, caracterizadas como formais, precárias e irregulares, atendiam a pouquíssimos alunos, apenas rapazes, e trabalhando conteúdos que não incluíam questões teóricas e metodológicas próprias da função docente (VIANNA, 2004, p. 28).

Esse processo de descaso com a formação do professor foi próprio de sociedades que não promoviam a valorização da educação em detrimento de manter o domínio sobre a população, que era considerada incapaz de pensar, articular e exigir os seus direitos e ações efetivas de seus governantes.

A primeira escola Normal de São Paulo, somente recebeu uma clientela feminina após trinta anos do início de seu funcionamento.

Essa trajetória incerta das escolas normais, marcada pela criação, fechamento e nova criação ocorreu em todas as províncias durante o período imperial, atingindo-se certa estabilidade após 1870 (TANURI, 2000, p. 64), vindo a se consolidar já no período republicano.

No contexto histórico de 1870 se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária. É nesse período que as transformações de ordem ideológica, política e cultural movimentaram as relações no setor educacional, com a crença de que um país é o que a sua educação o faz ser.

Na sequência, houve retomada das escolas normais, voltadas para o sexo masculino. Somente no final do Império, as escolas normais começaram a ser frequentadas por mulheres. O discurso efetuado em relação à profissão seria o de permitir à mulher conciliar os afazeres domésticos e em contrapartida seria a solução para o problema de mão de obra para a escola primária, que deixou de ser procurada pelo sexo masculino, em razão da baixa remuneração. Em algumas províncias, foram destinados a órfãs institucionalizadas, pois visava o encaminhamento profissional que escondia a ideologia da alternativa para o casamento ou serviço doméstico.

A Reforma Leôncio de Carvalho, 1879, estabeleceu normas para o ensino primário, secundário e superior, que defendiam a liberdade de ensino, de frequência, de credo religioso, a possibilidade de criação de escolas normais, o fim da proibição de matrículas de escravos, a criação de colégios com propostas divergentes, entre outros aspectos (ARANHA, 1996 *apud*, Vianna, 2004, p. 29).

Conforme Tesserolli (2008, p.13), no Estado do Paraná, a Lei n.º 238, de 19 de abril de 1870 criou a Escola Normal. A organização do curso era de dois anos para ambos os sexos e gratuita. A instituição infelizmente não se efetivou e, em 1876, foi recriada e anexada ao Instituto de Preparatórios.

Pela primeira Constituição Republicana de 1891, a Escola Primária e a Escola Normal, como sua complementação, continuavam sob a responsabilidade dos Estados, enquanto que o ensino secundário e superior, não exclusivamente, era de competência do Governo Federal.

Em decorrência, toda a Escola Normal passou a praticar e concretizar as teorias pedagógicas e políticas que orientavam a vida social da época, como o positivismo, além da forte evidência em relação à tendência e valorização de questões utilitárias em oposição ao ensino livresco deixado pelo legado jesuítico, praticado através de disciplinas de caráter moral e severo.

Mas as preocupações existentes no final do Império no que se refere ao desenvolvimento da instrução se mantiveram e, de certo modo, se aprofundaram até meados da década de 1890, quando da implantação do novo regime político.

Nesse quadro pode-se detectar o primeiro momento decisivo da formação de professores no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo, portanto, para formar esse professor com um novo perfil seria necessário que as faculdades de educação, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, fizessem a autocrítica e buscassem novas formas de organização, para cumprir as exigências dessa nova etapa do desenvolvimento capitalista, marcada pela exclusão crescente e pela aceitação quase tácita de que a cidadania não é para todos.

No início do século XX, a necessidade de ampliação de oferta da educação, e, na sequência, a necessidade da formação de professores e a organização da carreira profissional, aparecem como mecanismos para a expansão dos sistemas educacionais. Com esse movimento, no final dos anos 20, as Escolas Normais já haviam articulado o curso secundário e ampliado a formação profissional. Isso se deve à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no movimento escolanovismo, além das escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas.

O Paraná apareceu como o segundo Estado da Federação a iniciar uma reforma educacional de cunho inovador, embora possuísse uma única instituição, que funcionava junto ao Ginásio Paranaense.

A reforma que aconteceu em 1923 no Estado do Paraná, através de Lysimaco Ferreira da Costa, separava o plano de estudos da Escola Normal em dois cursos: o fundamental ou geral, com três anos, e o profissional, com três semestres. Essa reforma criou a disciplina de Metodologia de Ensino, que abarcava as seguintes especificidades: metodologia de leitura, escrita, do vernáculo, aritmética, ensino intuitivo, das ciências naturais, desenho, geografia, música, dos exercícios físicos, dos trabalhos manuais (WACHOWICZ, 1984, p. 319). A roupagem dessa reforma se posicionava, quanto à ideia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, conseqüentemente houve a criação e ampliação dos estudos complementares preparatórios ao normal, acima mencionado, e em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico; outro especial ou profissional, com características diferentes.

Através do decreto n.º 2.570, de 28 de dezembro de 1931, a Interventoria Provisória promovia ações no Estado buscando reorganizar e equiparar os institutos particulares de ensino, as Escolas Normais Primárias mantidas pelo Estado (MIGUEL, 1997).

As reformas apresentavam a exigência do curso complementar como condição para o ingresso, a escola normal, a qual passou a ter um curso de cinco anos, ou seja, três anos destinado ao ciclo geral ou propedêutico e um ciclo profissional de dois anos. Essa organização estava pautada nas ideias e princípios do escolanovismo.

O Decreto n.º 3.810 de 1932, que criou o Instituto de Educação, visava proporcionar à formação do professor melhores condições de preparo para atender a objetivos maiores, ou seja, de mudança econômica, social e cultural pela qual passava o país.

Com o Manifesto dos Pioneiros e a necessidade da educação renovar-se amplamente, contou-se com o princípio de que a educação é direito do indivíduo e dever do Estado, e a partir dessa concepção a ampliação permitia a articulação com o curso secundário e formação profissional. Isso se deu com a introdução de disciplinas inspiradas na ideologia do escolanovismo.

Nesse período, houve uma expansão das escolas normais, mas a oferta era insuficiente, caracterizando um período com alto índice de professores leigos, situação que se prolongou e intensificou até a década de 1940.

Com a Reforma Gustavo Capanema (1942 a 1946), as Leis Orgânicas do Ensino do país, houve a Lei Orgânica do Ensino Normal, que aliou a discussão e a necessidade de estruturação à carreira do magistério e a remuneração digna aos professores.

Já a lei n.º 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961 manteve a estrutura tradicional e o sistema organizado no modelo anterior, sendo que o ensino técnico de formação de professores (Curso Normal) continuou formando quadros para atuar no ensino primário. Percebe-se a redução do papel do professor a simples executor de tarefas programadas e controladas, a supervalorização das atividades-meio em detrimento das atividades-fins. As indicações seguidas nos cursos de formação de professores estavam calcadas nas orientações tecnicistas, sendo os professores preparados com técnicas de memorização contidas em livros técnicos ou didáticos, executados na sua íntegra.

A filosofia praticada era de que os professores adequassem a educação não como capital humano, mas as exigências da sociedade industrial, capitalista, tecnológica, com economia de tempo, esforços e custos. O que se tinha era uma formação voltada para um ser técnico, que apresentasse eficiência e produtividade, planejado a partir de objetivos instrucionais e operacionais, ordenamento sequencial de metas, com controle rígido de ações de caráter seqüência.

No Paraná, aconteceu a reorganização do sistema de ensino através da Lei n.º 4.978 de 5 de dezembro de 1964, através da normatização realizada pela Resolução n.º 26/65 do Conselho Estadual de Educação. Nessa resolução, a Escola Normal de grau ginásial tinha a duração de cinco séries anuais, sendo a 5.ª série destinada à preparação específica para a formação de regentes de ensino primário. Enquanto currículo tem-se o seguinte: Português, Estudos Brasileiros e Paranaenses, Fundamentos de Educação e Teoria e Prática da Escola Primária.

As reformas que ocorreram no contexto da ditadura militar, instalada a partir de 1964, foram feitas de encomenda através de acordo do Ministério da Educação e Cultura a *United States Agency International for Development* (MEC/USAID) para consolidar o modelo econômico fundado na dependência. Esses mesmos acordos financiaram também o processo de treinamento, no sentido restrito do termo, para professores em exercício, por meio de cursos de duração de 200 horas e com sofisticado material didático.

O caráter tecnicista dessas reformas burocratizou o ensino por meio de fichas, modelos de planos, apostilas e instruções programadas. Esse quadro pôs a formação de professores espremida em uma formação geral de três anos, não dando conta nem de uma, nem de outra, o que não promovia articulação entre ambas. A fundamentação pedagógica foi feita superficialmente e estava embasada em manuais de caráter não científico. O estágio não avançou e se manteve na chamada sequência: observação participação-regência.

A partir de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5.692/71 apresentava a estrutura, no seu artigo 29, de que

[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1.º e 2.º graus seria em níveis que se elegem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que se atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às bases de desenvolvimento dos educandos.

Portanto, a lei determinava como formação mínima para o exercício do magistério: no ensino de 1.º grau, de 1.ª à 4.ª séries, habilitação específica de 2.º grau, realizada no mínimo em três séries.

Nesse processo de regulamentação do dispositivo legal, o curso teve como denominação Habilitação Magistério, bem como a intensificação da perda da identidade e recursos que seriam necessários a sua manutenção em relação a sua especificidade, além de ficar fadado à segunda categoria, que seria frequentada por alunos que não teriam perfil para cursar habilitações de caráter nobre.

Na formação, conforme disposto na LDB, o aluno teria um currículo composto por disciplinas de núcleo comum (educação geral) e uma parte diversificada referente à formação especial, explicitado no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 349/71, que seria constituído de fundamentos de educação (biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação) e outra parte abrangendo estrutura e funcionamento do ensino de 1.º grau, além de didática e prática de ensino, apresentando como eixo a formação do professor polivalente.

No Paraná, a operacionalização da lei, em atendimento ao Parecer CFE n.º 349/72, instituiu, quanto à formação do professor para as quatro séries iniciais do 1.º grau, curso estruturado em três séries.

A Deliberação n.º 085/74 do Conselho Estadual de Educação (CEE) fixou normas para elaboração do currículo de ensino regular de 2.º grau para os

estabelecimentos que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. A Deliberação n.º 22/79-CEE, estabelece as Diretrizes Curriculares Gerais e Específicas para a Habilitação Magistério conforme disposições contidas na Deliberação n.º 42/77 CEE, e a Deliberação n.º 22/79 define os conteúdos obrigatórios, com os respectivos ementários, e a ordenação das matérias obrigatórias, os conteúdos correspondentes aos estudos complementares, a carga horária de cada disciplina e o horário de funcionamento, preferencialmente no horário diurno. Houve predominância da parte de formação especial sobre a educação geral, sendo caracterizada pelo currículo pleno. A duração foi estipulada em três anos com carga horária total de 1.890 horas/aula.

3.2 A DÉCADA DE 1980

Na década de 1980, com a redemocratização do país, desencadearam-se diversos movimentos da sociedade civil organizada, levando os professores a mobilizações em relação à constituinte e, posteriormente, a LDB.

Há cerca de 29 anos, por iniciativa de movimentos de educadores e, em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras. O marco histórico do movimento pela reformulação dos cursos de formação do professor foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura.

A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos professores, mas o resultado prático foi modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos professores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias.

Em 1986, iniciaram-se várias tentativas de reorganização da Habilitação Magistério em âmbito nacional. O primeiro ocorreu quando a antiga Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus do Ministério de Educação (SEPS/MEC), através da Coordenadoria de Ensino de 2.º Grau, firmou convênio com o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), dando início ao Projeto “Habilitação ao Magistério: Implantação de Nova Organização Curricular”. O objetivo era o de elaborar e implantar um novo currículo para a

habilitação ao magistério de 2.º grau, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação.

O Projeto previa o desenvolvimento dos trabalhos entre 1986 e 1987, sendo o grupo formado por especialistas, mas ocorreu no período de maio a novembro de 1986, quando houve a interrupção das atividades do CENAFOR.

Paralelo a esse acontecimento, a “Proposta Preliminar de Revisão Curricular” foi concluída, e as propostas de programas das disciplinas, por sua vez, foram parcialmente concluídas.

Em 1987, aconteceu a retomada das discussões acerca da reformulação da Habilitação Magistério, dessa vez coordenada pela professora Selma Garrido Pimenta, através de um convênio firmado com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

O projeto original sofreu alterações, passou a incorporar o Núcleo Comum, o qual passou a ter como denominação de “Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes – subsídios para a organização escolar dos Cursos de Habilitação ao Magistério a nível de 2.º grau e para o desenvolvimento teórico-metodológico das disciplinas do Núcleo Comum e da Habilitação Profissional para o Magistério”.

Buscou-se configurar uma proposta orgânica. Cada disciplina foi tratada através de um documento específico, contendo uma introdução situando e problematizando a disciplina no curso. A partir desse momento, o programa começou a ser desenvolvido, garantindo conteúdos e habilidades mínimas a serem trabalhadas, além de apresentar sugestões teórico-metodológicas para o desenvolvimento do programa, atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, bibliografia comentada, bibliografia complementar e articulação com as demais disciplinas. Elaborado no período de junho de 1987 a setembro de 1988 por uma equipe de 28 especialistas, foi coordenado pelos professores Carlos Luiz Gonçalves e Selma Garrido Pimenta, que foi amplamente divulgado em encontros, congressos e revistas de educadores.

As discussões/ reflexões no Paraná que integraram o Programa de Reestruturação do Ensino Médio de 2.º Grau, abrangeram o curso de Magistério na tentativa de compreender a problemática da formação de professores das séries iniciais do antigo 1.º grau, em sua totalidade, sendo preciso redimensionar o contexto histórico em que essa discussão ocorreu sistematicamente no país.

Nesse momento histórico, pode-se ressaltar a preocupação de Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR) em utilizar uma metodologia participativa, na tentativa de elaborar uma linha de ação, processo que apresentou dificuldades, mas avançou de forma significativa nas discussões.

No contexto da construção, respeitando a maleabilidade do processo dialético, a recomendação encaminhada pelas representações regionais (junho e novembro de 1984) era de que a Habilitação Magistério deveria receber tratamento à parte, devendo envolver os professores de 1.^a a 4.^a séries, da própria habilitação e das Faculdades de Educação, Pedagogia e Filosofia, a fim de que se encontrassem novos rumos para a formação de professores de 1.^a à 4.^a séries.

Levando em consideração essa decisão, elaborou-se o “Projeto Magistério em Nova Dimensão”, iniciando uma nova etapa no processo participativo. O Projeto foi proposto pelo Departamento de Segundo Grau (DESG) da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) e aprovado pelo MEC/SEPS para ser executado em 1984. Mas a liberação dos recursos financeiros, só aconteceu em 1985, possibilitando oficialmente a sua execução.

Os objetivos do Projeto Magistério em Nova Dimensão constituíam-se em:

a) geral:

- revitalizar os Cursos de Magistério, através da descentralização de ações, visando a melhor formação do professor de 1.^a a 4.^a séries;

b) específicos:

- organizar os Polos Irradiadores de Orientação Técnico-Pedagógico para o atendimento aos estabelecimentos que ofertam a Habilitação Magistério;
- promover a integração com Instituições de Ensino Superior, visando a troca de experiências e a proposição de novas alternativas;
- valorizar a atuação descentralizada dos Núcleos Regionais de Educação, nos aspectos técnico-pedagógicos e administrativos;
- desenvolver ações que revertem em substancial melhoria do Estágio Supervisionado;
- avaliar as Diretrizes Curriculares de Magistério, com vistas a proporcionar melhor formação da clientela;

- 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 Polos Irradiadores de Orientação Técnico-Pedagógica de Magistério (SEED/PR⁶, 1992, p.17).

Os Polos Irradiadores de Orientação Técnico-Pedagógica de Magistério foram organizados seguindo a mesma jurisdição dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) que, inicialmente, eram em número de 13, depois foram ampliados para 20 e atualmente são 32.

Nesse contexto, são 22 Escolas de Magistério chamadas de “Escolas-Sede”, que foram estrategicamente localizadas. Os Polos de Magistério eram compostos por três professores, que representavam as Escolas-Sede do Polo, o NRE e a Instituição de Ensino Superior.

Em março de 1985, realizou-se o “Seminário de Organização dos Polos Irradiadores de Orientação Técnico-Pedagógica”, o que deu início ao Projeto Magistério em Nova Dimensão, com a presença de diretores e professores dos Institutos de Educação e Escolas que ofertavam o Curso de Magistério, diretores das Instituições de Ensino Superior e professores dos Cursos de Pedagogia e, ainda, representantes do NRE, pertencentes às Equipes de Ensino, além das diversas unidades da Secretaria de Educação e Conselho Estadual de Educação.

Questões como o Estágio Supervisionado estiveram presentes nas discussões quando da realização das duas etapas dos seminários, além do enfoque na dimensão filosófica.

Em relação a questões como a carga horária, a abordagem que deveria ser dada à Didática, a junção de disciplinas de Filosofia da Educação e História da Educação e a ementa de Educação Artística, foi constituído um Grupo Trabalho (GT), formado por professores da UFPR.

Para que a proposta pudesse ser apreciada pelos Polos promoveu-se um Encontro de Validação da Proposta, onde o GT apresentou o documento, que passou pelo crivo dos participantes, os quais apontaram sugestões de alterações e propostas para finalização do documento.

⁶ Proposta Curricular do Curso de Magistério.

Em setembro de 1985, foi encaminhada ao CEE a Proposta Curricular do Magistério, que contemplava as seguintes questões:

- a) delineamento da proposta;
- b) abordagem curricular e metodológica;
- c) ementário das disciplinas;
- d) prática de ensino;
- e) bibliografia.

Em 1986, a proposta foi implantada de forma gradativa nos estabelecimentos que ofertavam o Curso de Magistério. O Conselho Estadual de Educação, através da Deliberação n.º 21/86, aprovou o Plano de Estudos após algumas alterações.

Concomitante a esse processo iniciou-se a realização de programa para capacitação de recursos humanos, no qual os Polos de Magistério atuaram como multiplicadores de informações.

Em 1987, o currículo do Curso de Magistério foi adequado ao Parecer n.º 785/86 – Deliberação n.º 04/87 CEE e Instrução Conjunta n.º 01/87 da Superintendência da educação (SUED)/SEED. A adequação realizada alterou a nomenclatura das matérias do Núcleo Comum e conseqüentemente as disciplinas componentes da matéria de Didática, além da inclusão da disciplina Organização Social e Política Brasileira na 3.ª série.

O processo de avaliação foi constituído por uma Comissão de Avaliação que teve a tarefa de articular e sistematizar as várias etapas do processo junto ao GT, sobretudo garantir o fluxo de informações entre os envolvidos na avaliação dos diversos níveis de atuação.

A discussão acerca da manutenção do curso passou por várias discussões e proposições, dentre elas de que a duração fosse de quatro anos, garantindo assim a compreensão teórico-prática dos fundamentos do trabalho pedagógico.

3.3 A DÉCADA DE 1990

Com a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, a LDB n.º 9.394/96 promoveu uma mudança significativa na estrutura e no funcionamento da educação brasileira e na formação de seus professores.

A formação de professores passou a ter denominação legal normal e possibilitou aos professores leigos a passagem do ensino assumido a profissionais qualificados para o exercício dessa importante função (PIMENTA, 1997), bem como no seu artigo 62 “admite 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”.

No que se refere às características do curso no ensino médio, o fator tempo tem grande relevância. Um curso de ensino médio não pode deixar de garantir os conhecimentos essenciais à educação básica a que tem direito todo cidadão. A obrigatoriedade da Base Nacional Comum para o ensino médio, que integra a educação básica, é uma medida inquestionável, que representa um grande avanço e precisa ser mantida nos cursos de formação profissional de professores.

A estruturação do curso de formação de professores tanto no Brasil como no Paraná, enquanto política de formação, manteve-se de forma linear e cíclica na relação histórica, no aspecto da sua oferta e demanda. Ao situá-lo no contexto desde a sua constituição, constata-se a dependência em relação aos determinantes e estrutura econômica e política, que são elementos direcionados pelos interesses do Estado.

Os dados do Censo Escolar de 1997 mostram uma expansão significativa do número de matrículas em todos os níveis de ensino no período de 1991 a 1997 e, no que se refere à formação de professores no nível médio, os dados demonstram que a Habilitação, embora em menor escala, apresentou um crescimento no percentual de matrículas, conforme a Tabela 1.

TABELA 1 - MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO E NA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO E TAXAS DE CRESCIMENTO/BRASIL -1989- 1997

NÚMERO		%	CRESCIMENTO	%
1989	3.477.859	-	630.205	-
1990	3.624.045	4,2	636.114	0,9
1991	3.770.230	4,0	642.022	0,9
1992	4.085.631	8,4	692.749	7,9
1993	4.183.847	2,4	743.476	7,3
1994	4.986.197	19,2	790.283	6,3
1995	5.374.831	7,8	810.910	6,3
1996	5.739.077	6,8	839.487	3,5
1997	6.405.057	11,7	826.574	-1,5

FONTE: MEC/INEP/SEED (1997)

As análises realizadas acerca de dados disponibilizados pelos órgãos competentes antes da cessação do Curso de Magistério relacionando a demanda referente cursos profissionalizantes

TABELA 2 - HABILITAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO COM MAIOR NÚMERO DE CONCLUINTES- 1988 E 1996

HABILITAÇÃO	CONCLUINTES				CRESCIMENTO
	1988	%	1996	%	1988-1996
Magistério 1º grau	127023	20,1	193024	166	52
Técnico contabilidade	113548	1,8	174186	15,0	53,4
Administração	24165	3,8	32001	2,7	32,4
Proc. De Dados	14881	2,4	31293	2,7	110,3
Aux.de Contabilidade	3739	0,6	15394	1,3	311,7
Magistério -Est.Adic	12140	1,9	9443	0,8	-22,9
Eletrônica	7349	1,2	9056	0,8	23,2
Agropecuária	7959	1,3	8768	0,8	10,2
Mecânica	5789	0,9	8451	0,7	46
Secretariado	8811	1,4	8389	0,7	-4,8
Total	325513	51,6	490005	42,1	50

FONTE: MEC/INEP/SEED

Para as escolas que oferecem Curso de Magistério de ensino médio, a série histórica das estatísticas mostra que a tendência de crescimento observada no período de 1991/1996 sofreu uma significativa inversão no período 1996/2002, com a redução pela metade do número de escolas e da quantidade de matrículas, efeito este atribuído claramente à entrada em vigor da nova LDB, que apontava para a progressiva exigência de formação em nível superior para todos os professores.

TABELA 3 – MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO* - NÚMERO DE ESCOLAS, MATRÍCULAS E CONCLUINTES BRASIL – 1991/2002

Variável	TOTAL			PÚBLICA		
	1991	1996	2002 ²	1991	1996	2002 ^{**}
Escola	5.130	5.55 ^o	2.641	3.605	4.302	2.050
Matrícula	640.770	851.570	368.006	524.15	756.746	331.086
Concluinte	139.556	173.359	124.776	97.984	147.456	108.544

Fonte: MEC/INEP

Notas: * Magistério de ensino médio inclui curso normal profissionalizante com habilitação em Magistério; ** O número de concluintes refere-se ao ano de 2001

Os dados do Censo Escolar 2002 mostram ainda que existem 2.641 escolas de ensino médio no país formando professores, das quais 2.050 são públicas. A grande maioria está localizada na região nordeste, que concentra 1.174 estabelecimentos atendendo a 194.090 alunos. Este contingente representa 53% das matrículas do magistério de ensino médio do Brasil. Em 2001, foram formados 124.776 professores, dos quais 108.544 oriundos de escolas públicas.

No contexto referente à formação de professores em ensino médio, a análise é contraditória, como para Kishimoto (1999) e Campos (1999). Para Kishimoto (1999), é preciso considerar que no Brasil existem professores leigos e que a formação em nível médio é uma alternativa para qualificá-los.

As divergências, portanto, apresentam aparo legal, visto que em 29 de janeiro de 1999, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, emitiu o Parecer n.º 01/99, o qual norteia as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professor na Modalidade Normal em Nível Médio:

[...] No Brasil, em que pese o debate e a profissionalização do magistério apontar para esse patamar de escolarização mais elevado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu art. 62, sem desconhecer a tendência mundial de formação docente em nível superior, admite a preparação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, tanto em nível médio, quanto em nível superior (...). (PARECER CNE/CEB 01/99, 1999, p.13).

O Curso Normal, enquanto política, é a única modalidade em nível médio permitida pela legislação federal, que continuou a ofertar a possibilidade de formação em nível médio conforme o Parecer, CNE/CEB 01/99, descrevendo as condições para cumprir as três atribuições principais: recrutamento para as licenciaturas, preparação de auxiliares para as creches e pré-escolas, e ser um espaço de formação continuada.

A articulação estabelecida pelo governo federal se posicionava na universalização do Ensino Fundamental e, para suprir a falta de professores qualificados, a formação em nível médio atenderia a demanda.

O que se tem na sequência é uma discussão acirrada entre o Parecer CNE/CEB 01/99 e o Decreto Presidencial n.º 3.276/99, assinado pelo presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. No seu artigo 3.º, parágrafo 2.º, estabelece que “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos superiores.

O Decreto foi substituído pelo Decreto n.º 3.554/00, que fez a troca da palavra “preferencialmente” por exclusivamente, vindo a contribuir com a discussão em torno da defesa da possibilidade da formação em nível médio.

Com a situação incômoda, em 14 de agosto de 2003, o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou uma nota de esclarecimento quanto à interpretação dos artigos 62 e 87 da LBD 9.394/96. A nota publicada apresenta a seguinte conotação:

[...] É preciso esclarecer que, em momento algum, os pareceres ou o MEC ‘dispensaram’ os docentes do ensino fundamental ou da educação infantil da obrigatoriedade da formação em nível superior, pois a lei é clara no assunto. O leito principal do artigo deve ser tão obedecido como a exceção admitida deve ser respeitada. (BRASIL. CNE/CEB, 2003 *apud* ALMEIDA, 2004, p. 29).

A nota referente ao artigo 87 Título VI (Dos Profissionais da Educação) e do Título IX (Das Disposições Transitórias) teremos:

[...] Permanente vem do latim permanentes e significa o que fica de modo contínuo, persistente, duradouro e de caráter efetivo. Trata-se de um adjetivo que indica um estado de estabilidade, continuidade e até mesmo de inalterabilidade. Já a noção de transitório indica o que dura certo tempo e é passageiro. As disposições transitórias possuem um caráter de vigência limitada no tempo e quando esta temporalidade se desfaz, em prazo já

estipulado, elas se extinguem sem acarretar prejuízo para as disposições permanentes que continuam em vigor. (BRASIL. CNE/CEB, 2003 *apud* ALMEIDA, 2004, p.130).

Em relação ao Estado do Paraná, os cursos de Magistério tiveram intensa participação na formação de professores qualificados para atuarem nas séries iniciais (antigo 1.º grau), conseqüentemente os cursos de Magistério contribuíram de forma efetiva para avanços no que se refere à instrumentalização pedagógica no interior das escolas, que se utilizou de indicadores científicos e relações profissionais, buscando desfazer o equívoco de que a profissão de professor é exclusiva para as mulheres as quais a exerciam em caráter complementar as suas atividades familiares, mas com o avanço do processo de conhecimento científico a atividade foi sendo caracterizada como complexa e houve a necessidade da formação específica que abordasse as teorias pedagógicas e metodológicas, além dos conhecimentos científicos de cada disciplina curricular da pré-escola até a 4.ª série (VIEIRA, 1997).

As indicações do Parecer CNE/CEB 1/99 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores de nível médio são elementos para a compreensão de que a proposta do curso normal hoje, não significa a manutenção da proposta anterior, e nem o retorno à escola normal da década de 60, trata-se da necessidade de inúmeras regiões brasileiras que não dispõem ainda de ensino universitário como analisa Nunes:

[...] No parecer CNE 1/99, o ensino médio de modalidade normal é apresentado nas DCN como um curso com estrutura e estatura jurídico específicos, ambiente institucional próprio e organização pertinente a sua proposta pedagógica, numa clara distinção da habilitação na qual se havia tomado sob a rigidez da lei 5692/71. (p. 23.24).

Já, para Aguiar (1999), é necessário ofertar a formação mínima, partindo da realidade existente, mesmo constando das disposições gerais a formação em nível superior.

No Paraná, o Curso de Magistério de 2.º grau teve sua manutenção aprovada pela Deliberação 002/90 CEE, garantido assim a sua oferta e atendimento à demanda. Cabe salientar que esta proposta para o Magistério de 2.º grau é, ainda hoje, uma das mais avançadas.

Mas ao mesmo tempo em que isso acontecia no Estado Paraná, o processo neoliberal, começava a dismantelar a relação mantida com o Curso de Magistério, dando início à reforma do ensino médio (PROEM Programa de Expansão, Melhoria

e Inovação no Ensino Médio no Paraná). Através da Resolução n.º 4.056/96, a SEED/PR comunicava o fechamento dos cursos profissionalizantes em outubro de 1996. No texto da resolução, já no seu 1.º artigo indicava a implantação do curso de Educação Geral de segundo grau, que substituiria às habilitações do mesmo grau, isso ocorreu a partir do início de 1997.

A Resolução determinava que as matrículas para o segundo grau regular, em 1997, fossem realizadas exclusivamente em cursos de educação geral. A partir desse contexto tomou-se como encaminhamento a cessação dos cursos profissionalizantes, incluindo o Curso do Magistério, mesmo o governo tendo em mãos dados que apontavam que o curso absorvia 15,7% das matrículas, a partir desse impasse existe a configuração de que 14 escolas no Estado do Paraná não aderiram ao processo de cessação, respeitando assim a vontade da comunidade na qual se inseria.

Nessa empreitada aconteceram inúmeras manifestações realizadas por entidades, como APP/Sindicato, Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, alunos, pais, professores, o próprio Conselho Estadual de Educação e a Assembleia Legislativa para arguir a respeito da legislação LDB n.º 9.394/96, que prevê no artigo 62 a formação em nível médio, na Resolução CEB n.º 02/99 o Conselho Nacional definiu as diretrizes que estabelecem a formação dos professores, conforme a proposição do artigo 62 da LDB n.º 9394/96 e normatiza o curso para a formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Caracterizou-se, portanto, o fato necessário para reorganizar o curso e reabrir as matrículas.

Houve, na sequência, a organização dos setores ligados à educação e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e das normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade Normal, para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR). As normas foram aprovadas em 4 de agosto de 1999 na Deliberação n.º 01/99, que dá condição a APP – Sindicato, o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública busca reverter a política de cessação do Curso de Magistério no Estado.

Mesmo a LDB indicando com sendo ideal que a formação fosse concluída em nível superior, a realidade do Estado do Paraná mostrava naquele momento a necessidade de fortalecer o Curso Normal. O número elevado de professores leigos atuando da 1.^a a 4.^a séries do ensino fundamental era estimado em torno de 30 mil professores, e o caso da educação infantil, onde a situação se posicionava de forma caótica, indicava a necessidade de investir na formação de nível médio.

A estratégia de ação recomendou alguns encaminhamentos para solucionar o retorno do Curso de Magistério em nível médio, e que devia ser protocolada na Secretaria de Estado da educação:

- a) assembleia da comunidade escolar (direção, professores, alunos, funcionários, pais de alunos) que aponta demanda 2000;
- b) lista de presença da assembleia;
- c) levantamento de alunos com pretensão a cursar o magistério, 7.^a e 8.^a séries;
- d) período da direção, Conselho Escolar, APM, grêmio estudantil, corpo docente, funcionários;
- e) abaixo-assinado da comunidade escolar, de referência com número de registro geral -identidade (RG).
- f) moção de vereadores, câmara municipal, autoridades, autoridades locais (padre, bispos, etc.);
- g) levantamento estatístico referente à necessidade da manutenção do curso na região;
- h) levantamento do corpo de docente habilitado para atuar no curso de magistério.

Em contrapartida o movimento de resistência ao desmantelamento do curso de magistério, durante o governo Jaime Lerner, reuniu a comunidade escolar na figura de diretores, pedagogos, coordenação de curso e alunos que efetivaram suas matrículas no curso de magistério, e asseguraram a possibilidade da formação em nível médio de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná.

Conforme Paro (2002), a organização da comunidade escolar para o estreitamento relacionado às políticas neoliberais em defesa da continuidade do curso de magistério mostra a gestão democrática praticada por essas 14 escolas e a respeito aos princípios constitucionais e educacionais.

O contexto desses embates teóricos, nos anos 90, denominados de "Década da Educação", representou o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo, desde os anos 1970, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganharam, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999), particularmente a partir de 1995, quando teve início o Governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 7 de fevereiro de 1995, um mês após assumir a presidência, Fernando Henrique divulgou os "cinco pontos" de seu governo para a melhoria do ensino público: distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de "preparar os professores para que eles possam ensinar melhor"; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho.

Com o lema Educação para Todos, medidas foram tomadas para adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que teve na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. As medidas são as seguintes: Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) Exame Nacional de Cursos (Provão), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), descentralização, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as Instituições de Ensino Superior (IES).

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedecem, portanto, a balizadores postos pela política educacional no país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores

com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um "prático" (FREITAS, 1992).

Os fundamentos e objetivos da criação e expansão destes novos espaços de formação já foram amplamente analisados (FREITAS, 1999; AGUIAR, 1999; entre outros) como parte intrínseca da estratégia da 2.^a etapa da reforma educacional no país: a reforma no campo da formação de professores. A 2.^a etapa da reforma educativa desenvolveu-se de forma mais intensa a partir de 1999 e teve como objetivos centrais:

- a) dar forma e conteúdo à proposta dos institutos superiores de educação aprovada pelo CNE em setembro de 1999 (Parecer CNE/CES n.º 115/99) e, como consequência;
- b) retirar das faculdades de educação, e em seu interior, do curso de pedagogia, a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. O Decreto n.º 3.276/99, de dezembro de 99, embora posteriormente modificado, cumpriu esse objetivo com muita eficiência até a Deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n.º 133/2001).

A aprovação da Resolução CNE/CP n.º 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto n.º 3.276/99 e do Decreto n.º 3.550/2000 (que alterou o termo "exclusivamente" para "preferencialmente"), 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: a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim. Com isso, inúmeros cursos de pedagogia em faculdades isoladas e integradas, que formavam professores, tiveram que se transformar em curso normal superior, ou permanecer como curso de pedagogia, formando exclusivamente o bacharel especialista para atuar nas tarefas de gestão, supervisão e orientação na instituição escolar.

Confirma-se, assim, o objetivo central desta política, denunciado pela área desde a promulgação da LDB, que é o de retirar das faculdades/centros de

educação nas universidades a responsabilidade pela formação de professores, e educadores para atuar em todas as esferas da educação básica. Pelo seu papel histórico na produção do conhecimento crítico da educação, nas atuais determinações legais, as faculdades de educação têm sido alijadas intencionalmente de todas as políticas relativas à formação de professores inicial e continuada. A confirmar-se esta intenção por novas determinações legais, aos cursos de pedagogia caberia exclusivamente a formação do bacharel, caracterizando o retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação de professores da formação dos demais profissionais da educação.

Não parece que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo "campo" de conhecimento: da "epistemologia da prática", no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, no Brasil, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud, entre outros.

Este alerta vem reforçar as análises que têm sido feitas por estudiosos no Brasil, no aspecto de apontar os riscos da retirada da formação de professores da ambiência universitária, negando ao professor a sua identidade como cientista e pesquisador da educação, atributos reservados apenas àqueles que atuam no ensino superior (KUENZER, 1999). Na realidade, sob o discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, têm aprofundado a desqualificação e a desvalorização desse profissional. Ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos, principalmente no setor privado, em vez de investimento maciço no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério.

Pressionados pelo artigo 87, § 4.º da LDB n.º 9.394/96, que estabelece que "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço", os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. Em vários estados, tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os

terceirizam ou "contratam" as IES públicas ou privadas as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda específica.

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. 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 que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o artigo 62 da LDB.

Portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, há um processo de "desprofissionalização" do magistério. Finalmente, após longos cinco anos de solicitações e resistências, o próprio CNE colocou em sua pauta de discussões a Resolução n.º 02/97, que permite aos graduados de qualquer área se licenciarem professores mediante uma complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 horas como estágio. Espera-se, com isso, que também seja revisto e revogado o item IV da Resolução, que cria os institutos superiores de educação e que estabelece como um de seus objetivos realizar

[...] programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais no ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE n.º 02/97.

A discussão da formação apresenta ainda a temática das novas tecnologias e da educação a distância, estreitamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço nas políticas atuais, que vêm expandindo-se em ritmo acelerado por todo o país, seja por intermédio da Unirede, Universidade Eletrônica, Universidade Virtual ou outras formas. A gravidade da situação da formação, em particular o grande número de professores leigos, tem levado as Secretarias de Educação estaduais a estabelecerem convênios com universidades para formar a distância os professores leigos, via TV ou outros programas, em detrimento do reforço às IES públicas para a expansão qualificada do ensino superior. Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem

como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva (ANFOPE, 2000).

3.4 DÉCADA 2000

No período compreendido de 2000 a 2003, as escolas que mantiveram o Curso de Magistério, organizaram grupos de trabalho para discutir as dificuldades apresentadas, em relação a como encaminhar as atividades seguindo as determinações do Parecer n.º 01/99- CEB e Deliberação n.º 010/99-CEE-PR que, entre outras questões, tratava das relações que orientavam a carga horária; dos profissionais habilitados para atuar nas disciplinas; da remuneração dos profissionais; da prática de formação, que inova quanto ao número de alunos atendido pelo professor no estágio supervisionado e da frequência.

Em relação à estrutura do curso: teria duração de quatro anos letivos com um mínimo de 3.200 horas, admitindo outras possibilidades desde que atendessem ao dispositivo legal. Quanto à proposta pedagógica deve contemplar a formação básica, a formação referente ao ensino médio, além da formação específica. A prática da formação, com mínimo de 800 (oitocentas) horas, associando teoria e prática, como parte integrante e significativa dessa área, bem como o efetivo exercício da docência, com duração mínima de 200 horas na educação infantil e nos anos iniciais.

Portanto, em 2004, além dos 14 colégios que permaneceram com o Curso de Formação de Docentes, a SEED/DEP autorizou o funcionamento de mais 31 novos cursos, que tiveram como orientação a primeira versão da Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e aos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal com o encaminhamento das atividades, agora oficialmente. Em 2005, foram 41 instituições da rede autorizadas e 27 colégios; no ano de 2006, foram 113 colégios a ofertarem o curso na rede pública do Estado. Conforme a SEED, há que se registrar que a oferta do curso de formação de docentes para a 1.ª fase da Educação Básica deu os princípios que propiciam os conhecimentos científicos necessários, respeitando o currículo voltado para as disciplinas da Base Nacional Comum e das especialidades dos conhecimentos necessários para a formação.

O departamento de Educação e trabalho, a partir da definição das políticas da gestão 2003-2006, assumiu a responsabilidade do setor público na oferta da modalidade de ensino formação de professores e em nível médio, enfrentando, portanto, o grave problema da falta de professores para a Educação Infantil no Estado, o que implica a elaboração de proposta, de acordo com a legislação vigente (DEP, 2006, p.22).

Segundo Tanuri (2000), a nova LDB n.º 9.394/96 veio encontrar o quadro acima delineado no âmbito da formação de professores para os anos iniciais da escolaridade: diversidade de instituições formadoras, seja em nível superior, com predominância do nível médio, sobretudo as de iniciativa pública.

Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, admitiu a formação mínima oferecida em nível médio, nos cursos normais, o que faz repor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão substituir ainda por muito tempo, embora fique estipulado nas disposições transitórias em prazo de apenas dez anos para formação (Tanuri, 2000).

3.5 AS QUESTÕES ATUAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste item, realiza-se uma análise em relação à tendência expressa na LDB n.º 9.393/96, sobre a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, que, a priori, deve acontecer em nível superior, considerando ser esta “uma conquista dos professores brasileiros”. A discussão, no entanto, gira em torno da instituição responsável para a efetivação da formação de professores, como foi prevista na LDB para universidades ou institutos de educação. No entanto, é necessária a avaliação das diversas propostas de reformulação relativas ao curso de Pedagogia, bem como a polêmica em torno das mesmas ou, ainda, a “credibilidade” dos Institutos Superiores, sendo possível identificar a posição conflituosa em que se insere a formação de professores para as séries iniciais.

3.5.1 Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação em nível superior

O embate se posiciona no debate sobre políticas de formação de professores no nível superior, as quais evocam dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores, que apresenta nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer n.º 115/99, que criou os institutos superiores de educação, e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível.

Esses documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde o final de 1997, quando o CNE (Resolução CP n.º 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Catani alerta para os riscos deste ideário da flexibilização curricular, afirmando que tais "dinâmicas certamente 'naturalizam' o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades" (Catani *et al.*, 2000).

Ao se analisar os processos de formação superior, observa-se que suas raízes estão fincadas na trajetória do movimento dos educadores em luta pela sua formação e pela profissionalização do magistério, representada pela ANFOPE.

Ao se observar o processo de formação de professores no país, percebe-se um panorama composto por todas as reformas propostas até o presente momento, que precisam de tempo para se efetivarem, bem como as análises elaboradas por vários educadores, entre eles, Freitas, L.C. (2000); Freitas, H. (1999); Kuenzer (1998), Valle (1999) (2000), entre outros, e por suas entidades organizativas Associação Nacional pela Formação de professores (ANFOPE), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas. Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED),

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Direito e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), os quais, nesses dez anos, buscaram traçar caminhos pelos quais as políticas de formação trilharam, além de estabelecerem elementos que pudessem superar as condições atuais em que se encontram.

É necessário, ao estabelecer quais ideologias devem pautar as reformas propostas, avaliar o processo de perda da identidade, pelo qual os professores e a profissão estão sendo expostos, que por ventura poderiam descaracterizar o processo histórico traçado pela categoria ao longo do tempo.

O envolvimento dos professores nas discussões pela democratização da sociedade, no final dos anos 70 e início da década de 1980, trouxe contribuições valiosas para a educação, com discussões acerca do trabalho pedagógico. O debate evidenciava as relações entre educação e sociedade, e como é estreita a vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. A ruptura com as práticas e o pensamento tecnicista teve seu auge nos anos 80.

No que se refere à formação de professores e ao contato com concepções avançadas, destaca-se o caráter sócio-histórico que possibilitou um entendimento amplo acerca da compreensão da realidade, respeitando as relações temporais advindas desse processo. O discurso pautava-se no desenvolvimento da consciência crítica, a qual lhe possibilitava interferir e transformar as condições da educação e, portanto, intervir na sociedade.

A concepção posta no processo de formação de professores avançou na direção da superação das dicotomias existentes na formação de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, questões que interferiam na democratização das relações de poder e dificultariam a construção de espaços coletivos e autônomos.

A construção de uma linha mestra acerca de um referencial teórico promoveu transformações concretas na forma de organizar o trabalho pedagógico e, portanto, iniciava-se a construção de uma concepção de profissional da educação, que tinha na docência e no trabalho pedagógico o respeito as suas especificidades.

Conforme a ANFOPE (1992), a construção de uma concepção de caráter nacional restauraria relações que fazem parte do processo de lutas travadas pela

categoria na pós-modernidade, com sentido de garantir uma concepção pensada na de formação e nos princípios gerais que motivaram o movimento e suas manifestações. As questões que movimentaram as discussões pautavam-se nas relações sociais e movimento dos trabalhadores pela construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária, portanto, essa concepção tão sonhada pela categoria era oposição a que estava sendo praticada nas políticas atuais.

Refletir a especificidade da escola seria definir um projeto pedagógico pautado em questionamentos históricos e processuais como: Que futuro queremos para o nosso povo? E como este futuro se constrói a partir do presente? Os educadores compartilharam sempre da ideia de que "ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para evitar que o debate sobre a formação do professor se concentre apenas em questões técnicas, etapa já vencida há décadas pelo movimento" (ANFOPE, 1989), mas que retorna com força nas políticas atuais.

Nesse contexto de discussões e reflexões, um procedimento seria muito importante para garantir as reformulações curriculares que atendem às necessidades apresentadas no âmbito da formação dos professores da educação básica e ensino superior, bem como pensar essas reformulações com bases nas concepções de cunho progressistas, portanto, próximas das reivindicações presentes no discurso da categoria.

O desafio tênue desse processo de elevar a formação para o âmbito das instituições superiores, que movimentou as IES, faculdades/departamentos/ centro de educação, ampliando o debate, que até os dias atuais vêm ganhando espaço, tenta redefinir a quem compete a formação de professores.

3.5.2. As diretrizes para os cursos de formação de professores

Com a criação dos Institutos Superiores de Educação e a organização do processo final de elaboração das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, aprovado pelo CNE em 8 de maio de 2001 e homologado pelo ministro da Educação em fevereiro de 2002, observou-se os primeiros passos em direção à regulação da profissão docente, com o desenho de um "novo" perfil relacionado à formação de professores para a educação básica, portanto, o redimensionamento de uma proposta que abrange toda a especificidade do trabalho pedagógico.

Ao se avaliar a expansão da escolaridade, percebe-se que o sistema educacional não estava preparado para receber um grande contingente de alunos, em razão de um longo período ter beneficiado as camadas dominantes, isso foi visível em todos os níveis de escolarização. Como consequência, trouxe a massificação no trato das relações que circundam o espaço pedagógico (salas de aula superlotadas, matriz curricular e currículo excludente).

No ensino superior, o aumento da quantidade de instituições, não garante uma formação de qualidade, já que essa expansão impossibilita o Estado em seu novo papel de Estado mínimo em prover os recursos necessários que garantam a expansão da educação em instituições públicas e, em consequência, esse espaço tem sido ocupado pelas instituições particulares que, em sua ideologia, estão voltadas para atender à demanda do mercado. Esse processo interfere na tríade pesquisa/extensão/ensino, impossibilitando, de certo modo, uma formação de qualidade.

A reflexão acerca de que o professor precisa investir na formação responsável, condena à formação aligeirada que poderia rebaixar a formação com cursos de menor carga horária, em relação àquelas profissões valorizadas pela sociedade, faz com que a formação de professores esteja deslocada das universidades, o que poderia privilegiar a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida.

Ao se deslocar a formação da universidade, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas, privilegiam-se 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, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática. Esse é o desafio que está historicamente posto para a retomada da identidade do professor perante essa sociedade que foi se desenhando.

3.5.3 As concepções de formação do professor

Mas, se a década de 1980 representou para os educadores o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 1990,

contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que se perdessem dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (FREITAS, 2000), o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática*, *prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas. No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2000).

3.5.3.1 Formação do professor na sociedade do conhecimento

A formação de professores hoje necessita de uma ampla revisão nos cursos médios e superiores, repensado com urgência, de forma efetiva, as relações que pressupõem a formação de “especialistas em educação”, pois esses profissionais não podem ser concebidos pura e simplesmente como especialistas em generalidades.

Ao se posicionar o conhecimento como sendo múltiplo, este não está restrito ao espaço escolar, mas diluído nas malhas da rede social, sendo necessário repensar a formação de professores para atuar no contexto dessa “sociedade do conhecimento”. A formação de professores posiciona-se em potencializar o professor para o principal desafio que lhe coloca hoje, que é o de produzir novas competências.

As relações que se processam nessa concepção é a de construção, acumulação do saber, herança histórico-cultural e disposição para transformar o mundo, passando pela necessidade de definir em cada momento a formação do professor, inserida no processo vivido por todos os humanos.

Ocorre que o discurso pedagógico e social acentua a discussão em torno da formação de professores, e o debate se concentra no repensar das práticas de

formação de professores na contemporaneidade, visando contribuir efetivamente para uma prática mais aberta e abrangente às competências sociais (capacidade de tomar decisões, habilidades, de comunicação, criatividade, etc.) e uma sólida formação de conhecimentos.

A formação de professores se dá a todo instante, portanto, essa formação deve estar voltada para relações ligadas a fatores como pesquisa, raciocínio, uso da criatividade, capacidade de interagir com outras pessoas e a utilização das diferentes tecnologias relativas às suas áreas de atuação.

Ao se analisar a formação do professor por competências, se elegem conteúdos e ações metodológicas coerentes no relacionamento entre os aspectos teóricos estudados.

4 ANÁLISE DA IDENTIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor

Antonio Nóvoa

Todas as profissões desenvolvidas na sociedade passam pela atuação dos professores. Estes têm em suas mãos a responsabilidade não somente de transmitir o conhecimento, mas também de se posicionar ética e politicamente na sua função de ensinar, lembrando de ensinar também sobre cidadania.

Por trás de muitas imagens constituídas um dos aspectos a ser avaliado é o poder simbólico, que alimenta as políticas públicas para a formação de professores, que resulta de forças que fazem “ignorar-se reconhecer a violência que elas encerram objetivamente”, o que se transforma em poder simbólico, “capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p.15).

O poeta Carlos Drummond de Andrade revela certa ambiguidade em relação ao termo identidade, quando disse é a “maquinação do Estado para controlar cidadãos; na prática é um cartão”; mas um cartão que é documento, que aparentemente é a prova: “Prova-se a identidade mediante cartão, número e foto que nada provam do seu interior” (ANDRADE, 1991, p. 78). Entre outros, esses elementos estão presentes nas definições de identidade em todos os tipos de literatura e contêm as nuances de complexidade e de ambiguidade de algo que, individualmente, é ao mesmo tempo em que não é, e que histórica e socialmente nem sempre existem da mesma forma (MINDAL; SILVA, 2007, p. 81).

Na experiência individual de identidade e no senso comum, aparece um jogo de permanência e mudança. A sensação de que algo permanece, apesar das mudanças corporais visualmente percebidas ao longo da vida, por exemplo, foi muitas vezes explicada como a essência, o si mesmo, nosso eu interior, (MINDAL; SILVA, 2007, p. 81).

O processo de constituição da identidade profissional pode, então ser visto como recursivo: é constitutivo da identidade ao mesmo tempo em que se constitui.

Decorre desse processo a importância de desvelar os elementos psicossocioculturais e históricos que contribuem com a construção da identidade e que estão presentes na atuação profissional do professor.

Segundo Gatti (1996, p. 88),

[...] compreender os professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas do seu ser [...], percebê-los no seu vivido como pessoas inseridas num certo contexto familiar e comunitário, num contexto de classe, num segmento de cultura, no seu trabalho e nas formas institucionais que definem e delimitam esse trabalho.

Tanto o campo do trabalho quanto o de formação escolar integram as identificações sociais dos indivíduos e, segundo Dubar (1997), ganham especial destaque nos estudos sobre categorias sociais, a partir da década de 1960, em função das mudanças no mundo do trabalho e do emprego.

Todo esse movimento confere, pois, a especificidade da função do professor. É a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, posto que seu objeto se constitui dos processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. Caso não se tenha o pessimismo como norteador do pensamento e o ideário da missão do professor a ser resgatado, pode-se afirmar que a proclamada crise educacional traz em si a solução para a superação, como afirma o pensamento marxista (MANZINI-COVRE, 2005, p. 46).

Para Nóvoa (1995), não se pode ficar na encruzilhada: é preciso refazer identidades. O reconhecimento de novos valores pode permitir a redução das margens de ambiguidade que afetam hoje a profissão docente e contribuir com o bem-estar do professor, portanto, ao relacionar as interfaces dos processos de formação de professores é preciso avaliar como as influências na relação formando/formador constroem o processo identitário, enfocando “a necessidade de descristalização de posturas, práticas e visões de mundo por parte do professor” (AZAMBUJA; BALD, 2007, p.8).

A identidade de cada indivíduo é uma construção a partir de várias interfaces: afetivas, cognitivas, culturais, políticas, econômicas, etc. É no processo histórico, na dinâmica e nas contradições da sociedade, em cada época, que são construídos os elos identitários. A identidade é território de lutas e de conflitos, espaços em construção das maneiras de ser de cada um (a). É um processo sob o qual cada um (a) se sente, age e constrói suas práticas e significa sua existência (Caderno de Debates-IV Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato).

Na sociedade, a construção da identidade sofre duas determinações que são estruturais: gênero e trabalho. Portanto, compreender o que significa ser

professor na sociedade atual exige situar esta profissão no mundo do trabalho e na divisão sexual do trabalho e de como esta divisão a influência (Caderno de Debates-IV Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato).

Para se entender a crise de identidade do professor, pode-se relacionar as interfaces e seus determinantes sociais, que se mostram de forma complexa, ou seja:

- a) modelo de escola seletiva e excludente, que interfere no assumir-se como classe trabalhadora;
- b) perda do prestígio social da profissão;
- c) concepções educacionais que obedeciam as demandas de mercado.

Conforme Pimenta, a reflexão sobre os processos de construção da identidade profissional dos professores e o significado dos conhecimentos na sociedade contemporânea requer pensar acerca de questões como a diferença entre conhecimento e informação. Até que ponto o conhecimento é poder? Qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho? Qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática? Como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física? Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens professores? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? E qual a possibilidade de que a sociedade contribua com a construção das identidades e do desenvolvimento profissional do professor?

Entende-se que, nesse aspecto, a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade de buscar os sujeitos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Portanto, enquanto processo, é sistemático e intencional, sendo praticado também pela escola.

Para Calderano (2006), são apresentados múltiplos olhares que se articulam em torno da temática formação, da identidade do professor, no contexto de contínuas e complexas transformações tanto no que se refere à concepção do trabalho docente quanto sua organização, de forma a refletir sobre alguns desafios, experiências e perspectivas da ação docente no mundo contemporâneo.

Para ressignificar a formação inicial e continuada de professores, tem-se que articular, na escola, espaços que oportunizem a reflexão e aquisição, ações que possibilitem avanços, a fim de que o sujeito supere a percepção de estar preso a uma condição identitária modelada a seu comportamento de forma a atender regras exteriores, pois o que se percebe essencialmente está ligado às ideias de conduta moral.

Conforme aponta Freire (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Com relação à formação de professores, é necessário buscar nas diversas áreas do conhecimento ferramentas necessárias para construir categorias que lhe permitam compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas.

Há algum tempo, o fato de se frequentar um curso de magistério e ser normalista dava garantia de status e de dedicação e amor pela profissão. A profissão era vista como dever sagrado, um sacerdócio, vocação para qual a mulher, por excelência, estava preparada.

Com o avanço das discussões, os professores passaram a dar ênfase à técnica, burocratizando e intensificando o seu trabalho em sala de aula, utilizando-se de métodos tecnicistas, para obter resultados que garantissem a qualidade de seu trabalho e, portanto, a tão almejada identidade.

A identidade do professor não é homogênea, definitiva e estanque no seu agir temporal e espacial. Ela se transforma ou se altera em função de circunstâncias que combinam a tradição de ser professor com as exigências de mudanças elaboradas pela sociedade e que são depositadas no trabalho de cada professor.

Os diversos discursos construídos nos seus espaços/tempos foram compondo e marcando a identidade dos professores, uma vez que a identidade não se encontra pronta e acabada, mas em permanente construção; nela o novo e o velho agregam valores, de forma que a identificam. O professor hoje também pertence ao passado. “O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram as suas marcas na prática dos educadores e educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em nós.” (ARROYO, 2000, p. 18).

O que se tem em relação a ser professor se estabelece pela representação constituída a respeito da escola e da docência, de forma que se torna um produto da

própria experiência individual, estabelecido a partir das práticas sociais em que cada sujeito se constitui para além de ser professor.

O discurso que geralmente se coloca em primeiro plano, conforme o levantamento da pesquisa “gostar de crianças” - o que é de certa forma, uma questão subjetiva, pois nem todos que gostam de crianças sabem trabalhar com as aprendizagens que elas necessitam.

A identidade do homem na pós-modernidade entra em crise quando há relativização dos sistemas de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem no mundo social. O que se terá é que na prática docente o saber está acima ou fora das relações de poder, mas está atravessado por essas relações e por processos de regulação e controle.

Partindo dessa relação, tem-se, enquanto força do discurso do professor ideal, que tanta força acaba impedindo os professores de criarem um modo de vida que lhes dê identidade própria, por meio de suas experiências. O modelo introjetado do professor ideal pelos professores representa os elementos de identificação que possam flexibilizar o “ser professor” e que oportunizem ao sujeito um espaço para produzir sua identidade a partir de seu modo de vida.

Para Hengemihle (2007), na pós-modernidade, as reflexões se voltam para a compreensão complexa da realidade, na qual as ciências sociais e naturais são vistas como resistências, e o aprofundamento da reflexão sobre o ser humano é fundamental, pois a compreensão parte dele, passam por ele e voltam para ele. Hoje, o centro do processo educativo é o ser humano. É para as pessoas a manutenção da reflexão sobre o próprio ser humano. Algumas considerações parecem fundamentais, conforme os seguintes teóricos:

- a) Popkewitz *apud* Silva (1995), lembra que remover as pessoas da história significa fazer com que o mundo pareça determinístico e fora da possibilidade de intervenção.
- b) Freire (1997) diz que é preciso respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola;
- c) Vygotsky acrescenta o conceito de situação social ao desenvolvimento, pelo qual as novas aquisições são vistas como resultado da confrontação entre as condições internas do sujeito em desenvolvimento, ou seja, o sistema psicológico do mesmo e o

caráter das novas influências surgidas nos diferentes momentos do processo (GONZÁLEZ, 2003, p.79).

A preocupação com a formação perpassa todas as instâncias da ação pedagógica, o que remete a refletir sobre a opção da profissionalização, sendo necessário deixar de lado a visão idílica, que marcou a profissão, que associou a profissão à condição material ou à missão sacerdotal, desenvolvida por mulheres submissas às relações sociais.

Assim, a despeito de qualquer perfil institucional, em que modelos são a expansão de como deve ser o profissional para atuar com crianças, busca-se a realização de um trabalho que alie desejo pessoal e compromisso com os valores culturais, históricos, sociais que estão, não somente na gênese da nossa formação, mas no envolvimento da prática diária (SARAT, 2001 p.144).

Conforme Kuenzer (1998), cabe aos professores dar a especificidade de sua função, fazer a leitura e a análise do projeto pedagógico tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulam a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas.

Afirma ainda Kuenzer (1998) que a especificidade do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, que precisam ser resgatadas, dadas as atuais características do processo pedagógico contemporâneo.

Então, é importante argumentar a necessidade de cursos de formação profissional que garanta uma sólida formação teórica nos conhecimentos a serem criados e que levem a superação da histórica dicotomia entre teoria e prática para a preparação pedagógica. Para tanto, há necessidade de identificar e mapear os professores e demais profissionais da educação, elaborando um diagnóstico para garantir a formação necessária, no mínimo a qualificação de nível médio para o magistério. É necessário que se desenvolvam políticas públicas de formação e aperfeiçoamento do período. A identidade do professor é simultaneamente ontológica e profissional, realizando-se no campo teórico de conhecimento e no âmbito da prática social. A transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática. Cobram-se dos professores responsabilidades que ultrapassam suas atribuições no plano individual.

Cabe-lhes sim apontar coletivamente caminhos institucionais para enfrentar essas novas demandas.

Sob a égide da perspectiva dialética, as alternativas para a retomada do curso de formação de professores enfatizam as espirais teoria-prática- teoria e ação-reflexão-ação, a formação inicial não se encerra em si mesma, devendo articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

Tão importante quanto possuir cursos destinados a formar professores, seja em nível médio ou superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos dediquem-se efetivamente à atividade docente. A reflexão que se faz em relação a uma educação de qualidade perpassa pela formação do professor, que solicita a recriação de espaço e políticas educacionais, para além da superação do preconceito que tem como ponto de partida a díade professor-aluno.

A formação de professores demanda um quadro descrito, pois a cada momento a sociedade exige do profissional conhecimentos avançados no quesito científico-tecnológico, mas que pela dinâmica do processo a formação tem se ocupado de concepções essencialmente intelectuais, que permeiam a maioria dos programas de formação de professores, portanto, há urgência na superação e incompreensões em relação à sua especificidade fazendo com que os candidatos ao magistério recebam formação inadequada ao exercício profissional, o que se constitui em fator de peso no fracasso escolar de inúmeras crianças e adolescentes (PATTO, 2002), que não passam de resquícios do período jesuítico com severos elementos dogmáticos e autoritários.

A dicotomia teoria-prática é o ponto crucial na formação de professores para a superação dos problemas do ensino brasileiro, questão essa, que parece não estar ainda bem compreendida, pois os recursos destinados a sua viabilização ainda são escassos.

Assim, é necessário organizar um processo formativo que mobilize os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente. Entretanto, a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão. O que se tem é uma revisão constante dos significados sociais e da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Por isso, é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes científicos, como constitutivos da docência nos processos de construção da identidade de professores, articulando os diferentes tipos de instituições envolvidos na formação de professores; e oferecer subsídios às políticas públicas de formação de professores.

Assim entendida, a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas.

4.1 SITUANDO A QUESTÃO E O PROBLEMA

Esta pesquisa teve origem nas inquietações que fazem parte da vida acadêmica e profissional da autora desta pesquisa, em maior ou menor grau, decorrentes da sensação, e por vezes constatação, do desprestígio e desvalorização do curso de Magistério, que se observa ao longo dos anos, de forma cada vez mais acentuada em todos os níveis de formação. Através da experiência no curso de Magistério, analiso a trajetória do curso de formação de professores em nível médio, detalhando o modo como o problema dessa pesquisa foi sendo delimitado com auxílio de revisão bibliográfica e com a construção do quadro teórico já descrito.

4.2 AS TRAJETÓRIAS DE VIDA QUE DELIMITOU O PROBLEMA DE ESTUDO

O interesse pelo tema surgiu a partir das discussões e reflexões, durante o curso de Magistério, nos anos de 1980, momento no qual o curso passava por reflexões, discussões e reformulações, passando a se estender para a graduação, no curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no momento de produzir a monografia de conclusão de curso. Vários foram os temas pensados na época, como pertinentes e relevantes, porém um destacava-se, provavelmente pela situação profissional vivenciada no período, em que continuava a atuar como

professora do 1.º grau de ensino na rede pública municipal nos municípios de Piraquara e Pinhais desde 1982.

Enquanto professora, com formação de ensino médio (Magistério), mediava conflitos e questões surgidas na sala de aula, além de, em determinados momentos, acolher estagiárias do curso de Magistério para o cumprimento da carga horária do Estágio Supervisionado e Docência. Enquanto profissional da educação, mantinha-me atenta às angústias das alunas, por ter tido as mesmas experiências as quais me intrigavam. Aventurei-me em cursar a graduação para ter habilitação nas disciplinas específicas do curso de Magistério e, a partir dos anos de 1992 passei a lecionar e atuar como professora de disciplinas do curso de Magistério, sempre voltando à ação pedagógica para a reflexão das reais necessidades dessa formação e curso.

As inquietações permaneceram, e passados quase 20 anos de atuação, como professora dessa modalidade de ensino, elas estimularam esta pesquisa, que tem como objeto de investigação, traçar a identidade do Curso de Magistério, como elemento de ascensão profissional e acadêmico, bem como traçar perspectivas que possam direcionar para uma efetivada manutenção do curso.

O percurso transcorrido contribuiu com a facilidade de aproximação dos envolvidos na pesquisa, portanto, o tamanho da amostra que comporia a pesquisa foi uma questão que recebeu atenção especial por um longo tempo. A dúvida sobre como organizar a tabulação e selecionar os dados obtidos através dos alunos e professores de uma escola proporcionou inúmeras reflexões. Estas permitiram concluir que as generalizações extrapolam os objetivos desta pesquisa. Apoiada em teóricos como Tanuri (2000), Pimenta (1990), Almeida (2004), Tavares (2005) Tesserolli (2008), esta pesquisa “constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e utilizando múltiplas fontes de dados”.

Dessa forma, considera-se importante explicitar os critérios que levaram às opções efetuadas, demonstrando tratar-se “de uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650) e que, portanto, a qualidade dos dados obtidos através dos instrumentos e análise tornou-se muito mais importante que a quantidade dos mesmos.

A priori, como critérios, buscou-se articular blocos que organizassem a formação do professor no processo histórico, as políticas de formação de

professores e o resgate da identidade do professor que se utiliza da formação do ensino médio em sua formação.

4.3 O MUNICÍPIO DE PINHAIS E A ESCOLA DE MAGISTÉRIO

A instituição localiza-se no município de Pinhais, antigo distrito do município de Piraquara, emancipado em 1992. Possui uma área demográfica de 61,007 km², é o menor município do Estado do Paraná, sua população é de 112.038 habitantes (IBGE 2007), seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,85 (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO/PNUD, 2000), o segundo melhor da Região Metropolitana (RMC), 14.^o do Paraná. O seu Índice de Firjan de Desenvolvimento Municipal 2005 foi 0.83.78, sendo considerado o quarto melhor do Paraná. Em relação ao seu Produto Interno Bruto (PIB), em 2005, foi estimado em R\$1.238.860.695,00 e o PIB per capita em R\$17.581,00 (IBGE, 2004).

Em relação à educação, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB)⁷ do município, em 2007 foi de 5,1, um dos melhores índices do Estado do Paraná.

É na cidade de Pinhais que está localizado o Colégio Estadual Deputado Arnaldo Faivro Busato e, segundo os documentos analisados, o funcionamento do colégio teve início com um abaixo-assinado, realizado pela comunidade do Distrito de Pinhais ao deputado estadual João Leopoldo Jacomel. A comunidade solicitou a criação do Ginásio Estadual de Pinhais, tendo como justificativa do pedido as dificuldades que os pais estavam encontrando para encaminhar seus filhos a estudarem no município vizinho de Curitiba, aliando a essa situação o elevado custo para mantê-los em escolas distantes.

A partir desse momento, a escola passou a ser um centro de referência e embate no campo da gestão escolar nos aspectos político, pedagógico e administrativo, tendo como base o respeito das necessidades e decisões tomadas pela comunidade, garantido, portanto, a efetiva participação no processo de gestão.

⁷ DEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, divulgado em 2007 pelo MEC, é indicador educacional que relaciona rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados.

4.3.1 O curso de magistério nessa escola

O Curso de Magistério foi autorizado a funcionar pela Resolução n.º 6.642/93 ofertando então a Habilitação Magistério. No ano de 1994, o curso começou a funcionar com atividades pedagógicas, sendo estas implantadas gradativamente, ofertando uma única turma no período da manhã. Em 1997, formou-se, portanto, a primeira turma do Curso de Magistério.

Atualmente, o curso é ofertado na modalidade integrado e aproveitamento de estudos (subsequente) no período vespertino (manhã e tarde) e noturno. As séries são distribuídas da seguinte forma: manhã de 1.ª a 4.ª séries; à tarde 1.ª série; à noite 2.ª a 4.ª séries integrado; e 1.ª a 3.ª série modalidade aproveitamento de estudos; e no contra-turno o Estágio Supervisionado. O número de matrículas ativas é em torno de 353. Apresenta um quadro de 50 professores distribuídos nas disciplinas da base nacional e parte de formação.

4.3.2 Com relação aos alunos

No primeiro momento, o trabalho foi realizado com alunos e professores do Curso de Formação de Docentes, que passaram a configurar o universo de sujeitos desta investigação. No segundo momento, todos os professores da escola foram convidados a fazerem parte do processo via *online*.

Os colaboradores do segmento dos alunos compõem um quadro de 353 alunos matriculados, por ocasião da aplicação do questionário, ocorrida no mês de março de 2009. O envolvimento priorizou a conscientização da participação na pesquisa, que teve início no ano de 2008. Buscou-se organizar o processo com intervenções e conversas com os alunos da seguinte forma: por série, turno e modalidade. Em 2009, no 1.º momento, foram entregues os questionários envolvendo os alunos do curso de formação de docentes⁸

O instrumento de pesquisa apresentou 27 perguntas (sendo dessas 23 objetivas e 3 subjetivas) aplicadas no período matutino, vespertino e noturno. As informações obtidas por meio dos questionários foram tabuladas e submetidas a

⁸ Nas modalidades integrado que totaliza um total de 188 alunos participantes e, 71 alunos na modalidade aproveitamento de estudos (subsequente), totalizando 259 questionários devolvidos.

tratamento estatístico. No segundo momento, os alunos foram convidados a produzirem um texto com o título "O que é ser professor".

Para a obtenção dos dados, foram utilizadas fontes primárias, as quais visavam à coleta de informações sobre identificação, formação, e perspectivas profissionais quanto ao curso.

As informações, após a tabulação final, apontaram relações e aspectos relevantes, para posterior transcrição e categorização que priorizou organizar blocos que envolvessem: a formação do professor no processo histórico, políticas de formação de professores e identidade do professor.

4.3.3 Caracterização dos alunos

4.3.3.1 Sexo

Constatou-se que a totalidade dos alunos que frequenta o curso é do sexo feminino, na amostragem do referente curso, conforme os gráficos abaixo.

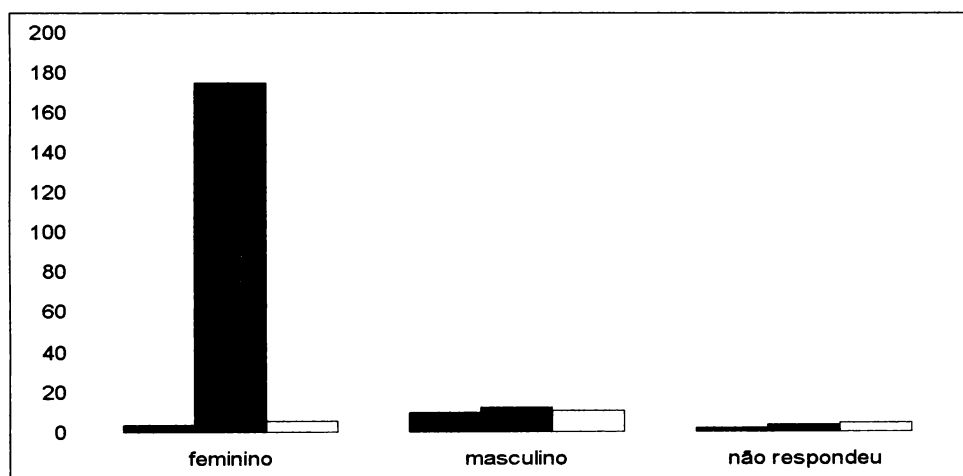


GRÁFICO 1 – SEXO, MODALIDADE INTEGRADO

FONTE: A AUTORA

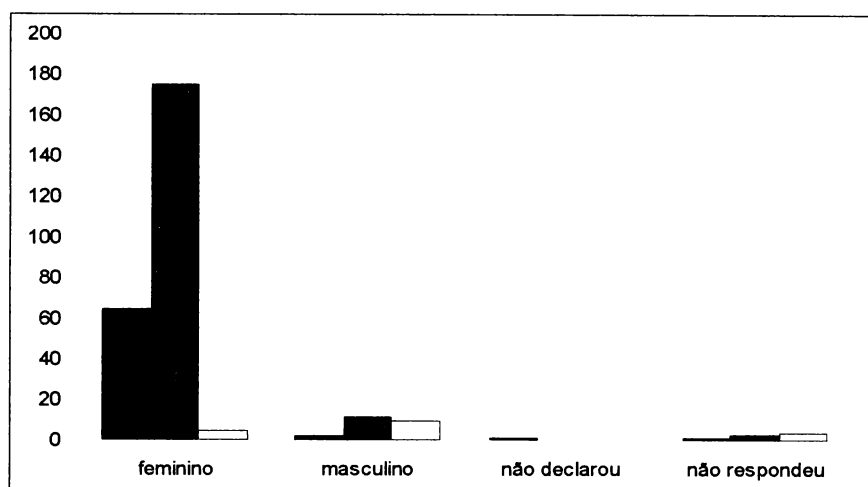


GRÁFICO 2- SEXO, MODALIDADE APROVEITAMENTO DE ESTUDOS
 FONTE: A AUTORA

A feminização do magistério tem sido interpretada como decorrência da semelhança entre a atividade de ensinar e a atividade doméstica. Essa ideologia ainda está presente nos dias atuais.

As mulheres são maioria na profissão, como se pode comprovar através de pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Sociais (INEP) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), intitulada “O Perfil dos professores brasileiros” (INEP/UNESCO, 2004), que contou com a participação de 5.000 professores do ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas da área urbana das 27 unidades da federação. Identificou-se que 81,3% dos professores que atuam nos níveis pesquisados são do sexo feminino. A pesquisa ressalta que a “a maioria encontra-se atuando no ensino fundamental” (INEP/UNESCO, 2004, p. 44) e que a “proporção de mulheres vai diminuindo gradativamente, quanto mais avançada é a série pesquisada” de acordo com dados do Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2001, p. 46).

Essa pesquisa reconhece que, nas últimas décadas, a figura do professor tem sido evidenciada e colocada em discussão, embora reconheça também que essa evidencia é paradoxal: de um lado, a figura do professor como alguém capaz, através de seu trabalho, promover profundas transformações sociais. De outro lado,

ocupante de um lugar socialmente desvalorizado questionado em suas ações e saberes.

O aspecto da feminização do magistério, enquanto questão de gênero, é um fenômeno mundial e aponta dois caminhos: o primeiro indica que a inserção feminina se deu em função de menor grau na profissionalização da profissão; o segundo é o das mulheres ocuparem espaços no magistério à medida que os homens se afastaram em busca de novos campos e oportunidades de trabalho, aspectos já relacionados no corpo teórico dessa pesquisa.

Em relação à pesquisa, há 341 alunos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, o que, de certa forma, comprova os registros de que o magistério é ainda uma profissão praticada por mulheres.

Enquanto faixa etária tem-se um quadro que apresenta na modalidade integrado a idade de 14 a 60 anos e na modalidade aproveitamento de estudos de 17 a 60 anos, conforme o gráfico a seguir:

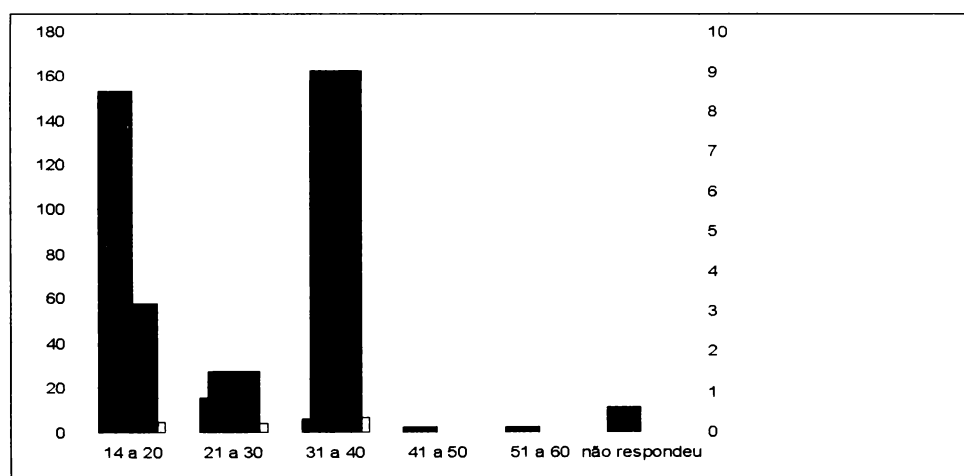


GRÁFICO 3 - IDADE MODALIDADE INTEGRADO

FONTE: A AUTORA

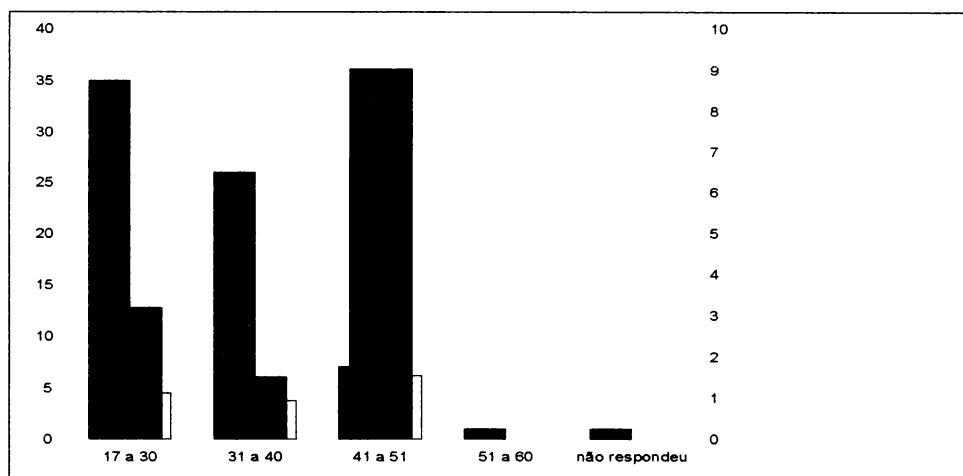


GRÁFICO 4 - IDADE MODALIDADE APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

FONTE: A AUTORA

Na pesquisa, os dados apontaram a escolha pelo curso na relação motivada em “ser professor” modalidade integrado, o percentual aponta 14,90%, e no aproveitamento de estudos são 12,68%. Associado a essa relação destaca-se o “gostar de crianças”, que se compôs da seguinte forma: na modalidade integrado 23,40%, e no aproveitamento de estudos 14,08%. Outro aspecto que chamou a atenção na modalidade integrado foi de 11,70% visualizar uma profissão para o futuro e 10,64% ter feito a escolha na relação subjetiva de ter um “sonho” em ser professor, e em torno de 5% de oferecer formação profissional e lugar no mercado de trabalho, embora 2,10% tenham citado a influência da família ou estão em dúvida quanto à profissão, no aproveitamento de estudos 15,49%, por já atuar na área.

Existe contradição ou insatisfação por parte de alguns alunos, quanto aos conhecimentos trabalhados na formação acadêmica, ou seja, de não preparar de forma satisfatória para o vestibular, que poderia ser característica de um ensino fraco. No entanto, em relação ao conjunto integrado, no que se refere à díade teoria/prática, prática de ensino e metodologia, correspondem às necessidades, na modalidade integrado, 16,46% alunos e na modalidade aproveitamento de estudos 9,86% estão satisfeitos com o curso.

Dos alunos da modalidade integrado, 13,30% consideram os conteúdos diversificados, e os mesmos atendem à especificidade do curso, além de estarem de acordo com a realidade. Nesse contexto, dos alunos da modalidade aproveitamento de estudos, 32,12% indicam que há uma preocupação, por parte dos professores, em estabelecer relações com uma visão de mundo dentro de um contexto crítico ao desenvolver os conteúdos selecionados. Em relação à importância da análise por

parte dos alunos, os índices estão abaixo do esperado, isso é em consequência ainda da implantação do curso.

Quanto à metodologia de trabalho do grupo de docentes, os alunos estão satisfeitos, embora se sintam sobrecarregados por trabalhos, aulas de campo, prática de ensino (Estágio Supervisionado) e, segundo eles, esse embasamento é de suma importância para a profissão docente.

Questionados quanto às áreas de conhecimento que acham mais importantes para a sua formação, foram categóricos em afirmar que a teoria e prática devem ser interdependentes.

Outro dado importante está relacionado ao aspecto positivo do curso, o posicionamento foi de registrar a competência dos professores que atuam nas diversas disciplinas. Na modalidade integrado o índice foi de 26,03%, e no aproveitamento de estudos 39,40%, embora alguns apresentem dificuldades interpessoais em relação aos alunos. As práticas de ensino são tidas como satisfatórias, embora, conforme os alunos das modalidades envolvidas, 9,27% do Estágio Supervisionado em contra turno dificulta um pouco para os alunos que já estão no mercado de trabalho.

Outro ponto diz respeito a algumas disciplinas, que deveriam ter carga horária maior na matriz curricular e inserção de outras disciplinas (desdobramento de disciplinas).

Em relação aos coordenadores⁹ do curso, aos alunos das modalidades envolvidas, 18,92% foram categóricos ao afirmarem que há necessidade da comunicação/informação apresentar uma linguagem única, pois a falta de esclarecimento acerca de procedimentos tem dificultado ações efetivas por parte dos alunos e cobranças descabidas por parte dos professores e coordenadores. Para tanto, ressalta-se que as ações devem ser pensadas para o coletivo, conforme disposto nos documentos oficiais do estabelecimento de ensino (Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular, Regimento Escolar e Plano de Trabalho Docente).

⁹ Atualmente a coordenação passa por um momento de transição com a troca de coordenadores (a partir de maio 2009), e os atuais necessitam de um tempo para adaptar-se à organização do trabalho pedagógico que a modalidade exige. Para além dessas questões, a equipe de coordenadores esteve presente no processo de investigação agilizando o contato com os alunos para a aplicação do questionário, embora toda a articulação de conscientização da importância da participação iniciou-se no ano de 2008.

4.3.4 Com relação aos professores

A metodologia utilizada com os professores do Curso de Formação Docente seguiu a seguinte estratégia: em reunião pedagógica, realizada no dia 7 de março de 2009 com os professores, iniciou-se o processo de conscientização da participação. Para um total de 50 professores efetivos no Curso de Formação de Docentes, foram distribuídos 50 questionários entre os professores que atuam na Base Nacional Comum, Parte Diversificada, Prática de Ensino e Coordenação de Curso e Estágio, sendo devolvidos 14 questionários respondidos na sua totalidade. O instrumento de pesquisa apresentou sete questões abertas, que foram aplicadas durante o mês de abril. As informações obtidas por meio dos questionários foram tabuladas e submetidas a tratamento estatístico.

Para a obtenção dos dados, foram utilizadas fontes primárias, as quais visavam à coleta de informações quanto aos seguintes aspectos: opção em ser professor do curso, participação em cursos de formação continuada, participação na elaboração de dos documentos pertinentes ao curso (Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica e Regimento Escolar e Plano de Trabalho Docente), dificuldades encontradas relacionando questões administrativas, técnicos, pedagógicos, didáticos, humanos, oferta/demanda se o professor tem acesso aos dados, elementos necessários para a composição do perfil do professor que atuará nos iniciais da educação básica, e a importância da formação de ensino médio no contexto da retomada da identidade do professor.

As informações, após a tabulação final, apontam relações e aspectos relevantes, para posterior transcrição e categorização que, a priori, buscou organizar blocos envolvendo: a formação do professor no processo histórico, as políticas de formação de professores e a identidade do professor.

O índice de 85,71% aponta para uma satisfação por parte dos professores em trabalhar no Curso de Magistério, de forma que se sentem entusiasmados e gratificados em estarem contribuindo com a formação de futuros professores para a educação básica.

Os professores percebem, nesse contexto, que os conhecimentos propostos e trabalhados são pertinentes e necessários à continuação nos estudos. Este dado está em torno de 85,71% para os alunos que já atuam na área da educação básica, a articulação da teoria e prática, embora seja essencial o interesse e a interação dos

alunos nesse processo, além de uma metodologia de acordo com a realidade, possibilitando uma visão de mundo autônoma, crítica e emancipadora.

A preocupação com o processo ensino-aprendizagem é constante, no aspecto da reavaliação do processo na retomada dos conteúdos propostos. Fazem algumas considerações ao curso quanto a sua estrutura em relação a aspectos como organização de carga horária das disciplinas, falta de pré-requisitos dos alunos que ingressam no curso, material didático, dificuldade na interação das tecnologias, falta do professor, falta de comunicação com/da coordenação envolvimento e participação nos debates de construção dos documentos que fazem parte do curso como Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular, Plano de Trabalho Docente, Regimento Escolar, além de formação continuada, falta de espaço.

Em relação ao trabalho efetivo de sala de aula, buscam oportunizar uma boa base de conhecimento para o exercício da profissão. No contexto do desenvolvimento das práticas pedagógicas, os professores se posicionam no sentido de ser enriquecedor para o processo de construção e que há necessidade de planejar com os alunos.

É importante ressaltar as práticas pedagógicas, na formação do aluno em sua integridade, carga horária das disciplinas, alto grau de exigência, preparação para a profissão com qualidade de ensino que garanta a interdependência e interdisciplinaridade. E, como aspectos a serem aperfeiçoados, foram destacados o conhecimento trabalhado em cada disciplina, a avaliação, o modo de ingresso no curso, a troca de experiência entre os professores, a maior preparação para o vestibular, sobrecarga de aulas teóricas, as oficinas extra-classes, a reflexão sobre os conteúdos, um maior comprometimento do Estado com a escola pública, a diminuição da burocracia, a abertura do sistema educacional municipal que contempla as séries iniciais com a participação das secretarias municipais de educação no planejamento das atividades que envolvem a prática pedagógica, participação dos alunos do Curso de Magistério em formação continuada ofertada pelo município.

Ao se realizar um comparativo das respostas dos professores e dos alunos, percebe-se que enquanto os professores sentem-se satisfeitos e gratificados por atuarem no curso de Magistério, os alunos ingressam no curso impulsionados por fatores externos, já citados, mas que, ao longo dos estudos, passam a valorizar o

curso não só no aspecto do mesmo oferecer oportunidades de trabalho, melhorar as condições de vida, mas também do conhecimento para prosseguimento nos estudos.

A pesquisa expressa que 75.46% dos alunos envolvidos no processo de investigação afirmam que se tivessem que refazer o percurso da formação, iniciariam pela formação de ensino médio, por esta oferecer uma formação de qualidade.

Essa garantia de formação que Popkewitz *apud* Nóvoa, (1995, p. 40) considera “uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos” pode tornar-se mais relevante do que a própria aptidão para a profissão docente, ao ingressarem no curso normal.

Essa discrepância de ideias em relação ao curso reflete na insatisfação dos alunos quanto aos conhecimentos trabalhados, possivelmente pelo fato de sentirem-se indecisos quanto à profissão docente e, desta forma, mostrarem-se alheios aos conteúdos. Já os professores consideram os conhecimentos pertinentes e necessários, comentando que é essencial o interesse dos alunos, de forma a revelar que sentem essa insegurança por parte dos mesmos.

Embora os alunos demonstrem aprovar a metodologia de trabalho do grupo de professores, dizem estar sobrecarregados, de maneira que são muito exigidos, ao passo que os professores dizem oportunizar uma boa base para o exercício docente, mas que depende do aluno. Isso remete a se concluir que a indecisão profissional dos alunos influi no aproveitamento dos conteúdos, o que acarretaria não se tornarem significativos.

Nesse aspecto há uma contradição, pois num momento dizem-se insatisfeitos quanto aos conhecimentos trabalhados e num outro afirmam que o curso lhes dá um bom embasamento para a profissão docente, deixando evidente que, ao comentarem sobre os conhecimentos, referiam-se à sua identificação com o conteúdo, se gostam ou não, e não ao que consideram importante para a profissão. Tanto que em outra situação parecem destacar áreas do conhecimento que lhes agradam, e não porque as consideram importantes para o curso.

Seguindo esse raciocínio, e partindo das abordagens anteriores, pode-se compreender o porquê de os alunos reenvindicarem as práticas no início do curso, já que, desse modo, teriam a possibilidade de comprovar se estão no curso certo ou se a profissão docente não lhes convém.

No entanto, no artigo 10 § 4.º, da Resolução 252, consta que o aluno deve ingressar no estágio com embasamento teórico necessário e um mínimo de experiência para o exercício docente, sendo que a carga horária e a estrutura curricular devem prever isso.

Assim como os alunos, os professores consideram a prática e o estágio fundamentais e enriquecedores para o processo de construção do conhecimento e que há necessidade de se planejar com o aluno, de forma que Gomez *apud* Nóvoa (1995, p. 107) fala que “é preciso reconhecer que o conhecimento teórico só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática”.

Há uma discordância entre alunos e professores já que os primeiros reclamam do grau de exigência e os seguintes consideram isto como aspecto positivo. Além disso, tanto os alunos quanto os professores mencionam que deveria ocorrer um embasamento, uma preparação para o vestibular.

Como aspecto extremamente positivo, destaca-se a relação professor/aluno e aluno/aluno, através da convivência, ficando explícito um forte vínculo afetivo entre os mesmos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto dessa pesquisa buscou refletir sobre a identidade do Curso de Magistério e a formação de professores, temas que, ao longo dos tempos, têm sido contextualizados historicamente por vários pesquisadores, e as relações desse processo têm pautado nas profundas transformações no mundo do trabalho e nas políticas públicas que as completam.

Conforme Guimarães (2005, p. 56), a formação de professores se constrói a partir das “práticas formativas”, o que possibilita a ampliação da discussão acerca de tal formação no âmbito das políticas públicas.

A partir da análise da contribuição dos autores, utilizados como referencial teórico metodológico, o objetivo foi traçar, ao longo do processo, a identidade do curso de formação de professores em nível médio das séries iniciais (antigo normal/magistério), no contexto das políticas públicas.

As marcas identitárias se constituem e se expressam a partir de experiências, conforme Dubar (1997), no campo sociológico, e, nesse processo investigatório, optou-se a priori em registrar o processo pelo qual o país passou em relação à democratização da educação. Pode-se destacar que a educação é a linha pela qual as tão almejadas transformações se efetivam e, como consequência desse processo, as ações devem ser intensificadas para garantir uma formação de qualidade.

Ao se traçar um diagnóstico relacionando a um período de dez anos, observou-se que o país irá precisar de bons professores, que substituam os que hoje existem, portanto, não se deve medir esforços no aspecto do investimento na formação dos professores, e, que a mesma privilegie a qualidade. Toda e qualquer melhoria na formação desse fluxo, estimado em 1,5 milhão de professores, vai representar um ensino melhor para dezenas de milhões de alunos durante os anos em que durarem as carreiras de cada geração de professores.

Faz-se necessário lembrar, no processo histórico, da importância da formação de professores no Brasil, em muitos momentos conturbada, mas que, em outros momentos, garantiu que o professor tivesse o acesso ao mínimo de conhecimento para poder atuar na profissão. Todas as outras profissões dependem

da profissão do professor quanto à obtenção dos conhecimentos necessários para a atuação do indivíduo como profissional na sociedade.

Em meados do século XIX, com a criação da Escola Normal, o processo educacional brasileiro iniciava a organização de um processo de educação sistematizada, que possibilitou um avanço, enquanto garantia de acesso à instrução elementar por parte da sociedade, pois é através do conhecimento historicamente produzido pela humanidade que cada um pode reivindicar seus direitos.

Essas instituições surgiram no momento em que o Brasil, no século XIX, começava a ter contato com os ideais liberais, questionando o Império e defendendo o individualismo, a propriedade e a igualdade, bem como a expansão do ensino primário – “consequentemente a formação dos professores primários tomou impulso”. (BRZEZINSKI, 1987, p.27).

No Brasil, a primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário, conhecida como lei das escolas de primeiras letras, aprovada em 15 de outubro de 1827, estabelecia que a instrução seguiria o método do ensino mútuo e que os professores deveriam ser treinados nesse método nas capitais das respectivas províncias, às expensas dos próprios ordenados (MOACYR, 1936, p.189).

Com o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, por iniciativa das Províncias, foram instituídas as primeiras escolas normais no Brasil. Em Niterói, em 1835 iniciou-se o funcionamento da primeira Escola Normal, que teve um período curto, sendo suprimida em 1849.

A trajetória das Escolas Normais em todas as províncias foi instável, com processo de extinção e recriação em vários momentos. A partir de 1870, os ideais liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como a liberdade de ensino nas escolas, começaram a mostrar algum êxito.

A Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, apresentou a primeira proposta ao Poder Central para as escolas, com uma organização de currículo complexa que incluía o curso de Pedagogia e a Prática de Ensino Primário.

No final do século XIX, intensificaram-se os debates por uma política de formação de professores, culminando com várias reformas curriculares e análises sobre o ensino secundário que formavam os professores.

No início do período republicano, a educação, infelizmente, não teve investimentos, e o Estado assumiu uma forma oligárquica, portanto subordinado aos

anseios políticos e econômicos, a educação nesse cenário não seria de interesse desse grupo.

Em 1932, foi divulgado O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento elaborado pelos educadores, que continha o encaminhamento para a reestruturação educacional, inclusive, o curso de formação de professores.

Com a LDB n.º 4.024/61, o Curso Normal, que formava professores, continuou se processando em dois ciclos: escola normal de grau ginasial, que preparava o regente para o ensino primário e a escola normal ginasial habilitava o professor primário. A duração dos cursos se diferenciava, eram ministrados em quatro e três anos, respectivamente. A formação geral apresentava prioridade em detrimento da formação específica, sem prejuízos aos alunos.

A LDB n.º 5.692/71 apresentou várias modificações, além de estabelecer a obrigatoriedade da escolaridade dos 7 aos 14 anos, propondo para a formação do professor uma habilitação de 2.º grau. Com isso, foi extinto o Curso Normal, que deu lugar à Habilitação Magistério, com procedimentos voltados para o tecnicismo, resultado de acordos internacionais efetuados no período da ditadura militar.

Nos anos 80, as discussões voltaram-se para a manutenção dos direitos do cidadão, já que o processo de democratização no país começou a ser visualizado. Com a organização dos movimentos populares, sindicatos e organizações não governamentais, as políticas passaram a ter outro caráter, além dos debates acerca da Constituinte, que, em 1988, apresentou uma série de inovações no campo das políticas sociais.

Com as inovações advindas da constituinte, os profissionais de educação voltaram-se para as discussões referentes à nova legislação, que no seu bojo apresentava vários avanços.

A LDB 9394/96 reorganizou a estrutura educacional, na qual a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental passaram a fazer parte da Educação Básica, com garantias de recursos financeiros, gestão escolar e valorização do magistério.

Em relação à formação de professores, no artigo 62 da LDB n.º 9394/96, a lei dispõe que é admitida a formação em nível médio, já que no mesmo artigo a formação ganha elementos profícuos de ser somente realizada em instituições superiores. É a partir desse contexto que o curso de magistério começou a ter o seu processo de identidade abalado, pois no país as políticas voltaram-se para a criação

e manutenção dos institutos superiores de educação, os quais foram alvos de questionamentos por parte de vários segmentos ligados à educação e, principalmente, a formação de professores para a Educação Básica.

Em 1996, no país existiam cerca de 5.276 instituições que ofertavam a formação em nível médio, Habilitação Magistério, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais.

A análise dessa questão se posiciona de forma contraditória em relação aos dados registrados pelo CNE, o qual menciona que o quadro referente à formação no Brasil apresenta em torno de 86 mil professores que não possuem nem a formação média para atuarem na educação infantil, creches, educação de jovens e adultos e no ensino fundamental, mas, segundo dados da Câmara de Educação do CNE, já haviam Estados realizando concurso público solicitando a formação superior.

No Paraná, no auge das políticas neoliberais, o Estado tomou como encaminhamento a cessação dos cursos profissionalizantes, inclusive, o Curso de Magistério, fato esse que desencadeou inúmeras manifestações de repúdio. Na avaliação efetuada em relação à implantação das políticas nacionais, a formação de professores apresentou expansão das instituições superiores de educação, cursos organizados de forma aligeiradas, o que preocupou os órgãos competentes. A intenção estabelecida na legislação primava por uma formação de qualidade.

Com relação ao Paraná, as discussões para a manutenção do Curso de Magistério passaram a contar com entidades preocupadas com a forma desenfreada do avanço da formação para atender o mercado, e, iniciando-se um processo paralelo a esse movimento, organizaram-se ciclos de discussões para manutenção da formação mínima, já que nesse período quatorze escolas resistiram e mantiveram o curso em funcionamento, e, portanto, o Estado teria que prover a sua manutenção já que na LDB garantia esse direito aos interessados em cursá-los.

A partir de 2004, algumas escolas passaram a ofertar essa modalidade, além das 14 escolas que resistiram ao processo de cessação, inclusive, o Colégio Estadual Deputado Arnaldo Faivro Busato, local que serviu de espaço dessa investigação.

O acesso dos alunos aos profissionais do Curso de Magistério,¹⁰ de forma organizada, permitiu concluir que todos os envolvidos apresentam clareza da importância dessa formação no contexto das políticas públicas.

O segmento de alunos envolvido na investigação apresenta o entendimento que uma formação de qualidade deve contemplar uma formação sistematizada, articulada com a realidade num processo que articule a formação inicial, no caso deles, a de nível médio, além de possibilitar a continuidade em nível superior.

A formação de professor não é simplesmente formar para dar aula, mas um desafio dos cursos e instituições no investimento formativo do professor, ou na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social e coletiva, conforme afirmam os professores do colégio

Nesse panorama, pode-se ressaltar, há necessidade da manutenção da formação de professor em nível médio. É importante observar que esse processo da trajetória do Curso de Magistério faz parte da busca por uma definição de política pública nacional global de valorização do professor de magistério, que deva contemplar de forma prioritária e sólida a formação inicial, condição de trabalho, salário e carreira dignos da profissão, que é o papel do Estado.

Portanto, conclui-se que no espaço utilizado de investigação, o desafio da formação do professor é atender à demanda de forma profícua, com uma formação de qualidade, pois, sendo a formação inicial, a preparação que os futuros professores recebem e que possibilita o ingresso na profissão, mais o questionamento permanece. Qual seria o espaço ideal para se efetivar o processo de formação dos professores para atuarem na Educação Básica? Como garantir a manutenção do Curso de Magistério, frente a todas as discussões realizadas e as que virão no futuro? Como articular as expectativas dos alunos que frequentam a formação de nível e as contradições da formação de professores? Questões que nesse processo investigatório, ficarão a priori como indicativos para um novo estudado.

¹⁰ Optei nesse processo de registro da investigação utilizar como definição da modalidade Formação de Docentes, a expressão Curso de Magistério, talvez pelo meu entusiasmo do tempo de aluna do curso, por achar que possui um certo status ao pronunciar Curso de Magistério, convicções profissionais enquanto professora do curso ou mesmo vício.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: Ferreira, N. S. C. **Supervisão Educacional - para uma escola de qualidade**. São Paulo; Cortez, 1999, p. 183-203.

ALMEIDA, C. M. **A Política do curso de magistério no estado do PR: das razões alegadas às que podem ser aventadas**. Curitiba, 2004. Dissertação (Mestrado em educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

AZAMBUJA, G. (Org.) **Atualidades e diversidades na formação de professores**. Santa Maria: UFSM, 2007.

BENINCÁ, E.; CAIMI E. F. (Org.) **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

BRASIL. MEC. CEB. Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril 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.

BRASIL, Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, **Educação & Sociedade**.

CALDERANO, A. M.; LOPES C. R. Paulo (Orgs.). **Formação de professores no mundo contemporâneo, desafios, experiências e perspectiva**. Juiz de Fora: EDFJF, 2006.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para de 0 a 10 anos: Modelos em debate. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, **Educação & Sociedade**, n.º 68 (especial), p.126-42, 1999.

COVRE, M. de L. M. **Formação do professor, formação do aluno, organização**. São Paulo: Expressão e Arte, 2007.

DINIS, F. N.; BERTUCCI, M. L. (Orgs.). **Múltiplas faces do educador, processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente**. Curitiba: UFPR, 2007.

FÓRUM Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei 9394/96**. Ed. Comemorativa aos 50 anos da APP – Sindicato. [Curitiba]: APP – Sindicato, 1997.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, Garrido Selma. **Revendo o ensino de 2.^o grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1999.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

KISHMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, **Educação & Sociedade**, n.º 68 (especial), p. 17- 44, 1999.

KISHMOTO, T. M.; FORMOSINHO, Oliveira Júlia. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**, São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas, **Educação & Sociedade**, n.º 68 (especial), p. 163–183, 1999.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

NUNES, A. do R. C.; TROJAN, R. M.; TAVARES, T. M. **Análise de Implantação da Proposta Curricular do Curso Magistério da Secretaria de Estado do Paraná, no período de 1990 a 1994**: Relatório de Pesquisa realizada de 1993 a 1995. Curitiba: UFPR; Setor de Educação; Departamento de Planejamento e Administração Escolar, 1995.

NUNES, C. **Ensino normal – formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional, Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal/Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED- PR, 2006.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1a. à 4.a série do 1.º grau. Disponível em: <
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf> Acesso em: 27/8/2009.

PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE MAGISTÉRIO, Secretaria de Estado da Educação Departamento do ensino 2.º Grau, Série- Caderno do Ensino de 2.º Grau – 3, 1992.

RIBAS, H. M.; NADAL, G. B. (Orgs.) Formação de professores, escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

RIVERO, L. M. C., GALLO S. (Orgs.). A formação de professores na sociedade do conhecimento. Bauru, São Paulo: Edusc, 2004.

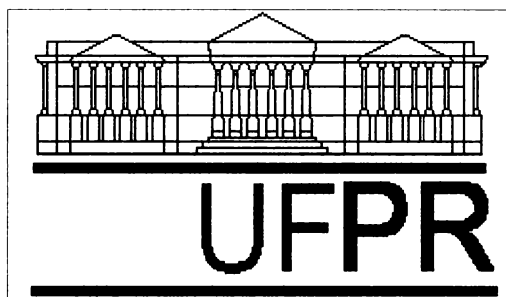
SANDRI, S., O programa de expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná – PROEM e os seus efeitos sobre o curso de magistério: movimentos de adesão e de resistência, UFPR, Curitiba, 2007 (Dissertação).

SOUZA, A. V. J.; NUNES, C. (Orgs.) **Formação de professores para a educação básica, dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TANURI, L. M. História de formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Cortez, n.º 14, maio/jun./jul. p. 61-88, 2000.

TESSEROLLI, E. S. M. Ana. **Formação professores no Paraná**: A escola Normal Colegial Estadual Nossa Senhora Aparecida, Piraquara Pr, Curitiba, PUC-PR, 2008 (Dissertação).

**ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS DO COLÉGIO
ESTADUAL DEPUTADO ARNALDO FAIVRO BUSATO**



**NÚCLEO DE PESQUISAS EM POLÍTICAS, GESTÃO E FINANCIAMENTO DA
EDUCAÇÃO.**

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência da Educação – SEUD
Políticas e Programas Educacionais – DPPE
Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação – NuPE/UFPR

Caro aluno (a),
Esta é uma pesquisa que busca conhecer quem é como vive, o que pensa o aluno do curso de Formação de Docentes. Por isto, a sua participação é imprescindível.

Responda este questionário com suas palavras e com toda a sua sinceridade. Nele, não existe certo nem errado e sim a importância da SUA opinião. Os dados servem exclusivamente para a equipe de pesquisadores e apenas esta equipe terá acesso aos dados deste questionário. Em nenhum momento você precisa e deve se identificar, garantindo o anonimato das respostas.

É importante que você leia atentamente o enunciado das questões.

Somos gratos!

DADOS PESSOAIS

1- Nome do colégio.....

2- Idade:

3- Você se declara da cor ou raça: (ASSINALE UMA ALTERNATIVA)

 negra branca índia asiático outra4- Sexo: masculino feminino

5- Estado civil:

 solteiro casado união estável (mais de 03 anos) separado/divorciado
 viúvo6- Tem filhos? não estou esperando sim

7- Você mora com:

 sua família (pais, irmãos) seu marido ou sua esposa, namorado (a), com ou sem filhos. com amigos sozinho (a) outra situação

8- Escolaridade dos pais:

Do seu pai:	Da sua mãe:
<input type="checkbox"/> analfabeto	<input type="checkbox"/> analfabeta
<input type="checkbox"/> 1.º grau (completo)	<input type="checkbox"/> 1.º grau (completo)
<input type="checkbox"/> 1.º grau (incompleto)	<input type="checkbox"/> 1.º grau (incompleto)
<input type="checkbox"/> 2.º grau (completo)	<input type="checkbox"/> 2.º grau (completo)
<input type="checkbox"/> 2.º grau (incompleto)	<input type="checkbox"/> 2.º grau (incompleto)
<input type="checkbox"/> superior (completo)	<input type="checkbox"/> superior (completo)
<input type="checkbox"/> superior (incompleto)	<input type="checkbox"/> superior (incompleto)
<input type="checkbox"/> não sei	<input type="checkbox"/> não sei

9- Você está trabalhando? Sim Não

a- Seu trabalho é:

 como estagiário trabalho temporário com registro em carteira trabalho temporário sem registro em carteira trabalho não temporário sem registro em carteira

b- local de trabalho _____

10- Em média, quantas horas você trabalha por dia?

até 6 horas mais de 6 horas e até 10 horas mais de 10 horas

11- A empresa ou instituição em que você trabalha (ou a atividade que você exerce, no caso de autônomo) pode ser classificada como:

na área da educação
 fora da área da educação

12- A renda familiar é:

1 salário mínimo até 2 salários mínimos até 3 salários mínimos
 4 mínimos

DADOS ESCOLARES

13- Em que ano você concluiu o ensino fundamental?

14- Você fez o ensino fundamental em que tipo de escola?

pública particular

15- Você fez que tipo de ensino fundamental?

ensino regular Educação de Jovens e Adultos a distância. outros

16- Turno em que frequenta o curso:

Matutino Noturno

17- Por que você está fazendo este curso de formação de docentes?

sua escolha imposição da família incentivo dos amigos
 consegue estágio rápido por considerar fácil as disciplinas

18- Qual o motivo da escolha da escola? (aponte uma alternativa, somente, a mais importante para você)

proximidade da residência proximidade do trabalho
 qualidade da escola outro _____

20- Com relação aos diferentes aspectos da sua vida, a escola é muito importante para (assinale com um X três (3) alternativas):

o futuro profissional
 compreender o mundo
 resolver coisas do dia-a-dia
 fazer amigos
 conseguir um trabalho hoje

21- O que chama atenção no curso? (aponte uma alternativa, a mais importante)

teoria prática teoria e prática conteúdo fácil

atuação dos professores

22- Pretende trabalhar como professor? (Você pode assinalar mais de uma alternativa)

na educação infantil no ensino fundamental

na educação de jovens e adultos

educação especial

23- Por que escolheu fazer este curso de formação de professores?

24- Quais os pontos positivos do curso quanto ao colégio, material didático, aos professores, às disciplinas estudadas, ao estágio, etc.?

25- Quais os pontos negativos quanto ao colégio, material didático, aos professores, às disciplinas estudadas, ao estágio etc.?

26- Quais as dificuldades que você tem encontrado no curso?

27- Pretende prestar vestibular?

Sim Não

28- Que tipo de instituição pretende frequentar?

pública privada outras

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES QUE ATUAM NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

1) Por quê você optou em ser professor do Curso de Formação de Docentes?

2) Como professor do curso, você participou de formação continuada específica na sua área de atuação?

3) Como foi encaminhada a construção do Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar para atender as necessidades do curso? Você

4) Quais as principais dificuldades enfrentadas com o curso relacionado aos seguintes aspectos: administrativos, técnicos, pedagógicos, didáticos, humanos?

5) Em sua opinião, como se apresenta a relação oferta/demanda de matrículas no curso? As mesmas atendem as reais necessidades da comunidade?

6) Que elementos são necessários para compor a identidade do professor que irá atuar nos anos iniciais da educação básica?

7) Na sua opinião, qual a importância de se manter a formação de nível médio para professores, atuarem nos anos iniciais da educação básica?
