

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO – MODALIDADE NORMAL:
O CURSO QUE RESISTE E PERSISTE NO ESTADO DO PARANÁ**

Viviane Gabre

Francisco Beltrão – PR
2022

Viviane Gabre

**FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO – MODALIDADE NORMAL:
O CURSO QUE RESISTE E PERSISTE NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Dr.^a Ângela Maria Silveira Portelinha

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Gabre, Viviane

Formação de Docentes em nível Médio modalidade Normal: o curso que resiste e persiste no Estado do Paraná / Viviane Gabre; orientadora Ângela Maria Silveira Portelinha. -- Francisco Beltrão, 2022.

141 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Formação de Professores. 2. Curso Normal nível Médio. 3. Trabalho docente. I. Portelinha, Ângela Maria Silveira, orient. II. Título.

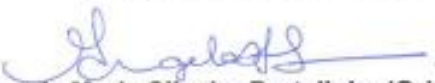
FOLHA DE APROVAÇÃO

VIVIANE GABRE

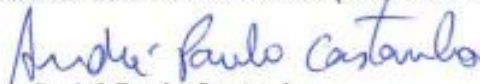
TÍTULO DO TRABALHO: FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO –
MODALIDADE NORMAL: O CURSO QUE RESISTE E PERSISTE NO ESTADO
DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Ângela Maria Silveira Portelinha (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



André Paulo Castanha
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Maria Elisabeth Blanck Miguel
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)



Vanice ShosslerSbardelotto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Francisco Beltrão, 22 de setembro de 2022

DEDICATÓRIA



A você, minha mãe, dedicada normalista, que ofereceu o seu melhor pela educação de muitas crianças. Caprichosa e exigente. Colou muitas estrelas nos cadernos como incentivo ao primor. As crianças cresceram e hoje são gratas a excelente professora que tiveram como exemplo. Eu sou uma delas! (*in memoriam de Inês Dominico Gabre*)

AGRADECIMENTOS

Fazer mestrado sempre foi um sonho; adentrar o meio acadêmico, depois de alguns anos longe deste espaço de discussão e aprendizagem, pareceu um pouco assustador. No entanto, sou movida por desafios. A turma de mestrado do ano de 2020 ficará, com certeza, na história da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão. Diante da pandemia de Covid-19, fomos obrigados a nos distanciar para que não houvesse o contágio da doença. Vivemos momentos de medo e incerteza e, mesmo assim, a tecnologia possibilitou nos conhecermos e realizarmos o curso pela tela do computador.

Diante das dificuldades e novas possibilidades, vencemos.

Agradeço imensamente à professora Dr.^a Ângela Maria Silveira Portelina, por sua orientação, sempre atenciosa e incentivadora, propiciando reflexões e possibilidades. Obrigada por acreditar em mim e colaborar na pesquisa.

À Banca Avaliadora, composta pela professora Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, pela professora Dr.^a Vanice Schossler Sbardelotto e pelo professor Dr. André Paulo Castanha. Agradeço-os pelas contribuições e direcionamentos da pesquisa.

Agradeço à minha família, principalmente à minha mãe Inês Dominico Gabre, que além de exímia educadora, foi a primeira incentivadora da busca pelo saber como bem primordial para qualquer conquista (in memoriam).

Ao meu pai João Carlos Gabre, que me ensinou o caminho do bem, da gentileza, do respeito e da educação. Ao meu esposo, Volmir, e meus filhos, João Victor e Nicolas, pelo carinho e compreensão na ausência necessária em tantos momentos.

À minha amiga Daniela Priester Ribeiro, pelo incentivo e por acreditar no meu potencial. E a todos os meus colegas do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão, pela colaboração e por me ouvirem entusiasmada relatando o assunto da minha pesquisa.

Enfim, a todos que de alguma maneira me ajudaram a concluir este trabalho e incentivaram a levá-lo adiante. Como disse Clarice Lispector, “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas”.

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. (FREIRE, 2016, s.p.)

RESUMO

GABRE, Viviane. **Formação de docentes em nível Médio – modalidade Normal: o curso que resiste e persiste no Estado do Paraná**. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

Esta pesquisa analisa a Formação de Docentes em nível Médio, na modalidade Normal, da rede estadual de educação do Paraná (2004-2020). Vincula-se à linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação de Francisco Beltrão, em nível de mestrado (PPGEFB), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O lócus de formação de professores, desde a promulgação da LDBEN n. 9.394/1996, convive com ambiguidades e contradições, tanto na esfera federal quanto na estadual. No Estado do Paraná a partir de 1996, antecipando-se à LDBEN n. 9.394/1996 e ao Decreto n. 2.208/1997 do governo federal, que previu a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, em prol da implementação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM), o governo paranaense cessou os cursos profissionalizantes, entre eles, o Curso de Magistério. A resistência e a persistência de 14 instituições da rede pública estadual, que não aderiram ao PROEM e continuaram com a oferta do Curso de Magistério, bem como a revogação do Decreto n. 2.208/1997, propiciaram a retomada da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio nas instituições públicas do Paraná. Neste contexto, emergiu o problema da pesquisa: **Em que medida os conflitos e as contradições que marcam a história do Curso Normal em Nível Médio motivaram sua retomada, a partir de 2004, no Estado do Paraná?** Considerando o questionamento, o objetivo geral da pesquisa é analisar a trajetória sócio-histórica do Curso de Formação de Docentes em nível Médio, modalidade Normal, no Paraná, a partir de sua retomada nas instituições públicas estaduais de ensino em 2004. Como procedimentos metodológicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, recorrendo a pareceres, resoluções, leis, à Proposta Pedagógica Curricular do Curso, aos Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná e ao Plano Nacional de Educação (PNE), além do levantamento de dados estatísticos divulgados pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Portal Dia a Dia Educação. A pesquisa se sustenta em uma abordagem crítico-dialética, dispondo de um referencial teórico que possibilitou analisar o objeto estabelecendo uma relação entre educação e sociedade. Autores como Romanelli (2002), Saviani (2004, 2006, 2009), Ribeiro (2011) contribuíram para a compreensão da trajetória histórica do curso Normal. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) foram consultados para elucidar as questões relacionadas à reestruturação da Educação Profissional. Ao analisar os dados, conclui-se que a revogação do Decreto n. 2.208/1997, substituído pelo Decreto n. 5.154/2004, que tratam da educação profissional, e a mudança de governo em âmbito nacional e estadual, propiciaram a retomada do Curso Normal em nível Médio. Entretanto, houve um decréscimo no número de matrículas entre os anos de 1996 e 2020 no Estado do Paraná. Neste movimento contraditório, ora em prol de sua permanência, ora de sua exclusão da rede pública de ensino paranaense, o Curso Normal de nível Médio, continua sendo uma possibilidade formativa e profissional para os estudantes da classe trabalhadora, e isso, de certo modo, também contribui para ampliar o tempo do processo formativo uma vez que muitos ao adentrar a carreira docente seguem qualificando-se no ensino superior. Os resultados apontam ainda contradições, pois os jovens, na busca por profissionalização imediata no Ensino Médio, protelam a formação em nível superior, sendo que esta só se torna possível após a inserção no trabalho docente e, sobretudo, em cursos a distância, o que implica na precarização e flexibilização da formação docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curso Normal nível Médio. Trabalho docente.

ABSTRACT

GABRE, Viviane. **High School Teacher Training – Normal type: a course that resists and persists in the State of Paraná.** 2022. 138 p. Thesis (Master's) – Master's Program in Education, Western Paraná State University, Francisco Beltrão, 2022.

The research analyzes the High School Teacher Training, Normal type, of Paraná's public education system (2004-2020). It is linked to the line of research Culture, Educational Processes, and Teacher Training, of the Master's Program in Education, in the city of Francisco Beltrão (PPGEFB), at Western Paraná State University (UNIOESTE). Since the promulgation of LDBEN, num. 9.394/1996, teacher training locus is marked by ambiguities and contradictions, both at federal and state levels. From 1996 on, the State of Paraná, in advance to LDBEN num. 9.394/1996 and the Federal Decree num. 2.208/1997, which separated high school from Vocational Education, to implement the Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM), the Paraná government stopped vocational courses, such as the teaching course named Curso de Magistério. The resistance and persistence of 14 state public teaching institutions, that did not accept PROEM and kept offering students their teaching courses, and the revocation of the Decree num. 2.208/1997, provided the resumption of Vocational Education attached to Paraná's public high schools. In this context, our research problem is: **To what extent did the conflicts and contradictions that marked the history of the Normal high school course lead to their resumption, in 2004, in the State of Paraná?** Bearing this in mind, our general objective is to analyze the socio-historical trajectory of the high school Teacher Training Course (Curso de Formação de Docentes), Normal type, in Paraná from its resumption at state public institutions in 2004. We used the bibliographic and document method, using opinions, resolutions, laws, the course's Pedagogical Curriculum Proposal, the political and pedagogical grounds of Vocational Education of Paraná State, and the National Education Plan. We also surveyed statistical data available at the National Institute for Educational Studies and Research (INEP) and Dia a Dia Educação portal. Our study is grounded on a critical-dialectical approach, using a theoretical framework that enabled us to analyze our research object establishing a relationship between education and society. Authors such as Romanelli (2002), Saviani (2004, 2006, 2009), Ribeiro (2011) have contributed for us to understand the historical trajectory of Normal course. Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005) were also used to clarify issues related to Vocational Education's restructuring. When analyzing our data, we concluded that the repeal of the Decree no. 2.208/1997, replaced by Decree no. 5.154/2004, which deal with vocational education, and the change in public administration in the federal and state levels, have led to resumption of the Normal high school course. However, decrease in the number of enrollments from 2006 to 2020 in the state of Paraná. In this contradictory movement, sometimes in favor of its own permanence, sometimes in favor of its exclusion of the public system of Paraná, the Normal high school course continues to be a training opportunity for working class students. Somehow, it also contributes to amplify the number of hours of the training process, as many of them, when they start teaching, keep on studying at a continued education level. Our findings point to contradictions, because young people, in their search for immediate high school technical education, postpone their higher education training, as this one is only available after they start working as teachers and, above all, distance courses, which implies the precariousness and flexibilization of teacher training.

Keywords: Teacher Training. High School Normal course. Teaching Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMF	Associação de Pais, Mestres e Professores
APP-SINDICATO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPROF	Centro Educacional para Formação de Professores
CETEPAR	Centro de Treinamento do Magistério Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFIEX	Comissão de Financiamentos Externos da Secretaria de Planejamento
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEP	Departamento de Educação Profissional
DESG	Departamento de Ensino de 2º Grau
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEPAR	Instituto de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná
GESFORT	Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PARANATEC	Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEFB	Programa de Pós-Graduação em Educação de Francisco Beltrão
PQE	Programa Qualidade no Ensino Público no Paraná
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SEPL	Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UDP	Unidade de Desenvolvimento do Projeto Ensino Médio
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais da Educação
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Total de instituições de ensino no Brasil, 1932 e 1942	35
Quadro 2 – Número de instituições e matrículas da Escola Normal no Brasil, 1932 e 1942 ..	36
Quadro 3 – Alteração da redação do artigo 62 da LDBEN n. 9394/1996	50
Quadro 4 – Colégios que permaneceram com o Curso de Magistério em funcionamento no ano 1997 – Estado do Paraná	70
Quadro 5 – Matrículas Normal/Magistério – Brasil, 1996.....	71
Quadro 6 – Número de Docentes por Grau de Formação – Paraná, 1997	76
Quadro 7 – Número de matrículas no Curso de Magistério – nível médio rede pública do Estado do Paraná, 1996-2004	80
Quadro 8 – Número de matrículas dos 14 colégios que permaneceram com a oferta do curso de Magistério Paraná, 1996-2004.....	81
Quadro 9 – Evolução do número de instituições de Ensino Superior – Brasil, 1997-2004.....	84
Quadro 10 – Distribuição das IES na Região Sul – Brasil, 2001-2004	84
Quadro 11 – Número de matrículas e de professores da educação infantil – Paraná, 2006-2016	94
Quadro 12 – Número de funções docentes da educação infantil e ensino fundamental – Paraná, 2006.....	94
Quadro 13 – Resultados parciais do monitoramento das metas do PEE do Paraná, 2015-2019	107
Quadro 14 – Número de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, Paraná, 2020	108
Quadro 15 – Número de Matrículas Normal/Magistério, Brasil, 2020	110
Quadro 16 – Número de matrículas Normal/Magistério, rede estadual de ensino Brasil, 2017-2020.....	111
Quadro 17 – Colégios resistentes à cessação do Curso de Magistério em 1996 no Estado do Paraná que continuam com a oferta da modalidade Normal em 2022	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA ESCOLA NORMAL À HABILITAÇÃO AO MAGISTÉRIO	21
1.1 Primeiro lócus da formação de professores primários: as Escolas Normais	21
1.2 Curso de Habilitação para o Magistério: novo lócus de formação de professores	31
CAPÍTULO 2 – A CESSAÇÃO DO CURSO DE MAGISTÉRIO NO CENÁRIO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990 NO ESTADO DO PARANÁ. 43	
2.1 As reformas na educação na década de 1990 e as implicações da LDBEN n. 9.394/1996 no Curso de Magistério	43
2.2 Considerações sobre o Ensino Médio e Educação Profissional no contexto da LDBEN n. 9.394/1996.....	53
2.3 Bases da reestruturação do ensino profissionalizante no Estado do Paraná – PQE e PROEM	62
2.4 A formação docente pós-LDBEN n. 9.394/1996 na modalidade Normal no Estado do Paraná	73
CAPÍTULO 3 – RETOMADA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ	87
3.1 A retomada do Curso Normal – nível Médio no Estado do Paraná.....	87
3.2 Ensino Médio Integrado como base da formação de docentes em nível médio	99
3.3 PNE e as metas para formação de professores da Educação Básica.....	102
3.4 Curso de Formação de Docentes em nível Médio, modalidade Normal.....	109
CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES	133
APÊNDICE 1 – Levantamento CAPES e BDTD.....	134
APÊNDICE 2 – Matriz Curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, 2007	135
APÊNDICE 3 – Matriz Curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, 2015	

.....	136
ANEXOS	137
ANEXO 1 – Resolução 4056/1996.....	138
ANEXO 2 – Resolução 4.394/1996 – Termo de Adesão ao PROEM.....	139
ANEXO 3 – Ata Colégio Estadual José Sarmiento Filho – município de Iretama	140

INTRODUÇÃO

O debate referente à formação inicial de docentes para as etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, intensificou-se a partir da década de 1990. Entrelaçado por disputas de concepções hegemônicas e marcado pela tendência neoliberal, ganhou importância estratégica para a realização das reformas educativas.

Na busca por um espaço formativo próprio, a formação inicial para essas etapas passou por avanços e retrocessos em sua estruturação. Começou nas Escolas Normais (1835), sendo substituída pela Habilitação para o Magistério em nível de 2º grau (1971) e, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, definiu-se a formação de professores para a Educação Básica em nível superior¹, com prazo estimado de dez anos para sua realização. Tal definição foi revogada pelas alterações na LDBEN n. 9.394/1996 no decorrer dos anos, que voltou a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade Normal em nível Médio, com a Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013), reafirmada pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Além da formação de professores, a LDBEN foi precursora de uma série de reformas educacionais.

Acompanhando a tendência em nível nacional e internacional, o Estado do Paraná efetivou as reformas de reestruturação do Ensino Médio ao propor a separação entre a Educação Profissional e a Educação Geral em nível de 2º grau. As reformas se refletiram nas políticas educacionais estaduais, sendo uma delas a cessação do Curso de Magistério, que ocorreu na gestão do governador Jaime Lerner (1995-1998; 1999-2002) e representou uma ruptura no processo de formação inicial de professores. Tal decisão se baseou na implantação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM), instituído em 1996, que visou reformular o Ensino Médio e interpretar a LDBEN n. 9.394/1996, de que a formação de professores em nível médio não seria mais admitida (ALMEIDA, 2004).

As medidas adotadas pelo governo, em relação à cessação do Curso de Magistério, ocorreram antes mesmo da aprovação da LDBEN n. 9.394/1996 e do Decreto n. 2.208/1997, o que contribuiu para um movimento de resistência por parte dos gestores, professores,

¹ Lei n. 9.394/1996, Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996a, s.p.).

comunidade escolar e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) que, descontentes com a decisão, começaram a reivindicar a permanência do curso em questão. Sem aderir ao PROEM e com a escassez de recursos financeiros e humanos, 14 escolas² permaneceram com seus cursos de Magistério em funcionamento na rede estadual de ensino entre 1996 e 2004.

Diante das divergências interpretativas referentes ao locus de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, instituídas pela LDBEN n. 9.394/1996, das pressões da comunidade escolar para a permanência do Curso de Magistério na rede estadual de ensino e a mudança de governo em 2003, tanto no âmbito federal quanto estadual, o Curso de Magistério retornou para a rede estadual de ensino com uma nova nomenclatura: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, modalidade Normal.

Mesmo com o indicativo legal de 1996, que no prazo de dez anos todos os professores da Educação Básica concluíssem o Ensino Superior, e com a defesa dos movimentos dos educadores pelos locus de formação nas universidades e faculdades de educação, não se extinguiu a oferta do curso de Formação de Docentes em nível Médio, na rede de ensino pública do Paraná.

Neste sentido, a questão central, que orienta a presente pesquisa e problematiza a formação de professores em nível médio, é: ***Em que medida os conflitos e as contradições que marcam a história do Curso Normal em nível Médio motivaram sua retomada, a partir de 2004, no Estado do Paraná?***

A partir desta indagação, esta pesquisa busca analisar a trajetória sócio-histórica do Curso de Formação de Docentes em nível Médio, modalidade Normal, no Estado do Paraná, a partir de sua retomada nas instituições públicas estaduais de ensino em 2004.

O estudo insere-se no campo das discussões da linha de pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação – nível de Mestrado (PPGEFB), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão, articulado às atividades do Grupo de Pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT).

A temática da pesquisa centrou-se na formação inicial de professores e decorre de minha trajetória enquanto aluna do Curso de Magistério em 1996, ano em que aconteceu a

² Conferir o Quadro 4 lista, que lista as 14 instituições públicas estaduais que resistiram à pressão do governo paranaense e permaneceram em funcionamento.

cessação do curso. Ao iniciar a trajetória profissional, enquanto egressa do curso de Magistério de 2º grau, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, comecei minha caminhada na profissão docente. Como professora da Educação Básica, trabalhei na educação infantil, nos ensinos fundamental e médio e, atualmente, estou na função específica de Técnica Pedagógica no Setor de Estrutura e Funcionamento, no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão-PR. Nesta função, identifiquei um número expressivo de professores atuantes na rede municipal de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, apenas com formação no Curso Normal em nível Médio, sem formação em nível superior e/ou formados em cursos de graduação na rede privada em cursos de Educação a Distância (EaD).

Deste modo, percebi que cresce o número de formações aligeiradas, tanto inicial quanto continuada, apenas com fins lucrativos, sem considerar a perspectiva humano-histórica e social dos envolvidos no processo educacional. Em relação ao trabalho, realizam-se contratações precárias e temporárias de docentes, o que dificulta a permanência e o sentido de pertencimento do profissional à categoria social de trabalhadores à qual se vinculam.

Para o levantamento de dados, iniciamos uma investigação das dissertações e teses sobre a formação de professores em nível Médio no Paraná. Instituí como referência o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Consideramos o filtro/refinamento em ano, área do conhecimento e área de concentração, com descritores pré-definidos, a fim de direcionar as buscas partindo do objetivo geral para os objetivos específicos. Sendo assim, optei pela categoria “formação de professores nível médio Paraná”.

A partir do resultado nas plataformas digitais, foram analisados o título e o resumo de cada produção, para identificarmos as produções mais próximas ao objeto de estudo desta dissertação. Do total das 16 teses e das 85 dissertações, apenas três dissertações relacionam-se com o objeto de estudo, sendo a base para o entendimento da retomada do Curso Normal no Estado do Paraná, ponto de partida desta dissertação:

Na pesquisa intitulada “**PROEM: Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista**”, Silva (1999) avalia a política de Ensino Médio e Educação Profissional expressa no PROEM, por meio da análise de seus documentos e proposições e pela verificação da forma como ele foi implantado na rede estadual de educação paranaense.

Por sua vez, Almeida (2004), em “**A política de cessação do Curso de Magistério**

no Estado do Paraná: das razões alegadas às que podem ser aventadas”, faz uma retomada histórica e crítica da política de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvida a partir da implantação do PROEM a partir da vigência da atual LDBEN n. 9.394/1996, que levaram ao fechamento da maioria dos Cursos de Magistério do Estado do Paraná.

Em **“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”**, Sandri (2007) aborda o PROEM e a sua relação com a reestruturação do ensino Médio em 1996 e, conseqüentemente, o Curso de Magistério.

A partir das discussões desencadeadas por Silva (1999), Almeida (2004) e Sandri (2007), referentes à cessação dos cursos profissionalizantes no Paraná em 1996, principalmente o Curso de Magistério, definimos o ponto de partida. O objetivo foi analisar a retomada do curso na modalidade Normal, que propicia a formação docente para atuar na Educação Básica em nível Médio, atualmente denominado: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental – modalidade Normal.

A análise do processo histórico da formação inicial de docentes, inerente à realidade contraditória e em permanente transformação, propiciou a definição do método de pesquisa, configurada como uma abordagem crítico-dialética. Segundo Sanches Gamboa (2014, p. 119), a dialética é entendida como o método “permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações”. O autor escreve que, para se compreender as inter-relações entre educação e sociedade, é preciso “recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos” (SANCHES GAMBOA, 2014, p. 119).

Sendo assim, nas pesquisas dialéticas a educação é vista como transformadora da prática social, resultado de suas relações econômicas, sociais e políticas. O método crítico-dialético permite, portanto, conhecer a realidade concreta, sua dinâmica social e ação transformadora na busca pela superação das contradições sociais (SANCHES GAMBOA, 2014).

À medida que havia uma aproximação a um campo teórico que implica na busca e análise de categorias relacionadas ao objeto pesquisado, tais como a totalidade e a contradição, expressos na trajetória histórica e nos projetos políticos educacionais da formação inicial de professores, foi definido o caminho a ser percorrido para a análise dos dados.

Para o estudo bibliográfico, fundamentado em pesquisas no campo da história da educação no Brasil e no Estado do Paraná, foram utilizados autores como Romanelli (2002),

Saviani (2004, 2006, 2009) e Ribeiro (2011), que aprofundam a temática da formação docente ao discutir leis, decretos e regulamentos da formação de professores. Para elucidar a discussão referente à reestruturação da Educação Profissional, os estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Kuenzer (2000, 2007) foram considerados. Em relação ao movimento das políticas de formação de docente pós-LDBEN n. 9.394/1996, em prol da necessidade de formação em nível superior para todos os professores, e na luta por melhores condições de trabalho, salários e carreira profissional, foram utilizadas as contribuições de Freitas (2002) e Brzezinski (2001).

Como estratégia metodológica, optamos pela análise documental, que se respalda nas legislações federais e estaduais, às quais compreendem leis, decretos e resoluções, na Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes em nível Médio – modalidade Normal (2006, 2014), os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná e nos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Ainda que o objeto de estudo desta pesquisa seja a Formação de Docentes em nível Médio – modalidade Normal, foi essencial para sua compreensão histórica a inter-relação deste objeto com a Educação Profissional, pois o Curso Normal, de natureza profissional, além de formar os jovens em nível médio, propicia a preparação para o mundo do trabalho.

Para responder à questão central da pesquisa, verificamos a necessidade do levantamento de dados estatísticos do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) e do Portal Dia a Dia Educação, *site* da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná. Desse modo, o primeiro capítulo se alinha a um dos objetivos específicos, que é contextualizar a trajetória histórica do Curso de Formação de Professores no Brasil e no Paraná a partir da instalação das primeiras Escolas Normais, como locus formal e obrigatório de preparação dos professores primários³.

Foram abordados os movimentos históricos, desafios e contradições que marcaram a formação inicial dos professores nas Escolas Normais, bem como as sucessivas reformas educacionais implementadas e descontínuas. Desta forma, compreender as transformações do curso que ainda hoje habilita professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental requer uma retomada histórica da Escola Normal, desde as primeiras tentativas de preparação dos (as) normalistas para o ensino primário, até a formação de professores

³ O ensino primário, que já foi denominado elementar ou de primeiras letras, a partir de 1890 passou a ser dividido em duas categorias: 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos). A partir de 1946, com a instituição Lei Orgânica do Ensino Primário, passou a ser estruturado assim: ensino primário fundamental composto por primário elementar de 4 anos; primário complementar de 1 ano apenas para crianças de 7 a 12 anos; e ensino primário supletivo com duração de 2 anos, para adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada (BRASIL, 1946a).

atualmente. Sendo assim, este capítulo tem como objetivo contextualizar a trajetória histórica do Curso Normal no Brasil, analisando os avanços e retrocessos que marcaram a formação inicial dos professores nas Escolas Normais.

O segundo capítulo explora os motivos da cessação do Curso de Magistério no cenário das reformas educacionais na década de 1990 no Paraná. Para isso, realizou-se uma retomada das propostas de reorganização do curso a partir da década de 1980, período de grande demanda desta oferta de ensino. Fez-se uma análise da LDBEN n. 9.394/1996 e dos programas que foram a base da reestruturação do ensino médio e profissionalizante nas instituições públicas estaduais paranaenses (PQE e PROEM), juntamente com o Decreto n. 2.208/1997, que desarticulou a formação profissional integrada a educação geral em nível Médio e com o Decreto n. 5.154/2004, que retomou essa possibilidade de formação. As análises desses documentos foram primordiais para o entendimento dos motivos que levaram a cessação do Magistério.

O capítulo 2 também apresenta os dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica (1996-2004), disponibilizados pelo MEC/INEP. Com eles, buscou-se identificar o grau de formação docente e o número de matrículas do Curso Normal no Brasil, no Paraná e nas 14 instituições que resistiram à cessação do curso de Magistério no estado diante da reestruturação do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Adiante, o terceiro capítulo analisa a retomada do curso Normal em nível Médio no Paraná. Para isso, visando apropriar-se da concepção que fundamenta a retomada do curso, foram analisados os seguintes materiais: a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes em nível Médio – modalidade Normal (2006, 2014); os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná; Plano Nacional de Educação (2014-2024); e Plano Estadual de Educação (PEE) (2015-2025).

Para comparar a demanda nos Cursos de Formação de Docentes em nível Médio – modalidade Normal no Paraná, após a retomada do curso em 2004, foram coletados e analisados os dados referentes às matrículas do Curso Normal e o grau de formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Paraná disponibilizados pelo MEC/INEP e no Portal Dia a Dia Educação⁴.

Ao analisarmos os referenciais teóricos e os dados, conclui-se que houve um decréscimo

⁴ Lançado em 2004, o Dia a Dia Educação é o Portal Educacional do Estado do Paraná. Ele disponibiliza os dados de todas as escolas públicas pertencentes à rede estadual. O conteúdo do *site* se divide em quatro categorias: Alunos, Educadores, Gestão Escolar e Comunidade. Para esta pesquisa, utilizou-se especificamente o *site* do NRE Paraná, que fornece informações dos 32 NREs, bem como das 2.109 instituições de ensino da rede estadual paranaense (PARANÁ, 2004).

no número de matrículas nos Cursos Normais em nível Médio na rede estadual paranaense a partir de 2004 e no decorrer dos anos até 2020.

A partir da determinação pela LDBEN n. 9.394/1996, de que todos os professores deveriam ser formados em nível superior, levou os professores a uma corrida em busca de formação em cursos de Pedagogia, a qualquer custo. Conforme a breve análise da evolução do número de instituições de ensino superior entre 1997 a 2004, verificamos que houve uma expansão da rede privada de ensino, voltados à formação de professores, o que pode ter motivado a diminuição do número de matrículas no Curso Normal em nível Médio em instituições públicas estaduais.

Em relação ao grau de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Estado do Paraná, as análises dos dados do Censo Escolar de 1996-2006-2020 apontaram avanços no grau de escolarização dos professores dessas etapas de ensino em nível superior. Portanto, verificamos que partir 2000, como forma de atender massivamente à demanda emergente da formação dos professores em exercício e daqueles que desejavam entrar na carreira do Magistério e com custos reduzidos para o Estado, abrem-se as portas para a privatização da educação superior, em instituições privadas e em cursos de EaD.

Este trabalho desenvolveu-se inserido em condições sociais, econômicas e estruturais de um determinado período histórico. De maneira alguma, pretendemos esgotar todas as análises ou responder todas as questões que o tema pode suscitar, pois o Curso Formação de Docentes abrange diversas categorias que podem ser analisadas em novas pesquisas.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA ESCOLA NORMAL À HABILITAÇÃO AO MAGISTÉRIO

O Brasil tem uma trajetória histórica, política e socioeconômica de impasses em se tratando de formação de professores. Esta realidade se manifestou nas sucessivas reformas educacionais implementadas e descontínuas, desde o Brasil Império, período em que foram criadas as escolas de primeiras letras. Assim, entender os movimentos históricos, desafios e contradições do curso, que ainda hoje habilita professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, requer uma retomada histórica da Escola Normal, desde as primeiras tentativas de preparação dos normalistas para o ensino primário, até a formação de professores na atualidade.

Sendo assim, este capítulo contextualiza a trajetória histórica do Curso Normal no Brasil, analisando os avanços e retrocessos que marcaram a formação inicial dos professores do ensino primário nas Escolas Normais.

1.1 Primeiro lócus da formação de professores primários: as Escolas Normais

O surgimento das primeiras Escolas Normais no Brasil data de meados do século XIX, após a Independência do país, quando começam os primeiros movimentos em prol da organização da instrução escolar pública. As Escolas Normais eram locais específicos para a formação de professores para as séries primárias, equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental, oferecidos em cursos públicos de nível secundário profissional (atualmente o Ensino Médio). Com a institucionalização da escola pública e o crescimento da população, vislumbrou-se a necessidade da expansão do ensino primário e, conseqüentemente, melhor qualificação dos professores.

Romanelli (2002), Saviani (2004, 2006, 2009), Ribeiro (2011), ao discutir as leis, decretos e regulamentos pertinentes à história da formação docente no Brasil, enfatizam que no Período Imperial a educação foi concebida apenas como privilégio à elite. Um país de economia agrária, escravocrata, com uma população analfabeta, onde a tecnologia mais avançada era a própria força de trabalho, não via a educação escolar como necessária ou prioritária para a sobrevivência naquele determinado período.

Conforme destaca Castanha (2011), na predominância da vida rural, onde as pessoas viviam em pequenas vilas, com uma vida simples, espalhadas por diferentes locais do Império,

a instrução pública não era vista como a possibilidade de um futuro melhor para os filhos. Havia, por isso, uma resistência em mandá-los às escolas, preferindo utilizá-los como força de trabalho.

Somente após a chegada da família real portuguesa em 1808⁵ e da independência política em 1822, exigiu-se uma reestruturação política, econômica, cultural e educacional da sociedade. Castanha (2006, p. 173) destacou que a chegada da família real foi um fato importante para a história do país, pois “a partir de então, o poder estava próximo e por isso mais sujeito às críticas, às contradições e ao jogo de interesses”. Após a Independência em 1822, nascia uma nova nação, responsável por criar leis e organizar as já existentes. Neste sentido,

[...] o imperador convocou eleições, quando foram eleitos noventa ilustres cidadãos para compor a Assembleia Constituinte no ano de 1823 e elaborar a nova Constituição. Nela, intensos debates foram travados entre os parlamentares, sobre os mais variados temas da época, entre eles a forma de governo, a instrução pública, a criação da universidade brasileira e muitos outros. (CASTANHA, 2006, p. 173)

Instalada sob tensões políticas, a Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida por Dom Pedro I, que na sequência outorgou, em março de 1824, a Constituição Política do Império do Brasil, que garantiu a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824, s.p.).

Mesmo com dificuldades financeiras, estudos apontam que a preocupação com a educação elementar e a formação de professores no Brasil começou a ser discutida no século XIX. Segundo Castanha (2007), a primeira tentativa de instituir uma escola para formar professores no Brasil ocorreu em 1º de março de 1823, com a criação de uma escola de primeiras letras na Corte, para instruir os súditos de Dom Pedro I, especialmente os militares, tal escola ensinaria pelo método de ensino mútuo. Os soldados, depois de formados, deveriam retornar às províncias e iniciar o ensino aos demais cidadãos. Castanha (2007) salienta ainda a preocupação do imperador em propiciar educação ao povo buscou saber os detalhes da situação da instrução pública, os locais onde estavam instituídas, bem como o ordenado dos professores e os subsídios arrecadados em favor das escolas.

Este contexto exigiu uma organização educacional, sendo assim em 1826 após a apresentação do Projeto de Januário da Cunha Barbosa ao Parlamento Nacional, resultou o

⁵ Sendo agora, o Brasil, sede da Coroa Portuguesa, algumas medidas se fizeram necessárias para atender a família real. Ribeiro (2011) destaca que, no setor educacional, são criados: a Academia Real da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), no Rio de Janeiro cursos de cirurgia e anatomia (1808) e o curso de Agricultura (1814); em Minas Gerais, é criada a escola de serralheiros (1812); na Bahia, cursos de economia (1808), agricultura (1812), química (1817), desenho técnico (1818).

Decreto de 15 de outubro de 1827, que transformou as escolas de ler, escrever e contar em Escolas de Primeiras Letras (RIBEIRO, 2011). Sendo esta a primeira lei geral do ensino no Brasil, novas possibilidades foram apresentadas para a instrução pública no país. A lei de 1827 determinou que haveria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos; as escolas deveriam ser específicas para meninos, e outra para meninas (BRASIL, 1827).

Para Faria Filho (2000, p. 136), a definição “primeiras letras” referente às instituições escolares corresponde ao momento inicial de estruturação do Estado Imperial, ou seja, às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema. O autor destacou que as escolas funcionavam, na maioria das vezes, nas fazendas, nas casas de professores, em espaços precários, onde o professor acabava ensinando individualmente os alunos.

No processo de institucionalização e difusão da instrução pública, foi definido, pela lei geral de 1827, que as escolas utilizariam o método mútuo nas províncias. No entanto, Castanha (2007) argumenta que a opção pelo método veio legalizar uma prática já adotada nos anos anteriores nas cidades de São Paulo e Santos, nas províncias do Rio Grande do Sul, da Bahia, do Rio de Janeiro.

O modelo trazido da Inglaterra contava com um monitor, que tomava a lição dos alunos sob sua responsabilidade, tendo como base da aprendizagem a constante repetição dos exercícios, levando os alunos à memorização dos conteúdos. Os alunos eram organizados conforme a matéria a ser ensinada e divididos de maneira homogênea, de acordo com o grau de instrução. Baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados (monitores) como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.

Os monitores recebiam as orientações dos professores e, posteriormente, repassavam os conteúdos aos colegas, classificavam os alunos semanalmente para uma classe de nível superior. Conforme Castanha (2017, p. 1058), “havia ainda, um inspetor que atendia os monitores e auxiliava o professor no repasse das lições e no controle da disciplina”. O papel do professor, detentor do saber e da autoridade, era restrito e sem contato direto com os alunos. Sob sua responsabilidade, ficavam a entrada e saída dos alunos, a troca de exercícios, o acompanhamento dos monitores e os exames finais.

Mesmo diante da necessidade de ensinar e de intensificar a criação de escolas de primeiras letras, Ribeiro (2011, p. 33) destacou que “eram em número reduzido, além da dificuldade em encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional”. Os espaços físicos eram inadequados, e a escassez de recursos financeiros que

vinham das províncias era irrisório para que a educação tivesse o mínimo de condições para oferecer o conteúdo básico aos alunos.

Para assumir uma sala de aula, os professores seriam examinados pelo Presidente da Província. Este diria se os candidatos eram aptos, se teriam boa conduta e se seriam nomeados para a missão de ensinar as primeiras letras. Quanto à abertura de escolas, à definição da forma de contratação e ao salário dos mestres, caberia à Assembleia Geral e ao governo imperial, com aval do Ministério dos Negócios do Império (RIBEIRO, 2011).

A instrução no Brasil, assim como a formação de professores, demorou para entrar em pauta nas discussões sociais. No entanto, a lei de 1827 traçou um caminho para a instrução pública no Brasil, mesmo sendo clara e objetiva. Castanha (2007, p. 101) aponta que a lei “apresentou dúvidas na sua aplicação, principalmente nos artigos referentes ao concurso, contratação e sobre os salários dos professores”. Sendo essa a primeira lei oficial da educação, os conteúdos eram básicos, os quais seriam adaptados no decorrer dos próximos documentos sobre a educação brasileira.

Com a instituição do Ato Adicional de 1834, Romanelli (2002) salienta que o sistema de instrução pública e o direito de regulamentar à instrução primária e secundária foram delegados às províncias, que poderiam organizá-los de acordo com suas disponibilidades econômicas e sociais. Castanha (2007) complementa afirmando que, depois do Ato Adicional, o poder de criar escolas e definir os salários dos mestres passou a ser atribuição das assembleias provinciais, o que agilizou o processo de difusão da instrução pública no país.

É importante destacar que o país, no século XIX, não possuía recursos financeiros para manter a organização das escolas. As províncias conseguiam sustentar poucas escolas de ensino primário. Além disso, segundo Castanha (2006), o interesse da população pela instituição escolar era muito pequeno, uma vez que o Brasil da época era basicamente rural. Em um país de grande extensão territorial, a população era dispersa, com difíceis recursos de comunicação e transporte e tinha como base de organização a escravidão. A escola era uma instituição em processo de constituição e, por isso, disputava espaço com outras entidades e outros interesses da população.

Após um ano do Ato Adicional e os intensos debates sobre a necessidade de instrução do povo brasileiro com menos ou sem recursos, negros (livres, libertos e escravos), índios, mulheres, buscou-se organizar a legalidade da educação escolar. Sendo assim, cada província, com suas especificidades, constituiu sistemas de ensino e legislação específica sobre a instrução elementar e secundária, o que propiciou diferenças no processo de institucionalização. Saviani

(2009) destacou que as províncias adotaram, para a formação de professores primários, o que vinham fazendo os países europeus, a criação de Escolas Normais.

Neste movimento, nasceu a primeira Escola Normal no Brasil, instalada em Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro, em 1835, criada com o objetivo de habilitar aqueles que desejavam ingressar no magistério primário e aos professores atuantes sem formação (TANURI, 2000). O Decreto n. 10, de 10 de abril de 1835, da Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro, estabelece a criação da primeira Escola Normal:

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete. (BRASIL, 1835, p. 1)

A Escola Normal de Niterói era pública, sendo a “pioneira na América Latina” (ROMANELLI, 2002, p. 163), um grande avanço para a época. No entanto, a falta de investimentos para sua manutenção e melhorias, tanto estruturais quanto humanas, dificultou a expansão dos cursos de formação de professores.

Em estudos sobre a primeira Escola Normal do país, Villela (1990, p. 58) destacou que a instituição foi imaginada como uma das principais “alavancas da expansão e consolidação” da supremacia do segmento da classe conservadora que ora se instalava no poder, por ter um alto potencial organizativo e civilizatório. Logo transformaram-se em instituições destinadas a expandir e consolidar projetos políticos das oligarquias locais. A autora afirma também que, por mais de uma década, a Escola Normal funcionou com um único professor, com um número reduzido de alunos e que estes eram preparados individualmente até que fossem considerados prontos para a realização dos exames. Salientou que era grande o número de desistentes e que os investimentos eram baixos.

O Decreto n. 10/1835 estabeleceu um local específico de formação de professores. Aos que pretendiam exercer o magistério de instrução primária e aos leigos que já atuavam como professores regentes das escolas primárias, definiu uma gratificação de “até a quantia de quatrocentos mil réis annuaes, segundo merecer por sua aptidão profissional, e número de ouvintes com aproveitamento” (BRASIL, 1835, p.3).

O professor receberia seu salário e, se apto profissionalmente, com um número significativo de alunos lendo, escrevendo e sabendo fazer contas, receberia uma gratificação

anual. Este direito até então era mínimo. Aparentemente, as legislações apontavam mais para as regras a serem seguidas do que para uma formação concreta e de valorização docente.

Para ser admitido na Escola Normal, as exigências eram mínimas, e uma grande parcela dos candidatos às vagas era formada por professores leigos em busca de uma certificação profissional para exercer o magistério conforme a lei determinava. Desde o início, a profissão docente teve como proposição ideologias vindas de cima para baixo e avanços lentos. Os representantes criavam as leis e cabia ao professor acatá-las. Os salários eram impostos conforme os rendimentos dos alunos, sua aptidão profissional e análise de sua conduta na sociedade.

Conforme Saviani (2009), a necessidade de oferecer o ensino primário para as províncias, visando melhorar o preparo docente, levou outros estados a implantarem Escolas Normais: Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul, (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885) e Maranhão (1890).

A ascensão e o declínio das Escolas Normais, no período Imperial, podem ser percebidos desde a primeira escola normal do Brasil, que após quatro anos de funcionamento formou apenas 14 alunos. Desses, apenas 11 dedicaram-se ao magistério. Outro exemplo foi a Escola Normal de São Paulo, que abriu em 1846, fechou em 1867, reabriu em 1876, vindo a fechar novamente em 1877. Em 1880, reabriu (RIBEIRO, 2011). A criação e a extinção das escolas ocorreram pela descontinuidade e provisoriade dos projetos educacionais.

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda, a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. (TANURI, 2000, p. 65)

Mesmo com toda a instabilidade, entre aberturas e fechamentos, a precariedade e a falta de interesse da população pela instrução pública e pela profissão do Magistério, o Estado de São Paulo tornou-se exemplo, tanto para a instrução primária quanto para a formação de professores.

Apresentou uma organização⁶ que regulamentou as escolas de primeiras letras,

⁶ Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo levada a efeito em 1890. Essa reforma da Escola Normal da capital

padronizou as horas de abertura e encerramento das aulas, dividiu os alunos em classes, instituiu escolas-modelo, que buscavam aperfeiçoar e melhorar a formação docente por meio do estágio das normalistas. Iniciou-se o processo de implantação da escola institucionalizada, seriada e graduada, lócus de educação na sociedade brasileira.

No Paraná, não foi diferente. A configuração regional apresentou-se interligada à nacional, com professores leigos, baixos salários, falta de qualificação dos poucos que estavam dispostos a lecionar, contratados provisoriamente em escolas improvisadas nas próprias casas dos professores, em casas alugadas ou em salas emprestadas pelos fazendeiros que tinham a intenção de instruir seus empregados, praticamente sem auxílio ou recursos do Estado.

Segundo Miguel (2006, p. 41), a falta de interesse da população pela instrução propiciou um baixo índice de matrículas, sendo que os alunos matriculados não frequentavam regularmente às aulas, por dificuldades de locomoção provocadas pelas longas distâncias e falta de estradas e pela pobreza em que viviam. Com um número pequeno da população, a quantidade de escolas também se fazia escassa, sendo precárias as que existiam.

É importante destacar que, durante o século XIX e início do século XX, a economia paranaense girava em torno da agricultura e o principal sustento da população era retirado da produção da erva-mate, da extração da madeira e de pequenas plantações para subsistência. A erva-mate era um produto de exportação, propiciando um diferencial na economia estadual. Assim, conforme o produto alcançava mais clientes, a produção aumentava, tanto no mercado interno como externo. A Província do Paraná tornou-se independente da Província de São Paulo em 19 de dezembro de 1853. Desde sua emancipação política, as condições de instrução primária e da formação de professores eram deficitárias.

Após a emancipação provincial, o governo paulista deixou de investir no Paraná, sendo que as escolas existentes ficaram abandonadas. Em 1854, havia um total de 604 alunos em escolas primárias públicas do sexo masculino, 60 estudantes em escolas particulares para o mesmo sexo e 258 alunas. Isso em uma população de 5.376 meninos e 4.709 meninas em idade escolar, o que significa que eram atendidos apenas 12,3% da população escolar masculina e 5,4% da feminina (WACHOWICZ, 1984).

Na tentativa de uniformizar o ensino em moldes nacionais, foi aprovada, em 1854, a reforma proposta pelo ministro Couto Ferraz, imprimindo um direcionamento aos regulamentos

se estendeu para as principais cidades do interior de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam educadores para observar e estagiar ou recebiam “missões de professores paulistas” (SAVIANI, 2009, p. 145). Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.

de ensino nas províncias. As principais ideias contidas na reforma repercutiram no Regulamento de Ensino da Província do Paraná, aprovado e posto em execução a partir de 1857. Anteriormente ao regulamento de 1857, o ensino público no Paraná era regido pela Lei n. 34/1846, da Província de São Paulo.

O Regulamento de Ensino de 1857 determinou ainda o período de matrículas, às quais eram permitidas apenas para crianças com idade superior a 5 e inferior a 15 anos. Nesse processo, eram excluídos os portadores de doenças físicas e mentais, os escravos e, como alternativa para a frequência escolar, que era mínima, determinou a obrigatoriedade do ensino. Em relação à formação de professores, o Regulamento de 8 de abril de 1857 definiu uma sucessão de estágios que iam desde os monitores até os professores, passando respectivamente pelos alunos-mestres e professores adjuntos.

Os monitores das escolas após prestarem exames e sendo aprovados tornavam-se alunos-mestres com contrato assinado para permanecer no magistério público por dez anos devendo, no caso de desistência devolver o montante da gratificação recebida, com juros. Estes alunos-mestres depois de novo exame de aptidão e prática de um ano poderiam se tornar professores adjuntos e com mais dois anos de estudo prestariam exame de habilitação para professor. (MIGUEL, 2006, p. 40)

Em seus estudos sobre o professor no Paraná tradicional, Wachowicz (1984) complementa que os professores eram nomeados ou contratados, na maioria das vezes temporariamente, pelo poder executivo. No entanto, não existiam candidatos suficientes para suprir a demanda de professores para a escolarização elementar. A solução para a questão da habilitação dos professores do ensino primário foi a criação da Escola Normal do Paraná, fundada em 1870. Segundo Miguel (2008), ela não chegou a funcionar por falta de recursos para sua manutenção. A formação de professores, no Paraná, teve início oficialmente em 12 de abril de 1876, quando a Escola Normal foi recriada na capital Curitiba, apenas para o sexo masculino.

Entretanto a Escola Normal apresentou baixo número de matrículas em função das facilidades concedidas pelas Leis, que ao dar garantias funcionais, como a vitaliciedade do cargo para professores em exercício por mais de cinco anos, os eximia de frequentarem a Escola Normal. (MIGUEL, 2006, p. 41)

As garantias aos professores leigos que atuavam no ensino primário não favoreciam a procura pela Escola Normal. Portanto, o número de matrículas era reduzido, assim como o número de concluintes. Segundo Wachowicz (1984, p. 198), “no ano de 1893 nenhum aluno

terminou o curso. Em 1894, apenas 6 alunos estavam matriculados e, em 1895 a matrícula subiu para 14 (sendo 13 mulheres e 1 homem)”. As matrículas do sexo feminino aumentou de maneira significativa principalmente de jovens das principais famílias da capital.

Importa destacar que, a partir da promulgação da Constituição da República em 1891, que instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino, reservou-se o direito aos estados de “criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que na época, compreendia, principalmente, as Escolas Normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes” (ROMANELLI, 2002, p. 41). Segundo a autora, isto acentuou as disparidades regionais, visto que os estados com maior poder econômico (o que era o caso de São Paulo) estavam em condições privilegiadas para equipar, com melhores recursos o aparelho educacional, enquanto os estados mais pobres permaneciam sem condições de se igualar na luta por suas reivindicações junto ao poder público. Com isso, aprofundaram-se as desigualdades socioeconômicas e culturais nas diversas regiões do país (ROMANELLI, 2002).

Na nova sociedade brasileira, que despontava com a República, mais complexa que a sociedade escravocrata, a qual evoluía de um modelo “agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial” (ROMANELLI, 2002, p. 46), o analfabetismo começou a ser um problema, pois a leitura e a escrita tornaram-se necessárias neste novo contexto social que emergia. Com a queda da monarquia e o advento da República em 1889, aliados às diferentes transformações que ocorreram no âmbito social, econômico e cultural, como a Abolição da escravatura em 1888⁷, o surgimento da classe média urbana, a imigração, a modernização técnica da produção pela introdução de máquinas, a reforma eleitoral, intensificaram-se os debates referentes à instrução pública brasileira.

O advento da República marcou uma continuidade em relação ao Império e manteve as escolas primárias e o ensino secundário sob a responsabilidade das províncias, transformadas em estados federados.

É válido ressaltar que até 1920 havia apenas uma Escola Normal no Paraná, em Curitiba. Então, dificilmente todos os professores conseguiriam diplomar-se na Escola Normal. Enquanto o número de professores diplomados não era suficiente, era necessário contratar professores provisórios via exames, sendo que o tempo de serviço era o critério de acesso e classificação dos mestres.

A partir de 1920, foram sendo instaladas Escolas Normais no interior, “as Escolas

⁷ A importação de escravos negros para o Brasil foi proibida pela Lei Eusébio de Queiroz, em 4 de setembro de 1850. Essa lei proibia o desembarque de negros africanos nos portos brasileiros (RIBEIRO, 2011).

Normais Primárias de Ponta Grossa e Paranaguá e as Escolas Complementares Normais de Guarapuava e Jacarezinho” (MIGUEL, 1997, p. 51). As Escolas Normais Primárias ficaram com a responsabilidade de formar professores do interior e litoral paranaense, enquanto as Escolas Complementares Normais atenderam o terceiro Planalto e o Norte Pioneiro.

A oferta do ensino secundário e profissionalizante privilegiou apenas uma pequena parte dos paranaenses. Até 1922, o Ginásio Paranaense e a Escola Normal constituíam-se como as únicas escolas públicas que ofertavam ensino secundário no Paraná. O primeiro prédio, construído para abrigar exclusivamente a Escola Normal no Paraná, foi em 1922. Conforme um relatório do inspetor Martinez, que tratava da construção da primeira Escola Normal paranaense:

A nova Escola Normal será um estabelecimento modelar. O edifício, de grandes proporções, comportará 1.200 alunos de diferentes cursos. Na sua construção teve-se em vista simplicidade e solidez, aliada a economia. Não há um palmo de obra desperdiçado, nem cômodo que não seja necessário. (PARANÁ, 1920, p. 16)

O prédio exclusivo da Escola Normal, conhecido como Palácio da Instrução, foi inaugurado em 1922 durante as comemorações do Centenário da Independência.

Segundo Wachowicz (1984), Martinez via a escola como a solução para todos os problemas da nação. Sendo assim, o Estado buscou formas de atrair alunos para as Escolas Normais. Visto que o número de matrículas continuava baixo, uma das soluções foi “fundar um pensionato normal para meninas, oferecendo bolsas a serem descontadas depois do curso” (WACHOWICZ, 1984, p. 298). O Estado buscou ajuda do governo geral e tornou o título de normalista convidativo, instituiu preferências e garantias, e pela primeira vez o regulamento do ensino público ficou a cargo da congregação dos lentes do Instituto Paranaense e da Escola Normal.

Em 1923, Lysímaco Ferreira da Costa deu prosseguimento à reforma estadual iniciada por Martinez. Tornou a escola para formação de professores em uma Escola Normal de nível secundário e organizou o currículo em duas partes: uma geral (ou propedêutica) e outra especial. Esta última era voltada à profissionalização. O primeiro tinha duração de três anos e visava fornecer ao professor uma cultura geral (WACHOWICZ, 1984).

Pelo Decreto n. 6.150/1938, as Escolas Normais foram transformadas em Escola de Professores e, para as matrículas na instituição, passou a exigir a conclusão de qualquer curso das Escolas Normais do Estado do Paraná ou de Ginásio sob fiscalização federal. Elas

mantiveram esta nomenclatura até a instituição da Lei Orgânica de 1946, que unificou os cursos de formação do magistério no Brasil (MIGUEL, 1997).

Seguindo os parâmetros de modernização, a formação de professores expandiu-se no século XX, instituíram-se concurso público para preenchimento das vagas, a disseminação de inspetorias, a reorganização dos currículos do curso normal, e iniciou-se o registro de comportamento e desenvolvimento dos alunos por meio de fichas que, posteriormente, seriam utilizadas na escolha dos dirigentes. Segundo Miguel (2000), a partir da reforma de Lysímaco Ferreira da Costa, o governo passou a expressar um relevante cuidado com a educação do povo, preocupada com a formação do trabalhador produtivo, obediente e disciplinado. Ao professor, coube ensinar conteúdos básicos e moldar o aluno.

As Escolas Normais passaram por instabilidade, sucessivas reformas, extinções e transformações. Consolidaram-se, no século XX, e se fazem presente nos estados brasileiros, formando professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, reportamo-nos à discussão da alteração do primeiro lócus formal de preparo dos professores primários, a Escola Normal, para um lócus estritamente profissionalizante, os Cursos de Habilitação para o Magistério, em cursos de 2º grau.

1.2 Curso de Habilitação para o Magistério: novo lócus de formação de professores

Ao longo do século XIX, os mecanismos de criação, organização e funcionamento de escolas foram sendo normatizados pelo poder público e, segundo Saviani (2006), a educação adquiriu o caráter de instrução pública. A nova ordem econômica estabelecida a partir do início do século XX passou a exigir uma formação de recursos humanos mais capacitados para contribuir com o desenvolvimento econômico do país. Assim, a partir da década de 1930, novos requisitos foram necessários para formar o trabalhador, que precisou ter o mínimo de conhecimento ou instrução escolar.

A Revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder das velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. (ROMANELLI, 2002, p. 60)

Diante do crescimento urbano e do aumento da competição pelo mercado de trabalho, aumentou a necessidade da oferta de uma escolaridade mínima para a população, que precisava sobreviver. Com isso, cresceu o aumento da demanda de escolas e professores, assim como a dificuldade de recursos para manter a qualidade no ensino. Após a Revolução de 1930, a educação começou a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional para o trabalho. Movimentos populares se organizaram para reivindicar questões de ordem educacional (SAVIANI, 2006).

O sistema educacional brasileiro, até 1932, encontrava-se dividido em escolas secundárias acadêmicas, preparatórias para a escola superior, subordinada ao controle federal e destinada às classes média e superior, e a escola primária, seguida de escolas vocacionais sob o controle estadual e destinada às classes médias inferior e trabalhadora. Os dois sistemas eram independentes, mas, com o passar do tempo, fundiram-se lenta e gradualmente. Neste sistema público, encontravam-se as Escolas Normais de formação do professor primário, mantidas pelos estados, que tinham a obrigação da manutenção do sistema público de ensino.

Segundo Pimenta (2010, p. 33), foi a partir da década de 1930 que a Escola Normal se consolidou e “passou a ser frequentada cada vez mais por mulheres das classes economicamente mais favorecidas da sociedade brasileira”. A autora informa que se esperava da Escola Normal que “ela ensinasse a professora a ensinar, conforme padrões consagrados” (PIMENTA, 2010, p. 33), seguindo modelos pré-definidos. Vistas até o fim do século XIX como submissas aos pais ou ao esposo, sua imagem da mulher foi desenhada sob a perspectiva da perfeição, devia obediência, exímio conhecimento dos afazeres domésticos, apresentar-se uma mãe e esposa dedicada. No entanto, elas desejavam um espaço em que pudessem desempenhar um papel além da representação social anunciada.

Nos anos que se seguiram à Proclamação da República, a crescente necessidade de universalizar o ensino através da democratização da escola primária se intensificou, o magistério se apresentou como solução para a necessidade de inserir a mulher no mercado de trabalho. Afinal, era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, e apresentava-se ainda “como solução para o problema de mão de obra para a escola primária” (TANURI, 2000, p. 66) que, pelas condições precárias da profissão, era pouco procurada pelos homens.

A abertura de espaço para a atuação feminina no mercado de trabalho, principalmente no Magistério primário, estabeleceu-se pela integração dos papéis feminino, doméstico e profissional. O curto período de trabalho diário e um número elevado de vagas para professores

possibilitaram a conquista do espaço feminino nas instituições escolares primárias. No entanto,

A profissão do magistério que, a princípio, foi ideologicamente vista como dever sagrado e sacerdócio, por força dessas mesmas teorias tornou-se, na segunda metade do século XX, alvo das acusações e das denúncias de proletarização do magistério, ora colocando professores e professoras como vítimas do sistema, ora como responsáveis pelos problemas educacionais desde o momento de sua formação profissional. Ao incorporar que o magistério era um trabalho essencialmente feminino, essas mesmas teorias acabaram por promover distorções analíticas quando alocaram no sexo do sujeito a desvalorização da profissão, o que foi, convenhamos, uma contribuição que acabou por se revelar também como um fator de discriminação e “vitimização” da mulher. (ALMEIDA, 1998, p. 20)

O Magistério, desde seus primórdios, se apresentou contraditório. Ele foi visto como atuação secundária para as mulheres das classes elitistas, às quais poderiam ser, além de exímias donas de casa, cursistas da Escola Normal e tornavam-se mestras nos centros urbanos da região em que viviam. No entanto, às mulheres sem o mesmo poder aquisitivo cabiam a função de professora leiga, contratada precariamente e em escolas distantes nas áreas rurais.

Vale destacar que, com a crescente urbanização e o aumento dos postos de trabalho nas indústrias, os homens foram abandonando as salas de aula, enquanto a inserção profissional das mulheres ganhou espaço. O século XX também viu surgir as primeiras manifestações femininas no plano político e ideológico, reivindicando educação, instrução e privilégios sociais, como trabalho e profissão, além do direito ao voto (ALMEIDA, 1998).

Os debates e discussões em torno dos problemas educacionais entraram em pauta na luta por direitos e melhorias na educação, vista agora como primordial para o desenvolvimento do país. E essa organização educacional implicou diretamente na profissionalização da atividade dos educadores. Projetando a organização de um sistema educacional adequado à estrutura moderna que se construía naquele período no país, levaram 26 intelectuais do movimento renovador, entre eles professores da Escola Normal, a redigirem o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Segundo Saviani (2006, p. 57), o documento propôs:

[...] realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

Com o objetivo de ser destaque em todo território nacional, o documento foi publicado

em 1932 em vários órgãos da imprensa brasileira. Um documento em defesa da escola pública, da valorização e defesa da formação do professor, da universalização do ensino, ideais que ainda não foram totalmente alcançados. No entanto, entraram no cenário político e educacional como propostas de um redirecionamento de ações.

No campo da formação de docentes, o texto propõe:

O princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse ‘espírito’, esse ‘ideal comum’, pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 12)

As sugestões e críticas dos pioneiros da educação evidenciam uma falta de professores sem a mínima formação nas escolas. Também mostram a falta de reconhecimento político do professor, a educação dualista que privilegia alguns em detrimento de outros, a defesa pela valorização do Magistério com a formação de professores primários e secundários, em nível superior, nas universidades.

O documento sugeriu coordenadas para a educação pública, definiu o papel do Estado em relação à educação nacional e foi construindo a formação de uma nova consciência educacional, na qual o Estado tem papel fundamental de provedor e mantenedor da educação. Nele, o Brasil deveria se preocupar com a necessidade de expansão da escola pública, promovendo o direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social (TANURI, 2000).

A formação de professores em nível superior, defendida pelos intelectuais, começou a tornar-se realidade. Com a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, a partir do Decreto 1.190/1939, abriu-se a possibilidade de cursar Pedagogia em nível superior. A formação ocorreu em nível de bacharelado, para ocupar cargos técnicos da educação, e licenciado, formado para a docência nas Escolas Normais⁸.

⁸ A orientação desse decreto resultou no conhecido “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. O primeiro formava professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; o segundo formava professores para exercer a docência nas Escolas Normais, os quais poderiam, por extensão e

A expansão da escola secundária precisou de professores melhores preparados. No entanto, o caráter assumido pelas Faculdades de Filosofia, com o objetivo de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, afastou-as “do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério secundário e do primário” (TEIXEIRA, 1977, p. 99), sendo este seu propósito desde sua criação, “transformar-se na grande escola de formação de professores” (TEIXEIRA, 1977, p. 99). O movimento escolar de 1932 a 1942 revelou a expansão na criação de instituições escolares de grau primário. Por ser a base de todos os outros níveis, normalmente é o primeiro a se expandir.

O Quadro 1 apresenta o número de instituições de ensino nos anos de 1932 e 1942.

Quadro 1 – Total de instituições de ensino no Brasil, 1932 e 1942

Ano	Instituições de Ensino		
	Total ⁹	Ensino Primário	Ensino Médio e Superior
1932	29.948	27.662	2.286
1942	49.007	43.975	5.032

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (1944).

Em 1932, das 29.948 instituições de ensino existentes, 27.662 (92,3% do total) pertenciam ao grau primário e apenas 2.286 escolas (7,7%) pertenciam ao Ensino Médio e superior. Em 1942, das 49.007 instituições existentes, 43.975, ou seja, aproximadamente 90%, ministravam ensino primário e 5.032, em torno de 10% ofertavam Ensino Médio e superior. Isso evidenciou o crescimento do ensino secundário e superior.

O crescimento absoluto no período “foi de 19.059, com a média anual de 1.905 novas escolas; ou 158 por mês; ou ainda mais de cinco por dia. O crescimento relativo exprime-se pela taxa de 64%, no período, ou taxa média anual de 6,4%” (BRASIL, 1944, p. 84). Quanto ao número de professores primários, o ano 1932 apresentou o número de 56.320 professores e, em 1942, contava com 85.577 profissionais, um crescimento de 52% do número de professores (BRASIL, 1944). Cabe destacar que o aumento relativo do número de escolas e de professores nos diferentes graus de ensino não apresentava a mesma proporção.

Em determinados ramos, como o secundário, comercial ou artístico, por exemplo, mantido, na sua maior parte, por entidades privadas. O mesmo professor pode servir em duas ou mais escolas; por outro lado, novas escolas

portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. Sendo que três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos, e um ano à formação didática.

⁹ Inclui todos os graus de ensino de 1932/1942 – primário, secundário, superior, industrial, comercial, artístico, normal, doméstico.

abrem-se com professorado só necessário às primeiras classes de ensino. (BRASIL, 1944, p. 86)

Em 1942, do total geral de professores, 74% lecionava no primário, 7% secundário, 4% superior, 1% industrial, 4% comercial, 1% artístico, 4% normal, 1% doméstico e 4% em outros ensinos (BRASIL, 1944). Com o aumento das instituições de ensino primário, cresceu também a necessidade de professores. Sendo assim, a Escola Normal apresentou um crescimento expressivo entre 1932 e 1942.

Quadro 2 – Número de instituições e matrículas da Escola Normal no Brasil, 1932 e 1942

Escola Normal	Unidades Escolares	Matrículas
1932	258	27.243
1942	526	31.470

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (1944).

Em relação às Escolas Normais, os números de instituições aumentaram de 258 para 526, um crescimento de 100% e as matrículas apresentaram um crescimento de 15,5%. Considerando o número expressivo de escolas primárias, a quantidade de Escolas Normais era mínima.

Cabe destacar que, conforme o documento intitulado “Movimento geral do ensino no período de 1932 a 1942” (BRASIL, 1944), as Escolas Normais ofertavam cursos de 4 e 5 anos. No entanto, o número de alunos era contabilizado apenas em duas séries: estudos de cultura geral e de preparação pedagógica, “como apenas os alunos destas duas séries passaram a ser computados como de ensino normal, houve assim, acréscimo relativamente pequeno” (BRASIL, 1944, p. 95). Mesmo assim, entre os anos de 1930 e 1940, as escolas normais haviam se disseminado pelos estados brasileiros, inaugurando cursos nas capitais e no interior, tanto oficiais como particulares e as classes mistas vinham tornando-se realidade (ALMEIDA, 1998).

Conforme Saviani (2006, p. 62), “a regulamentação do ensino ia sendo feita conforme as urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político do país”. Assim, na tentativa de regulamentar todos os níveis educacionais e criar condições para o desenvolvimento da formação de professores primários, em 1942 começaram a ser reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas foram chamadas de Leis Orgânicas do Ensino. As disparidades de um país de grande extensão territorial como o Brasil são visíveis para a formação de docentes, como afirma Raul Leitão da Cunha ao apresentar os motivos para a Lei Orgânica para o Ensino Normal:

Insiste o projeto, em vários de seus dispositivos pelo planejamento do ensino normal, a fim de que, no devido tempo e onde quer se faça necessário, haja elementos docentes devidamente habilitados. Neste ponto, caberá a este Ministério, por seus órgãos técnicos, a coordenação das pesquisas a empreender, e que se farão com a cooperação dos Estados. Não será lógico, na verdade, que nenhum plano seja obedecido, como até agora tem ocorrido, com graves danos para o ensino. Enquanto alguns Estados formam professores primários em número muito acima de suas necessidades, outros não têm logrado a sua habilitação em quantidade suficiente, o que os tem levado a empregar mestres leigos, em alta percentagem. (BRASIL, 1946a, p. 275)

Após o levantamento da situação do ensino primário, e em virtude da escassez de professores capacitados para atuarem nas escolas primárias, instituiu-se, via Decreto-Lei n. 8.530/1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabeleceu as diretrizes gerais para o funcionamento das escolas normais no país.

1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância”. (BRASIL, 1946b, p.1)

Em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as diferentes regiões brasileiras, a lei de 1946 objetivou uniformizar a formação de professores em todo o território nacional, estabelecendo princípios e normas referentes ao regime de estudos, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos e os níveis para a formação de professores de grau primário.

Seguindo a estrutura dos demais cursos de nível secundário, o ensino normal ficou dividido em dois ciclos: o curso de primeiro ciclo tinha a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionava em Escolas Normais Regionais. Era destinado a suprir a carência em regiões, principalmente da área rural, que possuíam uma quantidade significativa de professores sem formação para o magistério. O curso normal de 2º ciclo era realizado em três anos e correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Ele buscava a formar os professores do ensino primário, os quais funcionariam em escolas normais e institutos de educação (SAVIANI, 2005).

A lei estabeleceu os três lócus de formação docente: estabelecimentos de Ensino Normal (o curso Normal regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação). Teriam direito assegurado de ingresso em cursos da Faculdade de Filosofia os alunos que concluíssem o segundo ciclo de ensino normal.

§ 1.º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2.º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3.º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946b, p.1).

É necessário salientar que, para a inscrição nos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo, o candidato deveria apresentar o certificado de conclusão dos estudos primários e idade mínima de 13 anos. Para a inscrição aos exames de segundo ciclo, ele deveria apresentar o certificado de conclusão de primeiro ciclo ou um certificado do curso ginásial, e idade mínima de 15 anos. Não seriam admitidos, em nenhum dos cursos, candidatos maiores de 25, um problema para os professores leigos que pretendiam realizar sua qualificação nas Escolas Normais.

Conforme a lei de 1946, os estados, com plena autonomia para a administração e fiscalização direta de suas instituições de ensino, tornaram possível a validade nacional dos certificados e diplomas. O Art. 36 estabeleceu que, aos alunos que concluíssem o curso de primeiro ciclo de ensino normal seriam expedidos certificados de regente de ensino primário, aos que concluíssem o “curso de segundo ciclo dar-se-á o diploma de professor primário” (BRASIL, 1946b) tendo validade em nível federal.

A partir da instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, o Paraná, sob supervisão do então secretário da Educação e Cultura, Erasmo Pilotto, adepto do modelo escolanovista, definiu que as Escolas Normais deviam ser centros de cultura escolar, para que o professor retome esse prestígio social. Na gestão de Erasmo Pilotto¹⁰, foram abertos “20 cursos normais regionais [e] os salários de magistério secundário e normal foram elevados” (MIGUEL, 1997, p. 130-131).

Gatti e Barreto (2009) afirmam que, somente após 1960 a formação docente brasileira começou seu processo de organização num plano mais amplo. Isso ocorreu com a estrutura curricular dos cursos de formação de professores e sua efetivação por meio das legislações – leis n. 4.024/1961, 5.692/1971 e 7.044/1982, que estabeleceram normatizações em nível

¹⁰ O Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, uma das mais tradicionais instituições de ensino paranaenses, completou 143 anos em 2019 e passou por várias denominações ao longo de sua história: Escola Normal, funcionando junto com o Ginásio Paranaense (1876); Escola Normal Secundária (1923); Escola de Professores (1936); Instituto de Educação do Paraná (1946); Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto (1993). Ao longo da história, já formou cerca de cinquenta mil alunos para o magistério (PARANÁ, 2019a).

nacional.

Com a homologação da LDBEN n. 4.024/1961, surgiu uma esperança de readequação do ensino normal, o que não se concretizou. No entanto, flexibilizou a passagem dos alunos de um a outro ramo do ensino secundário, aproveitando os estudos já cursados sem precisar recomençar todo o processo como acontecia anteriormente. Possibilitou ainda o acesso a cursos de nível superior ao término do secundário. Segundo Romanelli (2002, p. 181), “a lei não alterou a estrutura do ensino, manteve-se o ensino pré-primário, ensino primário, Ensino Médio¹¹, este subdividido em dois ciclos: ginásial e colegial, compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (formação de professores) e o ensino superior”.

A legislação de 1961 não fez alterações significativas no ensino normal, que permaneceu como local de preparação dos professores do ensino obrigatório de 1ª a 4ª séries, conservando-se o seu sistema dualista, mantendo o tempo de duração e a divisão em ciclos. Manteve a organização tradicional, conforme o disposto na Lei Orgânica do Ensino Normal, ou seja, a formação nos níveis ginásial e colegial com habilitações para regente primário e professor primário. Como finalidade para o Ensino Normal, estabeleceu:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (BRASIL, 1961, p. 8).

Importa ressaltar que, em cumprimento às exigências da Lei n. 4.024/1961, que fixou Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Paraná, sob a Lei n. 4.978/1964, normatizou o sistema de ensino da Escola Normal, ao instituir:

Art. 158. O ensino normal tem pôr fim a formação de professôres orientadores, supervisores e administradores escolares e outros especialistas destinados ao ensino primário e pré-primário, e o desenvolvimento e propagação dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 159. O ensino normal será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

I - escola normal de grau ginásial, de cinco (5) séries anuais, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica na 5ª. série;

II - escola normal de grau colegial, de três (3) séries anuais, em prosseguimento à quarta série ginásial. (PARANÁ, 1964, p. 31)

¹¹ Art. 34. O Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (revogado pela Lei n. 5.692, de 1971).

A lei estadual, inspirada em princípios de liberdade, de solidariedade humana, democráticos e cristãos, organizou o ensino em grau primário, médio e superior. Incluiu também cursos profissionais de nível primário, médio e superior e destinou uma sessão específica para o Ensino Normal.

Dez anos depois da primeira LDBEN, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5.692/1971. Inserida em um período de Ditadura Militar e transformações políticas e econômicas, fixou novas normas para o ensino de 1º e 2º graus e instituiu a profissionalização obrigatória em todos os cursos do 2º grau. Com o objetivo da profissionalização, determinou a cessação do Ensino Normal e instituiu um novo lócus de formação de professores, os cursos de Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM). A tradicional Escola Normal perdia o *status* de escola, diluindo-se em uma das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau.

A lei 5.692/1971 uniu o ensino primário ao ginásio, que passou a denominar-se de primeiro grau. Tornou obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos, com duração de oito anos letivos. Destinou-se à formação da criança e do adolescente, sendo que a idade mínima para o ingresso no ensino de 1º grau seria de sete anos. O 1º grau compreendia da 1ª série a 8ª série. A união dos antigos cursos primário e ginásial eliminou o excludente exame de admissão ao ginásio.

A então nova Lei implantou a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau e, ao tornar obrigatório o ensino profissionalizante, transformando a Escola Normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino, com as seguintes exigências: conclusão do ensino de 1º grau para ingresso no 2º grau; a formação de professores para o ensino de 1º grau se realizaria em níveis progressivamente elevados, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país; para atuação no magistério de 1º grau (1ª a 4ª série), a formação mínima exigida seria a habilitação específica de Magistério em nível de 2º grau.

A lei de 1971 buscou estruturar o Sistema Nacional de Ensino Médio com a integração do ensino propedêutico e profissional. Essa medida objetivou a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, despolitização do ensino secundário pela universalização de um currículo tecnicista e a preparação de força de trabalho qualificada para atender à crescente demanda gerada pelo desenvolvimento econômico (SAVIANI, 2009).

A habilitação específica de 2º grau permitiu aos professores diplomados “lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, isso se a habilitação houvesse sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica” (BRASIL, 1971, p. 6). A lei estabeleceu ainda que,

quando a oferta de professores legalmente habilitados não for suficiente para atender às necessidades do ensino, em caráter suplementar e a título precário, são delineadas as seguintes aberturas:

a) ensino de 1.º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3.º série de 2.º grau.

b) no ensino de 1.º grau, até 6.º série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3.º série de 2.º Grau.

Parágrafo único - Onde e quando persistir a falta rela de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: no ensino de 1.º grau, até a 5.ª série, candidatos que hajam concluído a 8.ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; no ensino de 1.º grau, até a 5.ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulares, nos vários sistemas, pelo respectivos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 10)

Os legisladores ancorados na realidade educacional do país, reconhecendo o desafio de formação mínima de 2º grau – Magistério, definiram como transitória a possibilidade de atuação dos professores para o ensino primário sem a devida formação.

No entanto, a lei determinou que, para alcançar os objetivos de um professor qualificado, capaz de transformar o ideal expresso na nova legislação, os dois programas fossem desenvolvidos concomitantemente: a formação dos novos professores para atender às exigências expressas na lei, e a qualificação e atualização dos professores já em exercício nas escolas primárias. Em entrevista à Revista Bimestre¹², Saviani (1986) constatou diferentes problemas e contrariedades levantadas no percurso da Habilitação para o Magistério de 2º grau.

Entre os problemas, destacam-se: a fragilidade na estrutura curricular tanto específica quanto diversificada; a falta de integração disciplinar; a aceitação de matrículas de alunos egressos de outros cursos na 4ª série da Habilitação ao Magistério, possibilitando a inserção de alunos nas escolas sem o mínimo de conhecimento para assumir uma sala de aula; a dificuldade de realização de estágios, pois não havia escolas suficientes para os estagiários. Além disso, havia a oferta do curso no período noturno, dificultando o cumprimento da carga horária exigida, a falta da realização de concursos para o ingresso ao magistério, a inadequação dos cursos universitários que formavam professores para atuar na Habilitação ao Magistério nas escolas de 2º grau e, por fim, a falta de uma política educacional do professor em serviço, o que dificultava a formação continuada desses educadores.

¹² Entrevista cedida por Demerval Saviani para a Revista Bimestre, editada pelo MEC/INEP/CENAFOR, tratando do “nó da educação brasileira”, o então 2º Grau.

Entretanto, a LDBEN n. 5.692/1971, que gerou críticas referentes à profissionalização compulsória, também propiciou avanços na história educacional de nível Médio, sendo uma delas, a incorporação da dimensão da qualificação para o trabalho como parte integrante do desenvolvimento individual e social e, portanto, como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus.

A resistência e as dificuldades em sua implementação levaram ao reestabelecimento da modalidade de Educação Geral, a qual foi consagrada pela lei n. 7.044/1982, “cujo principal objetivo foi normatizar o que ocorria, do ponto de vista prático, nas escolas, onde o desejo era o ingresso na universidade” (NUNES, 2002, p. 13). O Ensino Normal, oferecido até 1971 especificamente nas Escolas Normais, cessou e transformou-se no Magistério em nível de 2º grau.

Ao trazer a discussão da trajetória da formação de professores para o ensino primário no Brasil e no Paraná, tivemos como intuito esclarecer que a implantação da instrução pública exigiu um professor melhor preparado e que, a partir dos regulamentos, decretos e leis, as exigências aumentaram. Além de provar sua idoneidade e moralidade, os profissionais precisaram apresentar conhecimentos básicos para ensinar. Propõe-se, então, a abertura de local específico para a qualificação dos mestres, a Escola Normal.

Diante das reflexões a respeito dos lócus de formação de professores do ensino primário, o Capítulo 2 busca compreender os motivos da cessação do Curso de Magistério no Estado do Paraná, abordando as possíveis causas desta determinação a partir das reformas na década de 1990.

CAPÍTULO 2 – A CESSAÇÃO DO CURSO DE MAGISTÉRIO NO CENÁRIO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990 NO ESTADO DO PARANÁ

A formação de professores no Brasil, com suas especificidades, possibilitou a profissionalização docente, tendo como seu primeiro lócus de formação as Escolas Normais, sendo substituídas pela habilitação específica para o Magistério nas séries iniciais do 1º grau, no âmbito do ensino profissionalizante de 2º grau. A LDBEN n. 9.394/1996, alterou novamente o lócus de formação, instituiu que os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental tivessem formação em nível superior. No entanto, admitiu como formação mínima o curso Normal em nível Médio.

Buscando compreender os desafios e contradições do curso que propicia a formação de professores em nível Médio – modalidade Normal, o Capítulo 2 busca identificar os motivos da cessação do Curso de Magistério no Paraná em 1996. Inserido no cenário das reformas educacionais na década de 1990, o Curso de Magistério de 2º grau, de natureza profissional, passou por avanços e retrocessos. Por isso, foi necessário retomar as propostas de reorganização do curso a partir da década de 1980, período de grande demanda desta oferta de ensino no Paraná.

Para tanto, fizemos uma análise documental da LDBEN de 1996 e das reformas empreendidas pelos programas que reestruturaram o Ensino Médio nas instituições públicas paranaenses, em especial, no que diz respeito à Educação Profissional, e a implantação das transformações desta modalidade, antecipando-se inclusive às normatizações do governo federal, por ocasião da edição do Decreto 2208/1997. Além da análise documental, realizamos um levantamento de dados no portal do INEP para verificar o número de matrículas do Curso Normal/Magistério em 1996 no Brasil e no Paraná, bem como as matrículas das 14 instituições que permaneceram com a oferta do curso, mesmo após a determinação de cessação mediante a instituição do PROEM.

2.1 As reformas na educação na década de 1990 e as implicações da LDBEN n. 9.394/1996 no Curso de Magistério

A trajetória da formação docente para a Educação Básica, inserida no contexto de uma sociedade marcada, desde a década de 1990, pela tendência neoliberal, na qual os ideais privatistas e o domínio do capital estão fortemente interligados, com objetivos de eficiência e

produtividade em massa, aponta para a tentativa de (des)qualificar os processos formativo-educativo ajustando-se à lógica mercantil.

As últimas décadas do século XX tiveram importantes transformações no âmbito econômico, social e político do país. A reestruturação produtiva foi determinada pela globalização e pelo neoliberalismo, que, atrelada às propostas de qualidade total na educação e de lucro a qualquer custo, impõe uma visão de escola como empresa. Esta visão isenta o Estado de suas obrigações enquanto mantenedor e propõe privatizações como solução para os altos custos e a baixa qualidade educacional e acima de tudo, desconsiderando o papel do professor como formador primordial no processo educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Nesse contexto, as políticas educacionais precisaram se adequar às transformações advindas das mudanças do mundo do trabalho, às quais atingiram toda a sociedade, em especial os futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental, formados em nível de 2º grau, no curso de Habilitação para o Magistério. O processo de redemocratização do país na década de 1980 e as discussões sobre a desqualificação docente, a formação e a desvalorização dos professores, desencadearam movimentos da sociedade civil em prol da defesa de um ensino público, gratuito e de qualidade para a população.

A discussão sobre a formação de professores em nível de 2º grau e da reformulação do curso de Magistério começou, no Paraná, em 1983. Segundo Nunes, Trojan e Tavares (1996), foram realizados encontros e seminários em todas as regiões do estado, em que foi indicada a necessidade de um tratamento particularizado à habilitação Magistério. Um desses seminários, organizado por Lílian Wachowicz, diretora do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná (FUNDEPAR)¹³, procurou rever a proposta dos currículos do curso de Magistério, que se caracterizavam pelo excesso de tecnicismo e superficialidade (SAPELLI, 2008).

Em continuidade às discussões para a reestruturação dos cursos profissionalizantes, em 1984 foi realizado o seminário para reorganização do 2º grau.

A Reorganização do Ensino de 2º grau foi realizada através dos Seminários I e II no ano de 1984. Nestes Seminários o Curso de Magistério foi destacado

¹³ A FUNDEPAR foi instituída em 1962 com a finalidade de construir prédios escolares para instituições públicas, fornecer equipamentos para as salas de aula e distribuir a alimentação escolar. Em 1992, passou a ser chamado de Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Extinguiu-se em 1997 e ressurgiu em 2014 como entidade autárquica, de personalidade jurídica de direito público, com patrimônio e receitas próprios, autonomia administrativa, técnica e financeira, integrante da administração indireta do Estado, vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEED). A efetivação do novo Instituto FUNDEPAR acontece em 2017 com pastas de planejamento, coordenação e execução de projetos, obras e serviços de engenharia e edificações; coordenação de alimentação e nutrição escolar; coordenação de material e suprimentos; e coordenação de transporte escolar.

como habilitação específica que necessitava ser estudada como prioridade e de modo particular, dada característica própria na sua reorganização. O diagnóstico realizado apontava para os problemas ocorridos em razão da expansão quantitativa do Curso (207 escolas) - o de maior oferta no estado - que não veio sendo acompanhada da necessária qualidade em termos do ensino ofertado. (ALMEIDA, 2004, p. 36)

O crescimento da demanda do Magistério, em comparação com outras habilitações, ocorreu devido ao baixo custo na oferta desta habilitação. A estrutura para atender à demanda de alunos não precisava de laboratório em comparação com os demais cursos que exigiam estrutura física específica. Em 1984, visando recuperar a especificidade do Curso de Magistério, que até 1970, acontecia nas Escolas Normais, iniciaram-se as discussões para a implementação do Projeto Magistério Nova Dimensão, do qual resultou uma Proposta Curricular implantada em 1986.

Em 1987, buscando incorporar as discussões realizadas em nível nacional, o Departamento de Ensino de 2º Grau (DESG), da SEED, propôs a avaliação da proposta curricular do Magistério. Foram realizados seminários, observações, entrevistas e questionários, sendo que os resultados subsidiaram a elaboração de propostas preliminares, que foram debatidas em encontros com professores do curso de Magistério. Concluída esta etapa, “ocorreu a avaliação da situação dos recursos humanos, físicos e materiais, existentes nos 254 estabelecimentos que ofereciam a referida habilitação” (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996, p. 22). Os seminários resultaram em um aumento nos componentes curriculares do curso de Magistério para quatro anos, proposta aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-PR) pela Deliberação n. 2/1990.

Tendo como objetivo expresso “garantir ao futuro professor a consciência da realidade da escola pública na atualidade brasileira, a fundamentação teórica necessária para a compreensão dessa realidade e a instrumentalização para a intervenção e transformação”, o curso de Magistério ficou estruturado com quatro anos de duração, com carga horária total de 4.104 horas no diurno e 3.572 horas no noturno, normatizado pela Deliberação 02/90-CEE, que aprovou as diretrizes curriculares experimentalmente. (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996, p. 21)

As autoras complementam dizendo que o processo de implantação do currículo começou em 1990, em consonância com o Projeto Magistério Nova Dimensão, em caráter facultativo para as redes estadual e privada. Em 1991, em caráter obrigatório, nos demais estabelecimentos, num total de 290 aproximadamente, sendo que o processo de implementação foi “fragmentado e desigual”, pois não apresentou as condições necessárias para sua

implantação, dependia de pessoal docente capacitado, material pedagógico adequado e escolas equipadas (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996).

O Curso de Magistério no Paraná, em 1990, contava com 254 estabelecimentos da rede estadual e 59 da rede particular, num total de 313 estabelecimentos, com vagas nos turnos diurno e noturno. Ofertava ainda cursos em Estudos Adicionais para professores da pré-escola, com duração de um ano, em funcionamento nas redes pública e privada. Ofertava 30.863 matrículas no Curso de Magistério na rede estadual e na rede particular 5.876. Havia também a oferta de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º Grau nas escolas do Magistério (NUNES; TROJAN; TAVARES, 1996). No entanto, diversos entraves dificultaram a implantação da nova proposta curricular. Nunes, Trojan, Tavares (1996) destacam que a rotatividade de professores, nas escolas e nos Núcleos Regionais de Educação (NREs), foi um obstáculo para a formação continuada.

Dos professores em exercício em 1994, 52% acompanhou os quatro anos de implantação, sendo que 24% iniciou o trabalho naquele ano. Além do mais, há que se considerar que um grande número de professores não faz parte do quadro efetivo (em muitas escolas este número chega a 70%), e que as vagas são supridas por testes seletivos realizados no início do ano. (NUNES, TROJAN, TAVARES, 1996, p. 22)

A falta de condições físicas e materiais, na implantação da proposta curricular do Curso de Magistério, esteve atrelada às condições de financiamento da educação paranaense. Sem recursos próprios, precisou buscar financiamento externo devido ao *deficit* orçamentário que o estado vivia naquele período. Mesmo com dificuldades, é importante destacar que o curso de Magistério, nas décadas de 1980 e 1990, avançou na sua organização curricular. Neste contexto, acompanhando a tendência nacional e internacional, bem como realizando acordos firmados na Conferência de Jomtien (1990, Tailândia), abrem-se as portas para a busca de financiamento externo e entram em cena o Banco Mundial e o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID).

As decisões tomadas nos eventos internacionais, delegando a responsabilidade da implantação de políticas públicas efetivas aos países em desenvolvimento, levou o Brasil a buscar maneiras de honrar os compromissos para a formação, qualificação e valorização do magistério (plano de carreira, condições de trabalho e elevação do nível de formação dos professores) firmados com os organismos internacionais.

No entanto, na década de 1990, a educação e a formação de professores ganham

importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999). Com base nas estratégias de aperfeiçoamento, como meio para atender ao mercado capitalista, que prioriza a eficiência e o baixo custo, a formação docente passa a ser um campo de batalhas.

[...] assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõe aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequadas às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso. (FREITAS, 2002, p. 138)

A implementação das políticas neoliberais se intensificou a partir das mudanças nas políticas públicas de educação do país, mais especificamente as que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Neste tempo, é possível identificar uma nova regulação das políticas educacionais, principalmente nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, inseridos em âmbito educacional, principalmente ao trabalho docente na escola.

Buscando cumprir o acordo estabelecido na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, acordo que resultou na assinatura da Declaração Mundial Educação para Todos, foram propostas ações para a melhoria do ensino e, paralelamente, avaliação das propostas por meio de testes com parâmetros nacionais. Freitas (2003) destaca que as avaliações criadas no governo FHC avaliavam as escolas por meio de ranqueamento, premiando as instituições com melhor desempenho nos testes. Diz o autor:

Educação para Todos, 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 SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. (FREITAS, 2003, p 142)

A partir da necessidade de adequação às novas regras e imposições dos organismos internacionais, frente ao modelo neoliberal adotado pelo governo federal, principalmente na redução dos gastos com o Ensino Médio, denominado educação geral, iniciaram-se as discussões sobre o fechamento dos cursos profissionalizantes no Paraná.

É importante destacar que, entre 1991 e 1994, o Paraná contava com 699 instituições de ensino ofertando habilitações profissionais e/ou educação geral. Entre essas, 499 instituições ofertavam educação geral 39%, sendo que 200 ofertavam habilitações profissionalizantes. As

que se destacavam eram Contabilidade 34% e Magistério 16%, Curso de Administração 8%, Comércio e outros 1%, na área da Saúde 1%, na área industrial 1% e na área agrícola 1%. Com ênfase nestes dados, foi possível identificar que a educação geral vinha se construindo como curso predominante na rede de ensino estadual do Paraná (SAPELLI, 2008).

Com a promulgação da LDBEN n. 9.394/1996, de autoria do senador Darcy Ribeiro, evidenciou-se uma imprecisão quanto à organização do ensino, principalmente do Ensino Médio e da Educação Profissional, para a qual houve a necessidade de dispositivos legais complementares para sua organização. A formação de professores de natureza profissional, e com características próprias até 1996, passou por uma nova reconstrução e redefinição de lócus formativo. Para compreender a regulamentação e implantação da lei de 1996 na Educação Profissional e na formação docente em nível médio, modalidade Normal, faremos uma breve contextualização do caminho percorrido até a promulgação da LDBEN n. 9.394/1996.

A disputa pela aprovação da nova LDBEN se evidenciou pelo desmonte do projeto construído pela sociedade civil, fruto dos debates das entidades políticas, científicas e sindicais, originadas do Fórum Nacional de Educação em Defesa da Escola Pública de âmbito nacional. Este fórum reuniu aproximadamente trinta entidades mobilizadas em prol da escola pública (1988), que resultou na elaboração do Projeto de Lei n. 1.258-A/1988, apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio, fixando as diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 1998).

Na correlação de forças entre o coletivo e o individual, esfera pública e esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, e dos debates entre o projeto original e do substitutivo Jorge Hage, foi aprovado o projeto do senador Darcy Ribeiro, denominado oficialmente de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996. O processo de tramitação legal dos projetos da LDBEN, percorreram até sua aprovação, um longo caminho, enquanto eram discutidos pelas comissões no Congresso Nacional. Segundo Saviani (1998), a lei tramitou em um contexto de intensos embates político-ideológicos, haja vista que estava em questão a construção de um projeto de sociedade e não apenas uma lei.

Tendo em vista que havia mais de um projeto que sustentava as políticas de formação de professores para a escola pública, Brzezinski (2010, p. 191) destacou que o processo da LDBEN de 1996 estabeleceu “conciliação e consenso [que] implicaram em perdas e ganhos para ambos os lados envolvidos na negociação”.

As disputas ideológicas que ocorreram entre o público e o privado tiveram como foco a “relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade

socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários” (BRZEZINSKI, 2010, p. 190) que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988. A aprovação da LDBEN de 1996, permeada de interesses políticos e sociais desde o início de sua formulação, veio ao encontro dos propósitos do projeto neoliberal em via de implantação no Brasil na década de 1990.

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado corretamente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber, a valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. (SAVIANI, 1999, p. 199-200)

Após a promulgação da LDBEN n. 9.394/1996, a educação e a formação de professores ganharam importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999). Sendo assim, intensificaram-se os embates teóricos e políticos sobre o locus de formação de professores. Em sua primeira versão, a lei trouxe mudanças significativas para o campo da formação profissional, e uma delas foi a definição, nas disposições transitórias, de que no prazo de dez anos só seriam admitidos professores formados em nível superior. Esta proposta foi modificada pelas alterações na lei no decorrer dos anos, que voltou a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade Normal, em nível Médio, pela Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013), reafirmada pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), conforme a Quadro 3:

Quadro 3 – Alteração da redação do artigo 62 da LDBEN n. 9394/1996

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013	Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017
Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.	Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.	Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2017).

Talvez a maior divergência interpretativa da lei, em relação à formação de professores, esteja em torno dos Artigos 62 e 87, inciso IV: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996a, s.p.). Diante das implicações do Art. 62, a formação de docentes para atuar na Educação Básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental anos iniciais e finais e o ensino médio, seria realizada em nível superior. No entanto, Saviani (2005) destaca que houve duas falhas na letra da lei. “Uma de redação e outra de técnica legislativa” (SAVIANI, 2005, p. 22).

A falha de redação ocorreu no parágrafo quarto do Artigo 87 das Disposições Transitórias, que significou que até o final da década da educação, ou seja, “de 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior” (SAVIANI, 2005, p. 22). A referida falha técnica centrou-se na fixação da regra da formação em nível superior, no entanto admitiu como formação mínima o nível médio, com prazo estabelecido apenas nas Disposições Transitórias, no Art. 87. Em termos legislativos, caberia fixar o texto no corpo da lei e a regra nas disposições transitórias.

Importa destacar que, conforme a quadro acima, a LDBEN n. 9.394/1996 foi alterada no decorrer dos anos, e uma dessas modificações ocorreu sob o Projeto de Lei 5.395/2009, aprovado pelo Senado Federal. A proposta fixou o prazo de seis anos para os professores da Educação Básica, com formação em nível médio, concluírem curso de licenciatura de graduação plena.

§ 7º Os docentes com a formação em nível médio na modalidade normal terão prazo de 6 (seis) anos, contado da posse em cargo docente da rede pública de

ensino, para a conclusão de curso de licenciatura de graduação plena. § 8º O descumprimento do prazo previsto no § 7º torna o docente inabilitado para o prosseguimento do exercício do magistério no ensino fundamental. (BRASIL, 2009, s.p.)

A exceção à exigência de curso superior para os professores com Ensino Médio, na modalidade Normal, era para professores em serviço na rede pública, em locais onde não houvesse possibilidade de formação em nível superior imediata. Segundo a relatora da matéria na Comissão de Educação e Cultura, a deputada Fátima Bezerra, “não é possível inabilitar professores aprovados em concurso e trabalhando em etapa adequada para sua formação” (BRASIL, 2011, p. 6). Ela destacou que há dificuldades de acesso ao ensino superior em diversos locais do país.

Entre outras providências destacadas, complementa que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios seriam os responsáveis por definir mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública, além de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica também pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência aos estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

O Projeto de Lei n. 5.395/2009 foi transformado na Lei n. 12.796/2013 e manteve para a formação docente, a mesma redação da LDBEN de 1996, alterando apenas a nomenclatura “séries” para anos do ensino fundamental. Em 2017, a Lei n. 13.415 alterou novamente a LDBEN n. 9394/1996. No entanto, o Art. 62 continuou prevendo a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, sem especificar o local de realização, possibilitando diferentes lócus para a formação de docentes. Manteve como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Segundo Brzezinski (2001), o caráter de excepcionalidade e de transitoriedade, prescrito no Art. 87 da LDBEN de 1996, sobre a permanência de leigos nos sistemas de ensino e de ingresso de profissionais para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com formação apenas na modalidade Normal, foi convertido em permanente.

Os dados do Censo Escolar¹⁴ da Educação Básica de 1996 apontavam que apenas 35% dos professores do Paraná que atuavam na pré-escola e nas séries iniciais do Ensino

¹⁴ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo

Fundamental em 1996 eram formados em nível superior. Diante da quantidade de professores leigos sem a mínima formação para atuar na educação de crianças, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, seria praticamente impossível impor a formação em nível superior no período de dez anos.

Para tanto, a LDBEN de 1996, no Art. 87, § 4, das Disposições Transitórias, apresenta como solução para a formação dos professores leigos atuantes na Educação Básica o treinamento em serviço. Brzezinski (2008, p. 1146) define “treinamento” como “uma modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a reciclagem de professores”. Além da formação nos Cursos de Pedagogia (ensino superior) e do nível Médio, modalidade Normal, o preparo dos professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental estava previsto na lei de 1996 nos Institutos Superiores de Educação.

A criação e a expansão dos Institutos Superiores de Educação, caracterizados como instituições técnico-profissionalizantes, tinham como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental. Conforme Brzezinski (2010, p. 202),

[...] à instalação desordenada dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) que abrigam em seu interior escolas normais superiores, com finalidade de formar professores para a educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Aproveitando-se da abertura contida nos art 1º e art 4º da resolução CNE/CP n. 1, de 30/09/1999, um desdobramento da LDB, o ISE desobrigou-se de realizar pesquisa, como se fosse possível formar professores aulistas que repetem acriticamente conteúdos, em atividade denominada ensino, com uma prática pedagógica que se sustenta no simples saber fazer, para resolver problemas do cotidiano escolar. Mais uma vez, as políticas educacionais pouco se detiveram à qualidade na formação de professores.

A instituição de novos lócus de formação de professores, as Escolas Normais Superiores, vem confirmar a política de aligeiramento, fragmentação e precarização da formação inicial de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Freitas (2007, p. 1208), essa configuração da formação de professores respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, “no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais”. Para atender à crescente demanda pela formação superior, foram ofertados

MEC/INEP/DEEB em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais, que levantam informações estatístico-educacionais sobre a Educação Básica brasileira. Nesta pesquisa, são coletados dados educacionais, tanto sobre a infraestrutura da escola quanto sobre o pessoal docente, matrículas, jornada escolar, rendimento e movimento escolar. Abrange a Educação Básica, em seus diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Educação Regular, Educação Especial e EJA). Os arquivos são divididos por região geográfica: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste (BRASIL, 1996b).

curso de formação em diferentes modelos, normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância. A partir de 1997, conforme a Lei n. 9.394/1996, teve início a Década da Educação. Um novo paradigma passou a orientar a maioria das reformas educativas, sendo que a matriz de inspiração da reforma brasileira foi a subordinação do Brasil às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado (FREITAS, 2003).

Assim, para compreender a cessação e a retomada do curso que forma professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, abordaremos a reorganização do curso de Magistério em nível de 2º grau mediante a LDBEN n. 9.394/1996 e as reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional advindas da reestruturação produtiva da década de 1990.

2.2 Considerações sobre o Ensino Médio e Educação Profissional no contexto da LDBEN n. 9.394/1996

No contexto da educação brasileira, a educação dos jovens, no Ensino Médio, talvez seja um dos maiores e mais complexos desafios a serem enfrentados. Muitos pesquisadores apontam problemas nessa etapa de ensino, pelo dualismo histórico entre formação básica e formação profissional.

O Ensino Médio fica como uma espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, por tanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução. (MACHADO, 1989, p. 33)

O curso de formação de professores em nível Médio, modalidade Normal, encontra-se neste nó contraditório. De natureza profissional, passa a fazer parte do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, sua finalidade é destacada apenas no Art. 62 da LDBEN n. 9394/1996 e nas suas alterações em 2013 e 2017, ao ser admitida como formação mínima para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Aparentemente, a modalidade Normal, em nível Médio, estava predestinada ao fim, ou pelo menos até que todos os professores leigos tivessem concluído essa etapa de ensino e adentrado no ensino superior.

No entanto, após 26 anos da promulgação da LDBEN n. 9.394/1996, o curso persiste e resiste no Estado do Paraná. Ele passou por uma ruptura massiva ao final de 1996, mas pela

persistência de algumas instituições de ensino não desapareceu e continua formando docentes para a Educação Básica. Sendo assim, para compreender os motivos da cessação do Curso de Magistério em 1996 no Paraná, buscamos as possíveis causas em âmbito nacional e suas influências em nível estadual. A LDBEN de 1996 instituiu as formas de organização da educação no Brasil, nos termos do Art. 21, em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior.

Nessa legislação, o Ensino Médio, considerado a última etapa da Educação Básica, tem as seguintes finalidades: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparar para o trabalho e para a cidadania do educando; aprimorar o educando como pessoa humana e permitir a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996a).

De acordo com a Lei n. 9.394/1996, no Art. 36, § 2º, o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas. Já o § 4º, do mesmo Art. 36, estabelece uma distinção entre a preparação geral para o trabalho e a habilitação profissional, cujo desenvolvimento pode ser feito ou nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas.

A Educação Profissional é apresentada na lei geral da educação nacional, no Capítulo III, artigos 39 ao 42. Cabe destacar que, conforme a legislação de 1996, foi concebida como modalidade de ensino e pode estar integrada às diferentes formas de educação, interligadas ao mundo do trabalho e formação para a empregabilidade. Entretanto, a política proposta pelo governo FHC indicou a desvinculação entre a parte específica e a parte geral da formação profissional, o que se atestou com a aprovação do Decreto n. 2.208/1997, confirmando a separação entre Ensino Médio e Ensino Profissional, e reforçando o dualismo entre a formação geral e a formação específica.

Para Frigotto e Ciavatta (2004, p. 58), a divisão ficou clara “uma escola de cultura geral para as classes dirigentes e uma escola do trabalho produtivo e alienado para os jovens das classes populares, filhos dos trabalhadores”. Enquanto alguns possuem dedicação exclusiva para os estudos e se beneficiam de uma formação geral, preparatória para o vestibular, outros precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo, permanecendo à margem da exclusão de oportunidades.

Cabe destacar que a partir de 1995, com base no discurso da globalização da economia e das mudanças tecnológicas, intensificaram-se as discussões sobre a reestruturação do Ensino

Médio. A lógica neoliberal transferiu ao próprio trabalhador a responsabilidade de conseguir, ou não, um espaço no mercado de trabalho, culpabilizando a escassez de oportunidades pelo despreparo profissional individual. Mesmo antes da promulgação da LDBEN de 1996, Kuenzer (2007) destaca que o ministro Paulo Renato encaminhou ao Congresso o Projeto de Lei n. 1.603/1996¹⁵. Este projeto propôs a Reforma da Educação Profissional, declarando a retomada da dualidade estrutural: de um lado, a formação acadêmica e, de outro, a formação profissional. A autora alega que o referido projeto de lei foi “elaborado às pressas por uma equipe interna isolada, sem fundamentação teórica e clareza conceitual, cujo texto é frágil, confuso e anacrônico” (KUENZER, 2007, p. 64), sendo que uma das razões foi o acordo firmado entre o MEC e o Banco Mundial, e teve como estratégia a redução dos gastos com o Ensino Médio, repassando às custas de gerenciamento para os estados, municípios, setor produtivo e instituições privadas.

Talvez esta parceria tenha sido um facilitador para os estados, que poderiam financiar, por meio de seus próprios acordos com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial, o Ensino Médio e a Educação Profissional separadamente, o que foi o caso da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, conforme visto no decorrer da pesquisa. Com as intensas manifestações da sociedade, principalmente das instituições públicas, contra a reforma da Educação Profissional, o Projeto de Lei n. 1.603/1996 foi retirado da pauta do Congresso. No entanto, o presidente, Fernando Henrique Cardoso, transformou este projeto de lei no Decreto n. 2.208/1997. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 13), “a regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto 2.208/97”, que tentou regulamentar de maneira fragmentada e aligeirada a Educação Profissional em função das necessidades do mercado.

O Decreto Federal n. 2.208/1997 regulamentou o § 2º do Art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Determinou que a Educação Profissional fosse dividida em três níveis, a saber:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

¹⁵ Kuenzer (2007) descreve o percurso do PL n. 1603/1996, voltando-se às questões e aos desafios referentes às relações entre educação e trabalho e as indefinições do ensino médio no Brasil.

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997a, s.p.)

Coube às instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo poder público, a oferta de cursos profissionais de nível básico, abertos a alunos das redes públicas e privadas de Educação Básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade (BRASIL, 1997a).

Em relação à organização curricular, definiu-se que seria independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial, sendo que aos concluintes era conferido o certificado de qualificação profissional. Assim, os jovens que obtivessem a certificação de Ensino Médio poderiam obter o diploma de técnico de nível médio nas escolas técnicas ou nas instituições do Sistema S (BRASIL, 2002). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam uma contradição. Conforme o Art. 5º do Decreto 2.208/1997, foi determinado que a Educação Profissional de nível técnico tivesse organização curricular independente do Ensino Médio. No entanto, a LDBEN de 1996, no Art. 40, estabelece que a Educação Profissional deveria articular-se com ensino regular.

A nova concepção trazida pelo Decreto n. 2.208/1997, de uma formação profissional em nível pós-médio¹⁶, significou “voltar atrás no tempo”. Enquanto a Lei n. 5.692/1971 tornou obrigatória a profissionalização, o Decreto n. 2.208/1997 inverteu esse posicionamento e desarticulou o Ensino Médio da Educação Profissional (SAVIANI, 2016).

O autor destaca ainda que a possível lógica para uma reforma tão retrógrada envolve:

[...] redução de custos, por meio de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado; b) descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do ensino fundamental; c) racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de preparação para o ensino superior; d) repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado, a educação dos trabalhadores; e) fomento à iniciativa privada propriamente dita.

¹⁶ No Paraná, os primeiros cursos de nível pós-médio começaram em 1998. Por exemplo, o Colégio Polivalente Pedro Boaretto Neto de Cascavel iniciou o curso de eletromecânica com um currículo imposto pela Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico (PARANATEC). Para acesso à matrícula dos alunos no ensino agrícola, a seleção se daria mediante análise do questionário socioeconômico e entrevista. Em 1999, treze instituições ofertavam o pós-médio com nove cursos diferentes. Eletrônica, Eletromecânica, Produção Agrícola, Produção Pecuária, Psicultura Continental, Floresta, Gestão, Informática, Vendas. Em 2000 e 2001, a rede pública estadual ofertou 10 cursos: Produção Agrícola, Produção Pecuária, Psicultura Continental, Floresta, Eletrônica, Química, Gestão, Informática, Vendas e Eletromecânica. Eles estavam distribuídos em 37 municípios, com 95 turmas e 3.437 alunos (SAPELLI, 2008).

Ao afirmar que no Ensino Profissional só poderão se matricular alunos que tenham concluído o Ensino Médio ou que estejam realizando-o simultaneamente, de forma subsequente e concomitante, excluiu-se, de maneira algoz, a formação profissional integrada ao Ensino Médio.

É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), definidas pelo Parecer n. 15/1998, da Câmara de Educação Básica (CEB), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo sua relatora a conselheira Guiomar Namo de Mello, conferem com a intenção da LDBEN n. 9.394/1996 e, contraditoriamente, se opõem ao Decreto n. 2.208/97, ao deliberar, no Art. 12 § 2º, que “o ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos” (BRASIL, 1998a, p. 14). As DCN possibilitaram que o Ensino Médio e a Educação Profissional ocorressem articuladamente e na perspectiva de uma educação integrada.

No entanto, o Decreto n. 2.208/1997 continuou em pleno vigor e desmantelando a Educação Profissional pública brasileira. Em 2002, o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2003a) disponibilizou o documento intitulado “Políticas e Resultados 1995-2002 – A Reforma da Educação Profissional”. A publicação apontou que o governo promoveu reformas em sintonia com as necessidades de desenvolvimento do país, do setor produtivo e dos cidadãos. Destacou que a “tendência mundial é a existência de um ensino pós-médio amplo e vigoroso, com diversidade de alternativas para os jovens poderem escolher suas melhores opções” (BRASIL, 2002, p. 3).

O documento mencionou ainda que a melhoria da qualidade da Educação Profissional “pressupõe uma Educação Básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito, em um mundo pautado pela competição, pela inovação tecnológica e pelas crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento” (BRASIL, 2002, p. 10). Neste mesmo texto, há o destaque de que a LDBEN 9.394/1996 foi, ao mesmo tempo, um complicador e um facilitador da reforma da Educação Profissional:

Foi um facilitador porque tornou possível a reforma, sem que fosse necessário aprovar uma lei regular do Congresso e sem mudar a Constituição. A LDB permitiu executar a reforma dentro de um âmbito politicamente muito mais fácil de fazer reformas que são os decretos presidenciais e portarias ministeriais. Portanto, a LDB facilitou muito a reforma, do ponto de vista burocrático e administrativo. Por outro lado, a LDB introduziu um complicador, um forte ruído no sistema. Ao aumentar a carga horária do ensino médio e do técnico, ela criou um sistema educativo novo, muito mais

pesado e longo. Isso não é um mal, mas um bem, pois comparada com outros países, a carga horária do nosso ensino era muito reduzida. Mas, infelizmente, houve uma tendência de confundir com a reforma aumento da carga horária trazido pela LDB. (BRASIL, 2002, p. 15-16)

Sendo assim, o Decreto n. 2.208/1997 não encontrou entraves para instituir a reforma da Educação Profissional. O cunho mercadológico e produtivista tende a reafirmar a dualidade do ensino, que tem um perfil ambíguo, na qual o Ensino Médio, ao mesmo tempo que prepara para a continuidade dos estudos, deve preparar para o mundo do trabalho (KUENZER, 2000). Para garantir a viabilidade da implementação da reforma empreendida, principalmente pelo Decreto n. 2.208/1997, o MEC buscou apoio no BID, que aprovou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o qual visou à reformulação do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Para aporte ao programa, foram disponibilizados 500 milhões de dólares de investimentos em novas escolas e na melhoria e ampliação da infraestrutura de escolas federais e estaduais já existentes, com o objetivo de expandir a rede e a oferta de matrículas dos níveis Básico, Técnico e Tecnológico (BRASIL, 2002). Segundo Cunha (2002, p. 118), o programa previu a implementação e/ou readequação de 200 centros de educação profissional, além da oferta de 240 mil vagas nos cursos técnicos e 600 mil para os cursos básicos.

As instituições apresentaram suas propostas para o financiamento do programa, sendo que a efetiva implementação aconteceu de forma mais acelerada nas escolas federais. Afinal, segundo a avaliação do MEC, “estas estavam mais familiarizadas com os procedimentos necessários para receber fundos federais” (BRASIL, 2002, p. 18). A maioria delas já tinha seus projetos prontos e sabia quais os procedimentos adequados para apresentação ao MEC, enquanto os sistemas estaduais eram pequenos e pouco diferenciavam o ensino técnico do médio. No Paraná, os cursos da área agrícola e industrial que funcionavam nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) foram contemplados com recursos do PROEP.

A reforma da Educação Profissional, sob a coordenação do MEC, procurou o reordenamento estrutural e operacional do ensino técnico-profissional, separando-o da educação escolar nas instituições públicas. Em relação à iniciativa privada, ela incentivou e promoveu, com recursos públicos, a diversificação e a ampliação da oferta de cursos técnicos de curta duração e demandados pelo mercado, que assumiram a educação do trabalhador em lugar do Estado (PARANÁ, 2006a). No início de 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da

Silva (2003-2006) e a perspectiva de um governo democrático, uma nova equipe assumiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Como expressão destas políticas e o propósito de debater o Ensino Médio e a Educação Profissional, dois grandes seminários foram promovidos: o primeiro aconteceu em Brasília, entre os dias 19 e 21 de maio de 2003. Foi o Seminário Nacional sobre Ensino Médio: Construção Política e teve como eixo orientador o conhecimento, o trabalho e a cultura. Em continuidade a este evento, de 16 a 18 de junho de 2003 foi realizado o Seminário Nacional Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. Durante os trabalhos definiu-se a Educação Profissional como política pública, visando superar os malefícios da reforma do governo anterior (BRASIL, 2004a).

Segundo o MEC, o Decreto n. 2.208/1997 e as subsequentes regulamentações efetivaram uma profunda mudança no Ensino Médio e na sua relação com a Educação Profissional, contrariando concepções e proposições da maior parte das instituições da sociedade que efetivaram longos estudos, debates e audiências públicas na década de 1980, no processo da Constituinte e, na década de 1990, nos debates da construção da nova LDBEN de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE). A partir dos debates, começou a elaboração da minuta de um novo decreto em substituição ao de n. 2.208/1997, sendo que três posicionamentos foram explicitados: um primeiro previa a manutenção do decreto; um segundo postulava apenas sua revogação; e um terceiro indicava a necessidade de revogação e de promulgação de um novo decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

As contribuições desses estudos contaram com a participação de instituições científicas, educadores/pesquisadores, entidades de classe, instituições de ensino, MEC, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Saúde e outros órgãos públicos; sistemas federal e estaduais de ensino, o Sistema S e representantes da sociedade política. Disso, resultou no Decreto n. 5.154/2004¹⁷ (BRASIL, 2003a).

O Decreto n. 5.154/2004 revogou o Decreto n. 2.208/1997, alterando também a LDBEN n. 9.394/1996, conforme o Art.4, §1º, em que a articulação entre a Educação Profissional técnica de nível Médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma integrada, concomitante ou subsequente¹⁸, sendo que as instituições de ensino poderiam definir a forma que melhor se adequasse ao projeto político pedagógico de cada escola.

¹⁷ Durante o processo de discussão que levou ao Decreto n. 5.154/2004, foram elaboradas sete versões de minuta do decreto, sendo a primeira elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004 (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

¹⁸ Integrada, destinada a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a

Com a substituição do Decreto n. 2.208/1997 pelo Decreto n. 5.154/2004, abriram-se possibilidades de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, de forma integrada de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004a).

Vale ressaltar que a cessação dos cursos profissionalizantes começou gradativamente a partir de 1997, sendo 1999 o último ano da oferta de cursos com duração de quatro anos. A partir de 2004, o Ensino Médio passou a ser ofertado na forma de educação geral e na forma integrada à Educação Profissional, bem como na oferta de cursos subsequentes. Sendo assim, as matrículas da Educação Profissional começam a despontar no Estado do Paraná.

Segundo Cury (2002, p. 187), “a educação profissional tornou-se órfã do dever do estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída”. O autor escreve que o curso Normal em nível Médio, de natureza profissional, tem se tornado um candidato ao desaparecimento em zonas ou regiões em que ele continua imprescindível. Com a possibilidade do ensino profissional integrado ao Ensino Médio, Frigotto (FRIGOTTO, 2005, p. 15) destaca dois pressupostos:

O primeiro pressuposto é de que a postura mais avançada é a luta sistemática e permanente pelo ensino médio, como educação básica, dentro da concepção da escola unitária e da educação politécnica. O segundo pressuposto é de que esta educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e capital.

O autor discorre sobre a necessidade de atendimento da demanda de jovens que têm direito ao Ensino Médio e ao mesmo tempo precisam trabalhar, uma educação que respeite o direito social universal, que seja capaz de superar o dualismo, a fragmentação e o aligeiramento do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Segundo Frigotto (2005), o eixo central do Ensino Médio integrado, concebido como etapa final da Educação Básica, articulou o mundo do trabalho, a cultura e a ciência. Sendo assim, é necessário que as instituições de ensino façam seu papel e propiciem a construção de

conduzir o aluno à habilitação Profissional Técnica de Nível Médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. Concomitantemente, destinada a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, ou esteja cursando o Ensino Médio, onde a complementaridade entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. A forma subsequente será destinada a quem já tenha concluído o Ensino Médio (PARANÁ, 2013).

um sujeito “emancipado, criativo e leitor crítico da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela” (FRIGOTTO, 2005, p. 76). A formação integrada é aquela em que a educação geral se torna parte indissociável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, visando à superação do dualismo de classe e garantindo o direito de uma formação completa (CIAVATTA, 2005).

O Decreto n. 5.154/2004, diferentemente do que se esperava, resultou no fortalecimento de uma concepção voltada ao individualismo e à formação de competências para a empregabilidade. Logo após sua aprovação, o MEC passou por uma reestruturação administrativa, extinguiu a SEMTEC, que havia participado das discussões sobre as reais necessidades da reestruturação do Ensino Médio e da Educação Profissional, e foi criada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

A partir de 2005, iniciou-se a expansão da oferta da Educação Profissional em nível nacional. O Estado do Paraná, antecipando-se às orientações emanadas pelo governo federal, “foi o primeiro estado da federação a desarticular o ensino médio da formação para o trabalho, em 1996, assim como foi o primeiro a ofertar o ensino médio integrado, a partir do início do ano de 2004, antecipando-se, respectivamente, ao Decreto 2.208/97 e ao 5.154/2004” (CÊA, 2005, p. 10).

A discussão que perpassa a cessação dos cursos profissionalizantes em 1996 no estado, em especial, o Curso de Magistério, configurou-se a partir da promulgação da LDBEN n. 9.394/1996, que previa a formação de docentes para a Educação Básica em nível superior, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação em nível Médio, na modalidade Normal.

No entanto, com a instituição do Decreto n. 2.208/1997 e o PROEP, ambos do governo federal, materializaram-se as reformas e elas trouxeram como “consequências a fragmentação do sistema nacional de educação, o desmonte da rede pública e, em decorrência, a expansão da oferta de Educação Profissional pela esfera privada e a submissão da educação à lógica e às práticas do mundo dos negócios” (PARANÁ, 2006a, p. 16).

Para compreender como as reformas nacionais influenciaram na reestruturação do Ensino Médio e na diminuição da oferta da Educação Profissional nas instituições estaduais públicas paranaenses, analisaremos dois programas de financiamento externo aderidos pelo governo paranaense: o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM).

2.3 Bases da reestruturação do ensino profissionalizante no Estado do Paraná – PQE e PROEM

Na década de 1990, destacaram-se as reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional, tanto em âmbito federal como no estadual. As propostas giravam em torno da substituição do ensino técnico/profissionalizante em nível Médio, pela educação geral, postergando a formação profissional em nível pós-médio. Esta proposta implicaria em um custo menor e na mesma eficiência em relação às demandas do mercado de trabalho. Sob o discurso da falta de verbas para a manutenção e ampliação da Educação Profissional em nível de 2º grau, o governo do Paraná passou a buscar parcerias de instituições internacionais, Banco Mundial e o BIRD, do qual se originou o processo de elaboração do PQE e o PROEM, programas que têm por objetivo redefinir o Ensino Médio e Profissional no estado.

Silva (1999) destaca que, no governo de Roberto Requião (1991-1994), mais especificamente em 1992, foi apresentada à Comissão de Financiamentos Externos (COFIEEX), da Secretaria de Planejamento do Governo Federal, a Carta-Consulta do PROEM, elaborado pela Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral (SEPL), em conjunto com a SEED. Em maio de 1993, o COFIEEX autorizou o estado a buscar recursos financeiros internacionais para a viabilização do projeto. Silva (1999) salienta que, em 1994, foi realizada uma reunião em Washington, EUA, na qual o BID oficializou o seu interesse em financiar o projeto, iniciando as análises preliminares para sua viabilização.

A primeira versão do PROEM pretendeu melhorar a qualidade do ensino de 2º grau, a capacitação de todos os professores de 1º grau das duas redes de ensino (municipal e estadual) por meio de cursos regionalizados, participação em grupos de estudos e EAD. No entanto, a nova direção da SEED, que assumiu em 1995, propôs uma organização diferente à capacitação docente. Ela trouxe a ideia de realização de seminários em massa, na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu (SILVA, 1999).

Para a viabilização dos recursos para o PROEM, foi realizada a Missão de Identificação do BID para verificar as possíveis dificuldades que poderiam surgir no processo. Silva (1999) ressalta que a primeira missão incluiu um especialista na área educacional e outro na área financeira, para análise dos dados referentes ao Ensino Médio obtidos no estudo realizado no PQE.

Os dados fornecidos, legislações, propostas e diretrizes curriculares das habilitações ofertadas no estado, alguns dados estatísticos de Ensino Médio, como número de escolas, número de alunos matriculados por rede de ensino e habilitação/curso, entre outros, foram

considerados insuficientes. Sendo assim, aguardaram a realização dos estudos sobre o Ensino Médio, previstos no PQE.

O PQE foi parte integrante do Plano de Ação da Educação apresentado pelo governador Jaime Lerner em 1994. Os investimentos previstos para o programa foram no total de 198,4 milhões de dólares, sendo 102,4 milhões oriundos do governo estadual e 96 milhões do BIRD. O programa previu beneficiar o Ensino Fundamental, com ênfase no ensino de 1ª a 4ª séries e aproximadamente 95 mil professores. Sendo coordenado pela SEED e pelo FUNDEPAR, contavam com o apoio de uma equipe técnica do PQE e da RDR, consultores associados, que ofereciam suporte operacional e técnico.

O PQE partia do pressuposto que uma escola de qualidade precisa de um espaço físico de qualidade, desse modo foram investidos US\$ 39,4 milhões na construção de 698 salas de aulas e na reforma do prédio da SEED (2001). Paralelamente às atividades previstas no PQE, a Fundepar, em convênio firmado com o Banco Mundial, estava realizando a construção de novas escolas. Pelos dados apresentados pelo Fundepar, foram investidos R\$ 32.706.795,97 que beneficiaram aproximadamente 63 mil alunos em três turnos de 39 cidades do Estado do Paraná, com as seguintes benfeitorias: 66 escolas; 603 salas de aulas; 277 salas especiais; 915 salas para ambiente administrativo e demais dependências; 44 quadras poliesportivas. (SHIGUNOV NETO, 2010, p. 59)

Além de espaço físico de qualidade, o PQE destinou recursos para a compra de materiais didáticos e capacitação de professores. Para tanto, foi criado o subprojeto Programa de Capacitação Continuada, gerenciado pela Universidade do Professor e que buscava aprimorar as competências necessárias ao bom desempenho dos professores.

A proposta foi a realização de seminários no Centro de Capacitação em Faxinal do Céu, onde os professores participavam de atividades coordenadas pela RDR Consultores Associados. Desse modo, os professores eram convocados a assistir palestras, participar de discussões, apresentar suas experiências, entre outras atividades.

No entanto, os moldes da capacitação em Faxinal do Céu não contribuíram para o desenvolvimento profissional dos professores, pelo contrário, “atuavam como lavagem cerebral que visavam fortalecer a ideologia dominante e as propostas do Governo do Estado, tentando apresentar propostas educacionais neoliberais” (SHIGUNOV NETO, 2010, p. 60).

O processo de empréstimo para o PQE abriu as portas para as possibilidades do recebimento de recursos externos. Assim, o Estado do Paraná começou a pleitear recursos para a melhoria da qualidade do ensino de 2º grau. À medida que são realizados os empréstimos por

esses organismos, Silva (1999) destaca que a condição para a aprovação dos projetos de investimento e a liberação de recursos é a adoção de reformas estruturais pelos países beneficiários. Cabe ressaltar que os contratos com o Banco Mundial e o BID¹⁹ se multiplicaram pelo país, sendo que estes não foram impostos pelos organismos internacionais, e sim por opção dos governantes, os quais poderiam escolher realizar ou não os acordos de cooperação e de financiamento da educação (PARANÁ, 2005a).

Com a mudança no governo estadual, o então governador Jaime Lerner (1995-1998) alterou a equipe do DESG, e o projeto passou por novas análises e reformulações, que mediante negociação com o Banco Mundial buscou formas de alterá-lo sem prejudicar a negociação que se encontrava em andamento. A partir de então, começaram as transformações na proposta de Ensino Médio geral e profissionalizante do Paraná, sendo que este último praticamente se extinguiu a partir de 1996, na rede pública estadual paranaense. Importa frisar que a gestão de Lerner recebeu o PQE pronto para ser implantado a partir de 1995, tendo como tarefa elaborar o PROEM.

Segundo Silva (1999), havia uma grande pressão para a contenção de gastos do Estado com os serviços públicos e, em especial, com a educação de nível médio, tendo em vista que os organismos internacionais indicavam como prioridade para o poder público o financiamento do ensino fundamental. Sendo assim, as iniciativas do governo Lerner para a educação previam a participação da sociedade e de empresas privadas para a demanda da Educação Profissional.

Em março de 1995, realizou-se uma reunião para discutir o início da elaboração do PROEM. Estavam presentes “o gerente e um técnico da Unidade de Desenvolvimento do Projeto Ensino Médio (UDP), um representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), responsável pelo Ensino Superior, a chefia e alguns técnicos do DESG” (SILVA, 1999, p. 112). A reunião teve como prioridade a elaboração dos estudos sobre o Ensino Médio previstos no PQE, sendo que algumas diretrizes deveriam ser incorporadas ao programa.

[...] o envolvimento do empresariado na definição do Programa; que o ensino médio destinasse fundamentalmente ao suprimento do mercado de trabalho; que os cursos profissionalizantes somente poderiam ser implantados quando houvesse parcerias estabelecidas entre as escolas e empresas e outros; que o Programa de Ensino Médio se incumbiria de construir e equipar as escolas (capital), mas que a sua manutenção deveria ficar a cargo das empresas parceiras (custeio); e que deveria ser previsto no Programa o apoio a todas as

¹⁹ Instituição financeira internacional criada em 1959 para acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina e Caribe. Está sediado em Washington, EUA (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 1994).

escolas de ensino médio, inclusive aquelas pertencentes às Redes Federal, Municipal e Particular de Ensino. (SILVA, 1999, p. 112)

Fruto da integração empresarial na educação, própria das políticas neoliberais, nesta mesma reunião foi sinalizada a necessidade de implantação de uma agência para trabalhar com o ensino técnico do estado. Nascia a Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico (PARANATEC).

A segunda missão de identificação do BID ocorreu na segunda quinzena de 1995, ainda não havia aprovação da liberação do recurso, pois foram solicitados novos estudos e reestruturação do PROEM. O governo contratou a consultoria do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), que buscou por meio de seminários, os quais envolveram todos os técnicos do programa. Silva (1999, p. 114) relata que, no decorrer dos seminários, “muito se falava da oferta excessiva de habilitações, como as da área de Contabilidade e Magistério, e da carência de outras no setor industrial”.

Na análise de Silva (1999, p. 101), desde o início da gestão de Lerner (1995-1998), a SEED estava comprometida com os dois programas de financiamento externo – o PQE e o PROEM. “Ambos possuem um componente voltado ao desenvolvimento institucional, no qual se particularizam as modificações na gestão do ensino. O que eles propõem é uma reestruturação do setor educacional do Estado de forma mais gerencial”, iniciando com a análise de dados educacionais, relação custo/benefício, padrões de eficiência e eficácia, termos próprios de um governo neoliberal.

Nos dois primeiros anos de gestão, o Departamento de Ensino de 2º Grau passou por forte reestruturação e foi completamente envolvido na elaboração das versões do PROEM para discussão com as Missões do BID. Esses foram anos de indefinição do destino na oferta do ensino médio na Rede Estadual, pois nem mesmo os técnicos que trabalhavam no PROEM tinham conhecimento da forma que esse nível de ensino assumiria no âmbito dessa rede. (SILVA, 1999, p. 103)

A aprovação do contrato pelo BID aconteceu em 1996. Denominou-se Operação n. 950/OC-BR sob o Projeto n. BR-0167 e a sua aprovação pelo Senado Federal foi em 1997, sendo que a assinatura oficial do contrato de empréstimo ocorreu em 23 de dezembro de 1997, e os recursos liberados em 1998 (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 1994).

Os investimentos do PROEM totalizaram 222 milhões de dólares, sendo 100 milhões provenientes de empréstimo junto ao BID e 122 milhões da contrapartida estadual. O BID

geralmente financia 50% dos projetos; a outra metade vem em contrapartida do contratante. Conforme o resumo executivo apresentado pelo BID, o empréstimo foi concedido com juros variáveis, 0,75% para a Comissão de Crédito e 1% destinado à Inspeção e Vigilância do BID, sendo o prazo de amortização de 25 anos e o período de desembolso dos recursos e de vigência do PROEM de cinco anos, a contar de 1998 (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 1994).

O PROEM foi organizado em três subprogramas: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Técnica Profissional, e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educativo. O subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio foi o que recebeu o maior volume de recursos. A proposta era expandir a oferta do Ensino Médio na rede estadual. O Curso de Magistério foi incluído nesse subprograma. “Para esse curso, previram-se a melhoria e a adaptação do currículo, que deverá ser ofertado somente como pós-médio, e ainda a criação de seis Centros Educacionais para a Formação de Professores – CEPROF’s” (SILVA, 1999, p. 143). A SEPL do PROEM previu a necessidade dos Cursos de Magistério, ao salientar o seguinte:

O caso das habilitações para o magistério é ainda mais problemático. O porte atual do alunado e as estimativas de matrículas futuras nas quatro primeiras séries do ensino fundamental - e as perspectivas de expansão da educação infantil – sugerem que os volumes atuais de egressos destas habilitações seriam, no mínimo, cinco vezes maiores do que os requerimentos de docentes postos pela expansão esperada destes segmentos do sistema de ensino do Paraná. Embora seja sabido que não mais de um quinto desses egressos demonstram expectativas de empregar-se como educadores e que, acessarão ocupações no terciário, não têm se alterado as reivindicações locais para aumento da oferta dessa habilitação. (PARANÁ, 1996a, p. 14)

Eis uma contradição. Enquanto a LDBEN 9.394/1996 previu a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível Médio e o PROEM reconheceu a necessidade desta mesma formação, para suprir a demanda que se efetivaria com a expansão do ensino obrigatório, o Paraná impôs a cessação dos cursos de Magistério mediante a reestruturação do Ensino Médio e Profissional.

A articulação entre o governo estadual e o governo federal na implementação de políticas educacionais neoliberais, desarticulou os rumos da Educação Profissional e a impossibilidade da formação de professores em nível pós-médio, desestruturou o projeto inicial do PROEM em relação à criação dos CEPROFs e deixou sem perspectiva as instituições que

havam encerrado o curso de Magistério na expectativa de serem transformados em um destes centros (ALMEIDA, 2004). Em relação ao subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional, objetivou a oferta dos cursos técnicos pós-médio, prevendo currículos flexíveis e adequado ao mercado de trabalho. Foram contratados consultores para a elaboração dos novos currículos, em sistema modular, da Educação Profissional.

A oferta da Educação Profissional em pós-Médio proposta pelo PROEM foi autorizada, em maior número, para a rede privada do que para a rede pública. A rede privada de ensino contava com maior número de cursos técnicos em pós-Médio autorizados em 1998-1999, totalizando 21 cursos, enquanto a rede estadual pública em 1998 ofertava sete²⁰ cursos autorizados em “13 estabelecimentos de ensino, somando 18 turmas e 540 alunos matriculados” (SILVA, 1999, p. 165).

Para os jovens que precisavam estudar para entrar no mercado de trabalho, este é um viés que dificulta a manutenção dos estudos, visto que as matrículas na rede pública eram mínimas, enquanto a rede privada consumia a maioria dos cursos. O terceiro subprograma, Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional, considerou apenas um componente, que previa “a recuperação, ampliação e manutenção dos prédios do Centro de Treinamento do Magistério do Paraná - CETEPAR e dos Núcleos Regionais da Educação – NRE’s” (SILVA, 1999, p. 171). O ensino profissionalizante na rede estadual do Paraná passou a atender em nível pós-Médio, com um ensino modular, fragmentado, sem considerar a perspectiva humana, permeado pela contratação de consultoria para a elaboração de um currículo voltado ao mercado de trabalho.

Articulado aos projetos do Governo Federal, o Paraná, em 18 de outubro de 1996, sob a Resolução n. 4.056/1996, definiu a implantação do PROEM, para “aumentar a eficiência, eficácia e equidade da educação média, de modo a proporcionar impactos qualitativos no panorama atual do Ensino Médio” (PARANÁ, 1996b, p. 12). A resolução determinou a cessação gradativa de todos os cursos profissionalizantes ofertados pela rede estadual de ensino, inclusive a Habilitação para o Magistério. Determinou ainda que as matrículas iniciais para os anos de 1997 ocorressem exclusivamente nos cursos de Educação Geral, conforme os artigos 3º e 4º:

²⁰ Os cursos pós-médio autorizados na rede estadual de ensino em 1998 foram: Técnico em Agricultura, Técnico em Pecuária, Técnico em Floresta, Técnico em Eletromecânica, Técnico em Eletrônica, Técnico em Informática e Técnico em Gestão.

Art. 3º Determinar que as matrículas iniciais para os anos de 1997, no Segundo Grau Regular, sejam feitas exclusivamente em Cursos de Educação Geral. Art. 4º Determinar a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular dos setores primário, secundário e terciário, ofertados pelos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a partir do ano de 1997 (PARANÁ, 1996b, p. 12).

Intensificou-se a pressão para que as instituições de ensino cessassem seus cursos profissionalizantes e aderissem ao programa. Segundo Silva (1999), nem os gestores escolares sabiam ao certo sobre o que implicaria o novo programa, e nem qual era a verdadeira reestruturação proposta ao Ensino Médio.

A ênfase na educação geral separada da Educação Profissional relacionava-se à dinâmica da reestruturação do trabalho. A oferta de cursos curtos no pós-médio empreenderia menos gastos aos cofres públicos. Então, não haveria mais necessidade de cursos de formação profissional de longa duração que propiciassem uma formação sólida em funções específicas, criando identidades profissionais difíceis de serem reformuladas no mercado de trabalho.

O CEE/PR foi surpreendido com a repentina cessação dos cursos profissionalizantes e manifestou-se por meio da Proposição n. 4/1996:

Preocupa-nos, no entanto, a perspectiva de, já a partir de 1997, eliminar-se a possibilidade de matrícula em todas as 1ª séries de todos os 2.º graus profissionalizantes em todas as áreas da economia (Primária, Secundária e Terciária), da rede pública estadual, incluídos os Cursos de Magistério e os Cursos da Área de Saúde, nos quais o Paraná, produziu grandes e recentes avanços. Essa perspectiva, sem que haja a correlata implantação de acesso a novas formas profissionalizantes, permite temer que o caos e a confusão se instalem em todo o Sistema Estadual, de forma traumática, acarretando consequências nefastas de incalculável monta. (PARANÁ, 1996bc, s.p.)

Cessar definitiva e inesperadamente um curso que vinha sendo discutido e reestruturado desde o início da década de 1990 foi uma surpresa não só para o CEE/PR como também para as instituições que ofertavam a formação para professores primários em nível Médio.

Diante da pressão da sociedade e dos colégios que ofertavam os cursos profissionalizantes, a SEED retrocedeu em sua posição, porém, de forma coercitiva. Apenas um mês após a Resolução n. 4.056, que impunha o fechamento dos cursos profissionalizantes e a aceitação do PROEM, uma nova resolução foi publicada no Diário Oficial do Estado, a Resolução n. 4.394/1996, mantendo os princípios e finalidades do programa. No entanto, instituiu a adesão ao programa mediante Termo de Adesão.

Art. 1º Os estabelecimentos de ensino que ofertam segundo grau regular, quer profissionalizante, quer de educação Geral, poderão aderir ao PROGRAMA EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ - PROEM, mediante TERMO DE ADESÃO, conforme enunciado em anexo a esta Resolução, que deverá ser firmada pelo Diretor do Estabelecimento e pelo Presidente da Associação de Pais e Mestres - APMs, após a liberação de assembleias realizadas pelas APMs e Conselhos Escolares para este fim. Art 2º Os estabelecimentos de ensino que não aderirem ao PROEM poderão continuar com as mesmas habilitações atualmente ofertadas nos níveis atuais. (PARANÁ, 1996d, p. 10)

A SEED retirou a responsabilidade “de suas mãos”, no entanto atribuiu esta função aos colégios por meio de seus Conselhos Escolares e APMFs, se deveriam aderir ou não ao programa. Uma escolha que precisou ser realizada às pressas, pois, entre uma resolução e outra, foram apenas dois meses, de outubro a dezembro de 1996. Esse “foi o tempo que os colégios tiveram para entender a proposta, aceitá-la ou não e iniciar seu processo de implantação” (ALMEIDA, 2004, p. 125).

Com isso, as instituições de ensino que escolheram pela adesão ao PROEM deveriam cessar gradativamente os cursos profissionalizantes²¹ a partir de 1997. Sapelli (2008) destacou que esta resolução não foi amplamente divulgada pela SEED. Diante disso, a APP-Sindicato buscou esclarecer sobre o programa e em defesa da não adesão, pois “o PROEM acabaria com o ensino profissionalizante de 2º grau em todas as escolas públicas do Paraná” (SAPELLI, 2008, p. 86) abrindo espaço para a oferta na rede privada. A extinção das vagas para o ensino profissional na rede estadual de ensino foi justificada pela incapacidade de garantir a qualidade educacional a todos os cursos que existiam no Paraná, já que eram em número elevado e o custo seria muito alto.

Mesmo assim, a maioria das escolas, por desconhecimento e receio do não recebimento de verbas, acabaram aderindo ao PROEM. Sapelli (2008) destacou que mais de 300 escolas estaduais ofertavam o curso de Magistério e que somente 14 mantiveram a oferta dos cursos em funcionamento. O Quadro 4 apresenta as instituições que resistiram e permaneceram atuantes frente à reestruturação do Ensino Médio e em defesa da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível Médio, na modalidade Normal.

²¹ Conforme ANEXO 2, do Colégio Estadual José Sarmiento Filho, em reunião com a comunidade escolar para a decisão da adesão ou não o PROEM, a direção esclareceu que a escolha implicaria na cessação dos cursos profissionalizantes, incluindo o Magistério. Ao abrir a palavra para a comunidade, um professor explicou que, para uma cidade pequena como Iretama, seria uma perda, pois os cursos profissionalizantes seriam disponibilizados em outros polos.

Quadro 4 – Colégios que permaneceram com o curso de Magistério em funcionamento a partir do ano 1997 – Estado do Paraná

NRE	Colégio	Município
Cascavel	Colégio Estadual Princesa Izabel	Três Barras do Paraná
Área Metropolitana Norte	Colégio Estadual Arnaldo Busato	Pinhais
Campo Mourão	Colégio Estadual José Sarmento Filho	Iretama
Cornélio Procópio	Colégio Estadual Cristo Rei	Cornélio Procópio
Curitiba	Colégio Estadual Paulo Leminski	Curitiba
Foz do Iguaçu	Colégio Estadual Barão do Rio Branco	Foz do Iguaçu
Ivaiporã	Colégio Estadual Barbosa Ferraz	Ivaiporã
Ivaiporã	Colégio Estadual Cristovão Colombo	Jardim Alegre
Ivaiporã	Colégio Estadual Jeremias Lunardelli	Lunardelli
Maringá	Instituto de Educação Estadual de Maringá	Maringá
Maringá	Colégio Estadual Monteiro Lobato	Floresta
Paranaguá	Instituto de Educação Estadual Dr. Caetano Munhoz da Rocha	Paranaguá
Umuarama	Colégio Estadual Anchieta	Cruzeiro do Oeste
Umuarama	Colégio Estadual Vicente Tomazini	Francisco Alves

Fonte: Elaborado pela autora com dados em PARANÁ (2006b).

Para Sapelli (2002), a cessação do curso de Magistério contribuiu para precarizar a escola pública e enfraquecer o sistema estadual de ensino paranaense. A gestão de Jaime Lerner (1995-2002), mediante a reforma de Estado e da educação, adotou o discurso da gestão compartilhada e da busca por excelência nas instituições escolares, investindo recursos do Banco Mundial na educação para a empregabilidade.

O Paraná, em 1996, conforme o Quadro 5, comparado aos demais estados brasileiros, ofertava um número expressivo de matrículas nos Cursos de Magistério:

Quadro 5 – Matrículas Normal/Magistério – Brasil, 1996

Unidade da Federação	Ensino Profissional Normal/Magistério				
	Estadual	Municipal	Particular	Federal	Total
Acre	3.995	406	80	-	4.481
Alagoas	4.626	4.259	5.914	-	14.799
Amapá	6.527	-	392	-	6.919
Amazonas	16.005	608	510	-	17.123
Bahia	69.427	22.146	11.824	-	103.397
Ceará	15.824	5.982	6.159	-	27.965
Distrito Federal	2.977	-	1.313	-	4.290
Espírito Santo	15.863	595	1.105	-	17.563
Goiás	29.071	1.665	475	-	31.211
Maranhão	13.115	13.121	8.960	194	35.390
Mato Grosso	5.074	-	336	-	5.410
Mato Grosso do Sul	466	-	81	-	547
Minas Gerais	89.388	8.776	5.809	89	104.062
Pará	47.167	1.601	1.649	118	50.535
Paraíba	6.853	1.148	1.543	-	9.544
Paraná	53.819	-	1.562	-	55.381
Pernambuco	33.948	16.154	4.183	-	54.285
Piauí	9.891	431	2.990	-	13.312
Rio de Janeiro	44.434	4.923	7.543	-	56.900
Rio Grande do Norte	11.971	1.915	1.660	-	15.546
Rio Grande do Sul	24.341	168	11.168	-	35.677
Rondônia	4.459	191	493	-	5.143
Roraima	850	-	-	-	850
Santa Catarina	15.664	140	2.367	-	18.171
São Paulo	106.864	2.933	11.954	-	121.751
Sergipe	6.424	3.594	1.665	-	11.683
Tocantins	16.965	333	254	-	17.552
Total	656.008	91.089	91.989	401	839.487

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (1997b).

Comparado aos demais estados, o Paraná ocupava o 5º lugar com maior número de alunos matriculados, no curso de Magistério em 1996 (1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série), com 55.381 matrículas, sendo 53.819 na rede estadual de ensino, um número significativo de estudantes, futuros professores da Educação Básica.

Ao mesmo tempo, o Censo Escolar de 1996 destacou que o número de matrículas na pré-escola, classe de alfabetização e 1ª a 4ª série, era de 1.144.905, para um contingente de 55.738 professores, com escolarização mínima para atuação nas salas de aula do ensino primário paranaense. A instituição do PROEM de maneira abrupta desencadeou indecisões nas instituições de ensino, por aderir ao programa, cessar os cursos profissionalizantes e receber recursos para manutenção do Ensino Médio ou manter os cursos profissionalizantes na incerteza de ficar à margem do Estado.

Segundo Silva (1999), os recursos previstos no PROEM foram utilizados para a recuperação e ampliação dos estabelecimentos de Ensino Médio, mas somente nas instituições

que aderiram ao programa. E “os Colégios que mantiveram seus cursos profissionalizantes concomitantes ao ensino médio foram excluídos dos critérios de investimento em rede física” (SILVA, 1999, p. 149).

Em 1998, foram liberados os primeiros recursos do PROEM. No entanto, em 2000 “houve uma reviravolta no PROEM” (SAPELLI, 2008, p. 89), mudaram os critérios na disponibilização de recursos orçamentários, devido à conclusão do PQE, que mobilizou a implementação de parte dos gastos estaduais, aliado à Lei de Responsabilidade Fiscal, que disciplina com rigor os gastos públicos e o Programa de Estabilidade Fiscal. Sapelli (2008) destacou ainda que foi necessária uma alteração contratual, na qual constou a inclusão de construções novas que não estavam previstas no início do programa.

Outra mudança do PROEM aconteceu em 2001. Sapelli (2008, p. 91) destacou que foi realizado “o remanejamento de parte das verbas previstas para o subprograma de Modernização da Educação Profissional para o subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio” disposta pela obtenção de verbas junto ao PROEP. Sendo que o prazo final para o desembolso com o PROEM estava previsto para 2002. Todavia, foi prorrogado por mais dois anos, pois ainda existia saldo para utilização do recurso.

A cessação gradativa dos cursos profissionalizantes, incluindo o Magistério, começou em 1997 e o prazo para cessação definitiva ocorreu em 1999. Segundo Miguel e Gomide (2009), esta medida trouxe prejuízos aos jovens paranaenses, que se viram obrigados a procurar a iniciativa privada. Em relação aos professores do curso de Magistério, foram realizados “remanejamentos para funções técnicas ou administrativas, o pedido de licenças especiais e, em muitos casos, a antecipação do fim da carreira profissional, com a aposentadoria ou exoneração” (MIGUEL; GOMIDE, 2009, p. 302). Com a extinção do curso de Magistério, os jovens que procuravam vagas para o referido curso foram encaminhados para os estudos de nível pós-Médio, com um ano de duração, ou para o curso Normal Superior, oferecido nas universidades privadas legalmente respaldadas pelo Decreto Presidencial n. 3.276/1999, que dispõe sobre a formação de professores para atuar na Educação Básica. Este decreto prescreveu ainda que a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, seria feito exclusivamente em cursos normais superiores.

Percebemos que a formação de professores não é prioridade nos investimentos políticos educacionais em nível Médio, nem no Ensino Superior. Freitas (2007) ressalta que a

política de formação tem colocado perspectivas diferentes de profissionalização e aprimoramento, para o nível Médio e para o nível Superior, ao invés de condições igualitárias.

A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. (FREITAS, 2007, p. 1206)

Além da fragmentação, a desigualdade educacional, entre a formação em nível Médio e Superior, aliadas à necessidade da juventude, principalmente dos filhos da classe trabalhadora, pela profissionalização logo após o ensino fundamental, acaba inserindo um número significativo de docentes no exercício do magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da LDBEN n. 9.394/1996, uma oportunidade de formação “sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições” (FREITAS, 2007, p. 1207), com formação exclusivamente nas universidades, constituem-se lócus privilegiado para a formação de qualidade de todos os educadores. Neste contexto de reestruturação do Ensino Médio, concomitante a articulação dos governos federal e estadual ao ajuste do Estado aos princípios neoliberais, o Paraná cessou os cursos profissionalizantes, entre eles o curso de Magistério.

Um dos argumentos da SEED para a cessação do curso de Magistério foi atribuído à promulgação da LDBEN n. 9.394/1996. Para compreender a orientação estabelecida pela legislação de 1996, abordaremos algumas questões que permearam sua construção e seus desdobramentos para a formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

2.4 A formação docente pós-LDBEN n. 9.394/1996 na modalidade Normal no Estado do Paraná

A LDBEN n. 9.394/1996 propiciou diferentes interpretações sobre o lócus de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Trouxe ainda dúvidas e indagações sobre a continuidade e a legalidade do curso Normal, pois estabeleceu o lócus de formação em nível superior em cursos de Licenciatura e na modalidade Normal, nível Médio.

Até então, o lócus da formação inicial desses professores predominantemente eram os

cursos de Magistério, nas escolas profissionalizantes de 2º grau. No Paraná, a partir de 1996 ocorre uma mudança nos rumos educacionais. Acompanhando as tendências em nível internacional e nacional (PARANÁ, 2006a), a SEED ordenou o fechamento de todos os cursos profissionalizantes, buscando uma reestruturação do ensino profissional.

As reformas refletiram nas políticas educacionais, sendo uma delas a cessação do curso de Magistério, que representou uma ruptura no processo de formação inicial docente. Tal decisão, como visto acima, baseou-se na implantação do PROEM, programa que visava à reformulação do Ensino Médio e na interpretação da LDBEN 9394/1996, de que a formação de professores em nível médio não seria mais admitida (ALMEIDA, 2004).

As medidas adotadas pelo governo, em relação à cessação do curso de Magistério, ocorreram antes mesmo da aprovação da LDBEN n. 9.394/1996. Não havia legislação regulamentando a reformulação do Ensino Médio e da Educação Profissional, o que aconteceu apenas em 1997, pelo Decreto n. 2.208. Isso contribuiu para um movimento de resistência por parte da comunidade escolar que, descontente com a decisão, começou a lutar pela permanência do curso em questão. No entanto, ao admitir a formação de docentes para atuar na Educação Básica, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, a lei retirou a possibilidade da formação profissional de professores em cursos pós-Médios, como estava previsto no PROEM.

As instituições de ensino que ofertavam o curso de Magistério destacavam que, ao contrário do entendimento da SEED a lei garantia a continuidade da oferta dos cursos de formação de professores em nível Médio, mesmo em face da Resolução 4.394/1996 (ALMEIDA, 2004).

As escolas que não aderiram ao PROEM entenderam que o curso poderia ser ofertado na rede estadual de ensino. Segundo Almeida (2004, p. 131), “vivia-se um impasse: o curso de magistério, agora Normal, em nível Médio não estava extinto e não poderia ser realizado em nível pós-médio”. As dúvidas começaram a tornar-se um debate em nível nacional e, conseqüentemente, em nível estadual, pois seria necessário rever o projeto inicial de implantação do PROEM, em especial ao curso de formação de docentes em nível Médio.

Os anos de 1997 e 1998 são marcados então pelo impasse de que rumo dar ao curso de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em meio a este impasse, no Estado do Paraná tínhamos de um lado a Secretaria de Estado da Educação que se vê obrigada a rever seu projeto inicial de implantação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no que diz respeito ao tratamento a ser dado aos cursos profissionalizantes e em especial ao curso de formação de professores e, do outro, os colégios públicos (que mantinham o Normal) e entidades, como

APP-Sindicato e Fórum em defesa da escola pública, que buscavam respaldo legal para manter o curso de formação de professores em nível médio, por acreditarem na sua função social pública, ainda que provisória. (ALMEIDA, 2004, p. 131)

As indefinições dos anos de 1997 e 1998, seja pela pressão para a cessação do curso de Magistério por parte do governo estadual, seja pelas tentativas de manutenção deste curso pelos professores, diretores, APP-Sindicato e Fórum Paranaense da Educação, a partir de 1999 começam a ser definidas ações substanciais por meio documentos oficiais do CNE e em sequência do CEE/PR.

Com a cessação gradativa dos cursos de Magistério, iniciada em 1997, a resistência de 14 instituições de ensino e as discussões sobre a continuidade ou não do curso, a SEED encontrava-se pressionada. Para completar a pressão pelo retorno da formação de professores da Educação Básica no Estado do Paraná, em 1999 o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) apresentou o Parecer n. 1/1999, da Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na modalidade Normal, em nível Médio. O parecer ressaltou a importância da formação inicial em nível superior. No entanto, enfatizou que a modalidade Normal, em nível Médio, foi a única oferta da Educação Profissional reconhecida pela Lei 9.394/1996. Sem desconhecer a tendência mundial de formação docente em nível superior, admitiu a preparação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tanto em nível médio quanto em nível superior, e reconheceu que a formação desejável, para todos os níveis e modalidades, seria feita na educação superior, em cursos de licenciatura plena.

Na verdade, tanto do ponto de vista legal, quanto da diversidade que perpassa a realidade educacional do país, considera-se que o ensino médio na modalidade Normal, incorporadas as contribuições advindas da legislação educacional e dos estudos recentes a respeito dessa habilitação, representa, no trajeto da profissionalização do educador, uma das alternativas a serem consideradas na definição de políticas integradas para o setor. (BRASIL, 1999a, p. 23).

Um tanto contraditório, mesmo considerando a necessidade de formação inicial em nível superior, o CNE reconheceu e garantiu a validade do curso Normal em nível Médio. Destacou que a formação de professores em nível médio será, por muito tempo, necessária em muitas regiões do país, cabendo a ela cumprir outras funções essenciais: a primeira é o

recrutamento para as licenciaturas, a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas, e a última, servir como centro de formação continuada.

Para identificar a necessidade da formação de professores em nível médio, nos reportamos ao Censo da Educação Básica de 1997. Ao consultar o *site* do INEP, verificamos que, além da pesquisa anual que abrange todos os níveis e modalidades da Educação Básica, foi publicada uma edição especial para o Magistério, o primeiro Censo do Professor em âmbito nacional, com o objetivo inicial da criação do Cadastro Nacional de Professores da Educação Básica, que apresentou dados relevantes à formação docente no país.

Esta pesquisa do INEP contou com o apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, que colaboraram na distribuição de questionários, os quais foram respondidos por 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico. Trata-se, portanto, do levantamento mais abrangente já realizado sobre o magistério brasileiro, tendo em vista que alcançou mais de 90% da categoria (BRASIL, 1997b). O Quadro 6 apresenta o número de docentes e o grau de formação no Paraná em 1997, primeiro ano após a promulgação da LDBEN n. 9.394/1996.

Quadro 6 – Número de Docentes por Grau de Formação – Paraná, 1997

Etapa de Ensino	Número de docentes por grau de Formação – Paraná – 1997				
	Ensino Fundamental incompleto ou completo	Ensino Médio ²²	Ensino Superior	Não informado	Total
Educação Infantil	329	5.694	3.887	39	9.949
Ensino Fundamental 1 anos iniciais	2.589	19.264	13.885	128	35.866
Total	2.918	24.958	17.772	167	45.815

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2022a).

Sobre o grau de formação de professores no Estado do Paraná, verificamos que, dos professores (rede pública e privada) da educação infantil, correspondem a um percentual de aproximadamente 39% de professores formados em nível superior. Enquanto a formação em nível médio ficou em torno de 57%. Um total de 4% dos professores eram professores leigos, formados apenas com 1º grau completo ou incompleto.

²² É importante destacar que o Censo do Professor de 1997 não especifica se a formação em nível Médio é o Magistério.

A formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes pública e privada, no Paraná em 1997, apresentou um percentual de 38,5% de docentes formados em nível superior. Sendo que aproximadamente 54% dos docentes com formação em nível médio e 7% formados apenas no ensino fundamental, e 0,5% dos professores não responderam à pesquisa.

A especial atenção dada pela LDBEN à formação de docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental acabou refletindo em várias normatizações que ajudaram a confirmar a necessidade e a validade da formação do professor para atuar neste nível de ensino, por meio do curso Normal em nível médio. Entre estes documentos, destacam-se: a Resolução n. 2/1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.

A Resolução CNE/CEB n. 2/1999 instituiu que o curso devia ser ofertado em ambiente institucional próprio, com organização adequada à identidade da sua proposta pedagógica. Definiu a duração do curso Normal em nível Médio de, no mínimo, 3.200 horas, distribuídas em quatro anos letivos, considerando o conjunto dos núcleos ou áreas curriculares, garantindo as competências gerais e os conhecimentos que são previstos para a terceira etapa da Educação Básica, nos termos do que estabelecem a Lei 9.394/1996, nos artigos 35 e 36, e o Parecer n. 15/1998, do CNE/CEB, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999b).

A parte prática da formação previa a realização desde o início do curso, com duração mínima de 800 horas, contextualizada e transversalizada às demais áreas curriculares. Associou teoria e prática, sendo o exercício da docência parte integrante e significativa dessa área curricular.

Em consonância com o CNE e com a pretensão da retomada da modalidade Normal, o CEE/PR emitiu a Deliberação n. 10/1999, que estabeleceu as Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, para o sistema estadual de ensino paranaense.

Art. 1º. O Curso de Formação de Professores na modalidade Normal, em nível médio, será ministrado com a observância desta Deliberação e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB/CNE n. 02/99 e Parecer CEB/CNE n. 01/99. (PARANÁ, 1999a, p. 1)

A Deliberação n. 10/1999 seguiu à risca as orientações contidas nas DCNs para a formação de docentes em nível Médio. Manteve a duração estipulada pelo CNE/CEB de 3.200 horas e a prática da formação, com no mínimo de 800 horas, formação básica para o Ensino Médio, formação específica assegurando a capacitação profissional. Estabeleceu o lócus de formação dos alunos/futuros professores, propiciou a oferta do curso Normal, em nível médio, no sistema estadual de ensino do Paraná, por instituições que apresentassem ambiente institucional próprio, com organização adequada à identidade de sua proposta pedagógica.

Para assegurar a qualidade do ensino do curso Normal, em nível Médio, professores qualificados nos estabelecimentos de ensino foram exigidos:

- I. para o exercício do magistério, professores com formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em instituições reconhecidas;
- II. para os núcleos ou áreas pedagógicas, professores que tenham experiência na área e/ou cursos de pós-graduação em Educação;
- III. limitação em, no máximo, 03 (três) disciplinas, no caso de organização por disciplina ou 01 (uma) área no caso de ensino modular, a serem ministradas, concomitantemente, pelos professores, excluída a parte prática de formação;
- V. designação de equipe técnica específica para o Curso, composto no mínimo, por um Coordenador Geral do curso e um Coordenador para a parte prática da formação. (PARANÁ, 1999, p. 2-3)

Nas disposições finais e transitórias, definiu que a retomada do curso Normal, em nível Médio, dar-se-ia gradativamente e que todos os processos de solicitação da oferta deveriam ser encaminhados à SEED para os procedimentos previstos nos artigos 28 e 29 da Deliberação n. 004/1999²³ do CEE/PR. O ano de 1999 foi o último do curso de Magistério para as instituições que aderiram ao PROEM, visto que, gradativamente, foram cessadas a partir de 1997. As possibilidades apontadas pelos documentos oficiais do CNE/CEB e CEE/PR motivaram uma movimentação dos colégios estaduais, do APP-Sindicato e do Fórum Paranaense²⁴ em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, pela permanência e continuidade da oferta do curso.

Segundo Almeida (2004, p. 141), o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, com o tema “A necessária retomada do curso Normal no Paraná”, teve como objetivo orientar as instituições da rede estadual de ensino sobre os procedimentos para solicitar a reabertura das

²³ Deliberação n. 4/1999, estabelece normas para criação, autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento, verificação, cessação de atividades escolares de estabelecimentos de ensino fundamental e médio, e experiência pedagógica do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

²⁴ Segundo Almeida (2004, p. 141), atendendo à “deliberação da Plenária da XX Sessão do Fórum, realizada no dia 22 de maio de 1999, em Francisco Beltrão e das inúmeras solicitações das escolas estaduais”, uma Sessão Especial foi realizada em Curitiba, em 9 de junho de 1999, para discutir a situação do Curso de Magistério no Paraná.

matrículas e a reformulação curricular do curso. A ação mobilizou a sociedade juntamente com representantes das escolas públicas, da Secretaria Estadual de Educação, de universidades e do CEE em prol do retorno do curso de Magistério.

O evento contou com mais de 250 participantes de vários municípios e a participação de professores especializados na área de formação de professores. Almeida (2004) destaca que as instituições de ensino foram orientadas sobre os procedimentos para solicitar a reabertura de matrículas e a reformulação curricular do curso de Magistério.

Mesmo com toda mobilização e diversos processos solicitando a nulidade dos Termos de Adesão assinados pelas escolas aderindo ao PROEM e encaminhados à SEED, não houve reversão e nem respostas aos questionamentos. A centralização das decisões era uma característica da gestão daquele período. A decisão estava “nas mãos” da SEED, no entanto em momento algum a comunidade escolar foi convidada a fazer parte das discussões sobre a extinção ou manutenção do curso de Magistério na rede estadual de ensino. Ao final de 1999, a então secretária da Educação, Alcyone Saliba (1999-2002), convocou para uma reunião os gestores das 14 escolas que resistiram e permaneceram ofertando o curso de Magistério.

Segundo Almeida (2004), esta reunião procurou convencer os diretores a assinar o Termo de Adesão ao PROEM, para que a cessação estivesse completa no estado. A tentativa fracassou. Depois de várias argumentações de ambos os lados, a secretária de Educação cedeu às argumentações das 14 escolas, que continuaram ofertando o Curso “na nova modalidade proposta pelo MEC – Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal” (ALMEIDA, 2004, p. 152). A oferta foi em caráter experimental. Seriam protagonistas de um estudo sobre a eficácia, a eficiência e a qualidade do ensino do Magistério no Estado do Paraná.

O Ofício n. 2/2000, da SEED, enviado para as escolas que dariam continuidade ao curso de Magistério, instituía um grupo de estudos para aferir o desempenho dos professores e alunos do magistério, acompanhar e realizar o levantamento da aprovação, da aprendizagem e conclusão do curso e compará-los com os alunos do Ensino Médio regular, além de verificar se os professores dos cursos de magistério são melhores do que aqueles que não fizeram o mesmo curso. O estudo seria a base para as futuras decisões da SEED referentes à formação docente (ALMEIDA, 2004).

Conforme aponta o Quadro 7, com a cessação dos Cursos de Magistério em 1997, a tendência de crescimento observada até 1996 sofreu uma significativa inversão em 2004, com a redução de aproximadamente 85% do número de matrículas.

Quadro 7 – Número de matrículas no curso de Magistério – nível médio rede pública do Estado do Paraná, 1996-2004

Dependência Administrativa	1.996	1.997	1.998	1.999	2000	2001	2002	2003	2004
Estadual	53.819	39.236	30.442	18.945	8.153	1.923	3.271	4.336	5.174

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2022a).

O quadro apresenta o total de matrículas do curso de Magistério na rede pública no Estado do Paraná, entre 1996 e 2004. No entanto, ele está dividido em três momentos:

- ✓ A partir de 1997, as instituições públicas da rede estadual de ensino que aderiram ao PROEM iniciaram a cessação gradativa dos cursos de Magistério.
- ✓ Em 1999, as instituições ofertavam apenas o 4º ano do curso, pois os colégios que aderiram ao PROEM foram impossibilitados de ofertar novas matrículas no ano de 1997.
- ✓ De 2000 a 2004, contabilizaram-se apenas as matrículas das 14 instituições públicas da rede estadual de ensino que não aderiram ao PROEM e permaneceram com a oferta da formação de professores em nível médio.

Mesmo com um número elevado de matrículas no curso de Magistério em 1996, e desconsiderando a trajetória do curso de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade Normal, nível Médio, o Estado do Paraná determinou a cessação dos cursos de Magistério, buscando a redução de custos e a privatização dos serviços públicos.

De acordo com Tanuri (2000, p. 86), o “simples desmonte de um sistema público” tradicional e o “enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores” (TANURI, 2000, p. 85), em favor de uma formação aligeirada em instituições despreparadas, retiram a possibilidade da formação profissional inicial nas instituições públicas da rede estadual de ensino paranaense. Entre 1997 e 2004, não houve a oferta de novas matrículas na rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Apenas mantiveram-se as matrículas das 14 instituições que não cessaram a oferta do curso de Magistério e das turmas que estavam concluindo o curso nas instituições que aderiram ao PROEM.

Quadro 8 – Número de matrículas dos 14 colégios que permaneceram com a oferta do curso de Magistério - Paraná, 1996-2004

Colégios	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Colégio Estadual Princesa Izabel	223	198	190	247	228	121	206	349	378
Colégio Estadual Arnaldo Busato	110	131	123	130	130	38	110	159	256
Colégio Estadual José Sarmiento Filho	97	100	306	230	167	96	88	114	187
Colégio Estadual Cristo Rei	313	295	363	361	370	182	335	400	519
Colégio Estadual Paulo Leminski	287	345	269	262	275	148	224	320	340
Colégio Estadual Barão do Rio Branco	1128	1411	1264	1135	990	241	500	650	743
Colégio Estadual Barbosa Ferraz	324	315	330	370	419	168	246	292	449
Colégio Estadual Cristovão Colombo	183	195	224	229	264	99	164	195	180
Colégio Estadual Geremia Lunardelli	109	120	138	207	299	95	94	103	165
Instituto de Educação Estadual de Maringá	911	907	962	913	868	219	490	621	703
Colégio Estadual Monteiro Lobato	89	129	152	184	242	72	81	98	157
Instituto de Educação Estadual Dr. Caetano Munhoz da Rocha	738	646	743	743	744	162	226	322	427
Colégio Estadual Anchieta	164	267	387	479	568	186	390	505	506
Colégio Estadual Vicente Tomazini	102	101	100	116	114	96	117	208	164
Total	4.778	5.160	5.551	5.606	5.678	1.923	3.271	4.336	5.174

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2004b).

Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica (1996-2004), as matrículas nas 14 instituições continuaram sendo realizadas. Percebemos um decréscimo no número de matrículas em três instituições: no Colégio Barão do Rio Branco, do município de Foz do Iguaçu; no Instituto de Educação Estadual de Maringá; e no Instituto de Educação Estadual Dr. Caetano Munhoz da Rocha. Sendo que 11 instituições apresentaram aumento na demanda de matrículas.

Diante do nível de incerteza que prevalecia sobre a continuidade dessa modalidade de formação, observamos no quadro acima, que em 2001 houve uma diminuição significativa no número de matrículas no curso Normal/Magistério em nível Médio.

As diferentes interpretações dadas ao Art. 62 da LDBEN n. 9.394/1996, aos preceitos legais sobre o nível e a instituição responsável pela formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino Fundamental, propiciaram questionamentos, preocupações e

divergências entre os alunos dos cursos de magistério, professores, coordenadores e diretores das escolas que ofertavam o curso de Magistério (ALMEIDA, 2004).

Sendo assim, o presidente da CEB do CNE emitiu uma nota de esclarecimento na tentativa de pôr fim às dúvidas de interpretação dos artigos 62 e 87 da LDBEN segundo interpretação da lei pelo CNE. “Não há pois o significado de “durante” para a expressão “até o final da década” e sim o de “limite”, após o qual a meta estatuída deverá ser cumprida” (BRASIL, 1998b). Declarou ainda que o significado da expressão até o fim da década não significava um intervalo exclusivo de tempo, em que somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço seriam admitidos, mas limite além do qual todos os professores só poderão ser contratados se habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Sobre a validade do curso Normal em nível Médio, e se os professores precisam ter o curso de Pedagogia para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, declarou:

Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vieram a obtê-lo sob a égide da Lei n. 9394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a sua habilitação. A formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável ainda que se admita, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio. (BRASIL, 2003b, p. 4)

Em relação a permanência dos atuais professores em sala de aula, com formação em nível médio, na modalidade Normal, que trabalham na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, complementou dizendo:

A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores que lograram obter formação de nível médio, na modalidade Normal, incorporaram a seu patrimônio individual a prerrogativa do magistério. Nossa Constituição Federal, a Lei Maior de nosso País, diz que o ato jurídico perfeito gera direito adquirido, e que a lei não pode prejudicá-lo. (BRASIL, 2003d, p. 2).

Esclareceu ainda que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em nível Médio, na modalidade Normal, reconhecem que o Art. 62 da LDBEN flexibilizou o grau de formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dos questionamentos, ainda em 2003 o CNE/CEB apresentou a Resolução n. 1/2003, que dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei n. 9.394/96, e dá outras providências.

Art. 2º Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial.

§ 2º. Aos docentes que já possuem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior. (BRASIL, 2003d, p. 1)

Desse modo, o curso de formação de professores em nível médio, modalidade Normal, seria necessário até que todos os professores fossem formados nesse grau de escolarização e que caberá aos estados e municípios prover programas de capacitação para os professores em exercício por meio de “estímulos de carreira e progressão funcional” (BRASIL, 2003d, p. 1).

Diante do contingente de professores em busca de formação em nível superior, o MEC possibilitou, via Portaria n. 2.253/2001, a ampliação da oferta de educação a distância nas instituições de ensino superior públicas e privadas de ensino. A norma definiu que até 20% das disciplinas do curso presencial poderiam ser ofertadas na modalidade a distância (BRASIL, 2001a).

A partir desse período, começou o acelerado processo de privatização da educação superior para suprir a necessidade de formação dos professores em exercício e daqueles que desejavam realizar concursos públicos para adentrar ao magistério. O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2004, disponibilizado pelo MEC/INEP, destacou que das 2.013 instituições de educação superior, 1.789, ou seja, 88,9%, eram privadas em 2004 (BRASIL, 2004b).

Quadro 9 – Evolução do número de instituições de Ensino Superior – Brasil, 1997-2004

Ano	Brasil	Pública	%	Privada	%
1997	900	211	23,5	689	76,5
1998	973	209	21,5	764	78,5
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2000	1.180	176	15	1.004	85
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	1.789	88,9

Fonte: BRASIL (2004b, p. 50).

Ao comparar os dados de 2001 e 2004, observamos que a educação superior no Brasil continua em processo de expansão. Apontam um crescimento gradual e constante no setor privado, que, em 2004, representava um número superior ao de instituições públicas (BRASIL, 2004). Na região sul, a exemplo do observado no país em 2004, verificamos que 89% das instituições pertenciam ao setor privado, e 11% ao setor público.

Quadro 10 – Distribuição das IES na Região Sul – Brasil, 1997-2004

Ano	Sul	Pública	%	Privada	%
1997	120	39	23,5	81	76,5
1998	131	38	21,5	93	78,5
1999	148	33	17,5	115	82,5
2000	176	34	15	142	85
2001	215	33	13,2	182	86,8
2002	260	35	11,9	225	88,1
2003	306	36	11,1	270	88,9
2004	335	37	11,1	298	88,9

Fonte: BRASIL (2004, p. 53).

Além do crescimento expressivo das instituições da rede privada, os cursos a distância também tiveram uma expansão em nível nacional. O Censo de 2004 destacou que o Curso de Pedagogia e Administração, em instituições privadas, tinham 65% do total das matrículas. A partir da determinação estabelecida pela LDBEN de 1996, a procura por cursos de Pedagogia presenciais ou a distância aumentou. Por receio de não conseguir realizar concursos ou manter-se em cargos efetivos, os professores buscaram possibilidades de formação em nível superior.

A partir de então, a formação de professores tornou-se alvo das políticas educacionais, por ser considerada “como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação” (FREITAS, 2012, p. 93). Sendo assim, o interesse dos setores empresariais se acentuou no final da década de 1990. A autora destaca que, desde 2000, a forma adotada pelos sistemas de ensino para a formação superior dos professores em exercício na

Educação Básica responde à recomendação dos organismos internacionais, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos.

No ensino médio normal, a pressão da juventude pela profissionalização após o fundamental coloca imenso contingente de jovens – em torno de 450 mil em todo o país teoricamente, no exercício do magistério, na perspectiva de profissionalização. A formação superior, para a grande maioria, se dará nas instituições privadas, como bolsistas, ou nos cursos a distância, em pólos da UAB, nos cursos de pedagogia e cursos normais superiores, concomitante ao trabalho na educação básica. (FREITAS, 2007, p. 1206)

As políticas públicas da década de 1990 no campo da formação de professores da pré-escola e do ensino fundamental 1ª a 4ª série trataram de criar um arcabouço legal. Leis, decretos, pareceres e deliberações, resultantes de embates entre diferentes concepções de formação, tornam-se instrumentos importantes para a continuidade de políticas públicas. Desde 1990, o governo federal tinha como meta expandir e universalizar o ensino fundamental. Para isso, seria necessário um número expressivo de professores formados e qualificados. Nesse sentido, foram propostos, em âmbito nacional, programas de formação continuada aos professores leigos.

Foram propostos programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, criados em 2003, o Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática. (FREITAS, 2007, p. 1210)

Neste mesmo contexto, o Paraná adotou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), um curso a distância de formação para o Magistério, em nível Médio, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação da rede pública ou privada, que não tinham a formação exigida pela LDBEN n. 9.394/1996. Ao final do curso, o professor recebia um diploma para o exercício da docência, somente na educação infantil.

Para o cumprimento da formação exigida pela LDBEN n. 9.394/1996, o Paraná

possibilitou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)²⁵, instituído pela Portaria Normativa n. 9/2009, que teve como objetivo propiciar formação em nível superior para os professores em efetivo exercício na rede pública de Educação Básica.

Segundo Freitas (2012, p. 107), a oferta de cursos emergenciais submeteu condições inadequadas e insuficientes de formação. No entanto, salienta que a oferta de cursos e programas de educação superior a distância promovidos por instituições públicas, em articulação com polos de apoio presencial nos municípios. Isto representa uma ruptura com os programas de formação a distância de curta duração, de caráter mercadológico. A autora acrescenta que essa iniciativa “tem suas contradições, na medida em que privilegia a modalidade de educação a distância para a formação inicial de professores em exercício” (FREITAS, 2012, p. 107).

Neste contexto de reestruturação do Ensino Médio e da Educação Profissional, mediante a implementação do PROEM, o Curso de Magistério é cessado na rede estadual de ensino do Estado do Paraná a partir de 1997. Além do movimento de separação da Educação Geral e Profissional abordaremos no próximo capítulo a retomada do curso Normal em nível Médio no Estado do Paraná a partir de 2004.

²⁵ Ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de Educação Básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam (BRASIL, 2012).

CAPÍTULO 3 – RETOMADA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

Segundo a LDBEN n. 9.394/1996, podem atuar na Educação Básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) os concluintes do Ensino Superior em cursos de graduação com licenciatura plena e os concluintes do curso Normal em nível Médio (antigo Magistério). Articulado aos preceitos do governo federal, principalmente ao Decreto n. 2.208/1997, que separou a Educação Geral da Educação Profissional, o Estado do Paraná decretou a cessação dos cursos profissionalizantes, entre eles o curso de Magistério.

As discussões para a proposta de retomada da implantação dos cursos profissionalizantes na rede pública paranaense aconteceram a partir de 2003. A nova gestão do governo do Estado, com o governador Roberto Requião (2003-2006 e 2007-2010), definiu os rumos da retomada da Educação Profissional e outras ações que haviam sido deixadas de lado pelo governo anterior, concurso público para professores e pedagogos, instituiu o plano de carreira do professor estadual da Educação Básica, possibilitando sua valorização com a criação do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Mediante a mudança na gestão estadual e a revogação do Decreto n. 2.208/1997, as políticas educacionais paranaenses foram redirecionadas para uma nova concepção de ensino profissionalizante e formação de professores. Ao considerar a premissa de que o Curso de Formação de Docentes em nível Médio resiste e persiste na rede estadual de ensino do Estado do Paraná, neste capítulo abordamos a retomada do curso que forma professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Procuramos explicitar e refletir sobre as diretrizes da reconstrução desta modalidade de ensino em nível médio, analisando os documentos que subsidiaram a retomada e a expansão de sua oferta na rede pública paranaense.

3.1 A retomada do curso Normal – nível Médio no Estado do Paraná

A reforma da Educação Profissional iniciada na década de 1990, apoiada na LDBEN n. 9.394/1996 e no Decreto n. 2.208/1997, bem como nos acordos estabelecidos com bancos internacionais e na mudança do perfil do Estado, preconizou a cessação dos cursos profissionalizantes, em especial o curso de Magistério de 2º grau para o exercício de professores das 4 primeiras séries do 1º grau.

No contexto da reforma, na rede estadual do Paraná a política foi desativar os “1.080 cursos profissionalizantes existentes até 1996, e instituir o PROEM, que como consequência, de longo e médio prazo, remeteu à iniciativa privada a formação profissional técnica de nível médio” (PARANÁ, 2006a, p. 17). A escola pública paranaense sobreviveu às políticas equivocadas em relação ao desmonte da Educação Profissional, principalmente a cessação do curso de Magistério:

É nessa escola de resistência que se crê, e é nela que reside a intencionalidade da dimensão pedagógica, cuja definição está no esclarecimento de ações educativas e de seu papel, e que possibilitem a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Uma escola cuja supremacia é o trabalho com o conhecimento escolar. Conhecimento este, que é específico, advindo da produção intelectual dos homens, mas que serve para possibilitar também o conhecimento amplo, elaborado na ação humana coletiva, numa teia de relações sociais, as quais geram novas necessidades de reflexões e elaborações teóricas. (ARCO VERDE 2004, p. 1)

Com a nova gestão do Estado, sob o governo de Roberto Requião (2003-2006), definiu-se uma nova concepção para a educação, ensino profissionalizante e formação docente. Ao assumir o DEP, recém-criado pela SEED, a nova equipe encontrou um quadro preocupante, conforme aponta o documento Fundamentos da Educação Profissional do Paraná:

Havia uma oferta de cursos diminuta em que sobressaiam, considerando o número de estabelecimentos, os cursos da área agropecuária (13) e os de formação de professores (14), seguidos pelos cursos da área industrial (4), ofertados nos chamados Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) e ainda os cursos da área de serviços (20), distribuídos em estabelecimentos localizados em regiões diferenciadas do Estado. Destaca-se que os cursos da área agropecuária e de formação de professores mantiveram-se em atividade pela persistência de seus diretores, docentes, técnicos e funcionários, os quais não aderiram ao PROEM, o que significou não receberem apoio financeiro para melhorar os estabelecimentos de ensino. (PARANÁ, 2006a, p. 17)

Além do abandono dos cursos técnicos e profissionais, os professores também se encontravam desamparados. Foram oito anos sem concurso público, sendo esta uma das reivindicações proeminentes frente à terceirização que abarcava o funcionalismo público estadual. Sendo assim, 2003 foi o ponto de partida para uma mudança nos rumos da educação paranaense.

Segundo a Undime (2004), um estudo feito pela SEED/PR indicou que muitos profissionais que trabalhavam com educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental não tinham a formação mínima exigida pela LDBEN. Segundo Sandra Garcia, chefe do DEP,

a extinção dos cursos de magistério ocorreu porque foi feita uma interpretação errônea da LDB. Entendeu-se que, para trabalhar com educação infantil, o professor deveria ter curso superior, mas, na verdade, o mínimo exigido é Ensino Médio Normal (magistério). Sendo assim,

[...] para corrigir a distorção, a Secretaria de Educação está reativando os cursos de Magistério nas escolas de ensino médio. Este ano, 31 instituições do Estado voltaram a oferecer o curso. Há seis anos, eram 388 escolas com magistério e, no ano passado, apenas 14. Hoje, temos 45 e no próximo ano pretendemos aumentar esse número, de acordo com as necessidades. (UNDIME, 2004, s.p.)

Diante dos desafios, a SEED definiu uma nova política de Educação Profissional e de valorização profissional dos professores. Além da retomada dos cursos técnicos na rede pública, iniciou-se uma retomada da gestão administrativa e pedagógica pública estadual. Como resultado das ações, foram implementadas: o plano de carreira do professor estadual da Educação Básica, estabelecido pela Lei Complementar n. 103/2004, o PDE²⁶, que possibilitou uma formação continuada em parceria com as universidades e a realização de concursos públicos em 2003 e 2007 para professores, pedagogos e funcionários das escolas. As contratações efetivas propiciaram recursos humanos para atuarem na Educação Básica e Profissional.

O novo governo, visando reassumir o papel do Estado, não só na manutenção da educação como também na organização e implementação de diferentes processos de desenvolvimento educacional em todas as esferas, iniciou o processo de retomada da Educação Profissional (ARCO-VERDE, 2004). Foram realizadas discussões com professores, representantes do 32 NREs e instituições de ensino superior, por meio de oficinas, seminários, cursos, encontros periódicos.

A SEED organizou encontros para discutir os aspectos legais, técnicos, administrativos e pedagógicos, visando definir um novo projeto para o ensino técnico e para a formação de professores em nível médio. A presença de representantes das instituições que resistiram à cessação do curso de Magistério foi fundamental para definir o rumo dessa modalidade de ensino no Estado do Paraná.

²⁶ O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de dois anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010).

Em consonância com as Diretrizes políticas e pedagógicas estabelecidas, foram realizados dois encontros que tiveram como objetivo congregar as demais redes que ofertavam a modalidade para discutir os principais aspectos legais, técnicos, administrativos e pedagógicos referentes à formação profissional no Paraná. Nesses encontros, realizados em 2003 e 2004, os fundamentos e princípios curriculares ocuparam espaço privilegiado nas palestras proferidas por reconhecidos professores pesquisadores na área de educação e trabalho.

Destes encontros, surgiram propostas para a retomada da oferta da Educação Profissional pela rede pública de ensino. A primeira resultou no Parecer n. 1.095/2003 aprovado pelo CEE, que tratava da Proposta Curricular do curso Normal, em nível Médio, para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante da possibilidade de reimplantar uma política pública para a educação profissional e formação de professores em nível médio, na modalidade normal e, levada pela necessidade de construir um projeto político pedagógico anti-hegemônico que abarcasse a defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade social em todos os níveis e modalidades, e enfrentasse o novo modelo de acumulação flexível, a SEED-PR elaborou a sua Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. (MIGUEL, 2009, p. 306)

Este documento é resultado do trabalho de professores da rede pública estadual, representantes dos NREs e técnicos da SEED. A Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, publicada em 2003 em caráter experimental, tornou-se um referencial para a Formação Continuada de Professores, ocorrida em 2004 e 2005.

Ao definir a retomada do curso Normal em nível Médio, a SEED, por meio do DEP, propiciou a construção da Proposta Curricular que contribuiu com as escolas que permaneceram ofertando a formação inicial de professores e para as novas instituições que iniciariam com a oferta do curso. Mesmo possibilitando a retomada a partir de 2004, somente em 2005 foram definidos os critérios de funcionamento do curso de Magistério no Estado do Paraná (PARANÁ, 2005). Foram eles:

- a) Preferencialmente nos municípios onde não há Curso de Pedagogia em universidades e faculdades públicas.
- b) Permanência dos 14 colégios que oferecem o curso de nível Médio – Magistério.
- c) Atender os municípios com maior número de professores leigos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

- d) Município/escolas que tenham professores do Quadro Próprio das áreas específicas em número suficiente para a formação de professores.

É importa destacar que a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível Médio, é um curso de natureza profissional. No entanto, considerando suas especificidades, seu direcionamento foi discutido antes da Educação Profissional. Só em 2006 foram definidas as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, considerando as tendências socioeconômicas das regiões do estado e do provimento de recursos materiais e humanos. No contexto das DCNEP, foram consideradas:

- a expansão e reestruturação curricular;
- a instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade;
- a formação continuada do seu quadro docente e técnico;
- a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e
- a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza. (PARANÁ, 2006a, p. 18)

Para atender às principais metas fixadas a partir das diretrizes, paralelamente foram iniciadas diversas frentes de trabalho feitas pela equipe técnico-pedagógica do DEP. Entre elas, destaca-se a realização do I Seminário Estadual de Educação Profissional promovido em parceria com a Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, em Curitiba, em junho de 2003. Este seminário buscou discutir a Educação Profissional com as demais redes no estado, visando a integração em prol da melhoria da formação profissional.

A questão curricular ocupou espaço privilegiado nas palestras proferidas por renomados professores pesquisadores na área do Trabalho e Educação, a saber: Gaudêncio Frigotto, Acácia Küenzer, Marise Ramos, Lucília Machado, Domingos Leite Filho, dentre outros, os quais com domínio da teoria sobre a complexa temática da relação Trabalho e Educação, articulada à vivência do processo histórico de construção da política e dos princípios de organização curricular da Educação Profissional, expuseram com a devida pertinência os temas, discutindo com os 600 (seiscentos) participantes do evento, sobre o significado de uma proposta de organização curricular, para além do que se considera a Educação Profissional como complementar ao Ensino Médio. (PARANÁ, 2008, p. 2)

Atribuiu-se a necessidade de reabrir e ampliar a oferta da Educação Profissional, bem como o curso de Magistério em nível Médio, com objetivo de recuperar esse espaço de formação inicial de professores.

Entende-se que, ao abrir a possibilidade da formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, de

forma integrada, sem prescindir dos conhecimentos das disciplinas da Base Nacional Comum e das especificidades dos conhecimentos necessários para a formação dos professores, estará contribuindo para a continuidade da sua formação em nível superior. (PARANÁ, 2006b, p. 10)

A SEED se comprometeu com a ampliação da oferta dos cursos profissionalizantes. Sendo assim, 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. Em 2005, mais 41 instituições da rede estadual foram autorizadas, totalizando 86 cursos de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (PARANÁ, 2006b).

Na implantação gradativa do curso a partir de 2004, a SEED adotou, de forma pioneira, a concepção curricular integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Essa integração para o Curso de Formação de Docentes foi considerada um diferencial na grade curricular, pois articulou os conhecimentos gerais aos específicos do curso (MIGUEL, GOMIDE, 2009).

A partir da autorização de oferta de novos cursos para formação de professores em nível Médio, houve a necessidade da construção de documentos orientadores desta modalidade de ensino. Assim, em 2006 foi apresentado o documento “Fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas da Proposta Pedagógica Curricular”, do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível Médio, produzido com o objetivo de indicar os pressupostos e o tratamento metodológico para a construção do currículo do curso.

O debate para a reestruturação curricular aconteceu no I Simpósio do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível Médio, acontecido em Faxinal do Céu (município de Pinhão-PR) em setembro de 2005. Participaram da construção da proposta professores da rede pública estadual, representantes dos 32 NREs e técnicos da SEED. O objetivo foi construir um currículo onde as dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura fossem indissociáveis na formação do futuro professor.

Nesse sentido, o objetivo da primeira versão deste documento foi apresentar a Proposta de Organização Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, da rede pública estadual, incorporando, portanto, a formação de professores para a Educação Infantil e a integração da Base Nacional Comum do Ensino Médio com as disciplinas específicas da formação de professores. Ressaltamos que esta elaboração teve caráter experimental e que serviu de referencial para o programa de capacitação que ocorreu em 2004 e 2005, sendo o currículo o produto final da capacitação. (PARANÁ, 2006b, p. 9)

A formação dos professores em nível médio é uma demanda que a SEED-PR decidiu retomar como uma forma de continuar a história de compromisso do setor público paranaense com os profissionais que ainda precisam do acesso a essa formação profissional.

O Departamento de Educação Profissional, a partir da definição das políticas desta gestão (2003-2006), assumiu a responsabilidade do setor público na oferta da modalidade de ensino Formação de Professores em Nível Médio, enfrentando, portanto, o grave problema da falta de professores para a Educação Infantil no Estado. (PARANÁ, 2006b, p. 29)

Conforme a Constituição de 1988, é dever do Estado o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos. No entanto, a partir da lei de 1996 a educação infantil foi regulamentada como a primeira etapa da Educação Básica. Com a aprovação do PNE em 2001, e com a promulgação da Lei n. 11.274/2006, que determinou a entrada das crianças de 6 anos no ensino fundamental, reafirmou-se a necessidade de professores formados para atender tal demanda.

Partindo da expansão da educação infantil, buscamos dados referentes às matrículas dessas etapas de ensino no Censo Escolar da Educação Básica de 2006 a 2016, para verificar a real necessidade de formação em nível Médio – modalidade Normal. Identificamos que, em 2006, os números de matrículas para a educação infantil totalizavam 359.885. Destas, 253.124 eram da rede pública e 106.761 da rede privada. Os números de professores totalizavam 22.742. Destes, 14.471 para a rede pública e 8.271 para a rede privada. Entretanto, foi com a promulgação da Lei n. 12.796/2013, que instituiu a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, que ocorreu o aumento expressivo das matrículas na educação infantil, conforme observado no Quadro 11:

Quadro 11 – Número de matrículas e de professores da educação infantil – Paraná, 2006-2016

Ano	Matrículas EI	Pública	Privada	Número de professores EI	Pública	Privada
2006	359.885	253.124	106.761	22.742	14.471	8.271
2007	303.989	216.952	87.037	18.777	11.437	7.340
2008	306.993	215.660	91.333	20.348	12.062	8.286
2009	317.833	222.782	95.051	21.815	12.835	8.980
2010	324.026	229.568	94.458	22.973	13.744	9.049
2011	343.581	245.654	97.927	24.555	15.342	9.213
2012	366.068	262.595	103.473	26.907	16.995	9.912
2013	380.505	274.274	106.231	29.379	19.046	10.333
2014	400.136	289.995	110.141	32.348	21.574	10.594
2015	416.440	305.934	110.506	37.418	26.525	10.893
2016	444.236	337.703	106.533	40.568	29.544	11.024

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2022b).

Essa preocupação mostrou-se precedente. Com a expansão da educação infantil, ofertada em creches para crianças de 0 a 3 anos e na pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos, a demanda de matrículas aumentou expressivamente. Conseqüentemente, aumentou também a demanda por professores habilitados para o atendimento dessa etapa de ensino.

Quadro 12 – Número de funções docentes da educação infantil e ensino fundamental – Paraná, 2006

Paraná	Funções Docentes por grau de formação Paraná – 2006				
	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo	Total
	Incompleto	Completo			
Educação Infantil	95	448	8.647	13.552	22.742
Ensino Fundamental anos iniciais	49	201	9.059	36.362	45.671
Total	144	649	17.706	49.914	68.413

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2006).

Em relação à formação dos professores atuantes na educação infantil em 2006, no Paraná, dos 22.742 docentes, aproximadamente 60% eram formados em nível superior, aproximadamente 38% tinham Ensino Médio completo, e aproximadamente 2% possuíam ensino fundamental completo ou incompleto. Dos 45.671 docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, aproximadamente 79,5% tinham superior completo, 20% eram formados em nível médio e um percentual de 0,5% de professores tinha apenas o ensino fundamental. O Paraná ainda contabilizava um percentual de professores apenas com formação no curso Normal em nível Médio.

Diante da necessidade de professores habilitados para atender a educação infantil (creches e pré-escola), os anos iniciais do ensino fundamental, a implementação da educação

em tempo integral, o governo retomou e propiciou a expansão da formação inicial de professores em nível Médio, modalidade Normal.

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

Para isso, além das discussões que estavam acontecendo em todo o estado, fez-se necessário a reorganização dos documentos que subsidiaram a retomada e expansão desta modalidade de ensino. Uma delas era a Proposta de Organização Curricular do Curso de Formação de Docentes em nível Médio, modalidade Normal de 2006, que buscou recuperar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como princípios educativos.

O curso de Formação de Docentes foi organizado com duração de 4.800 horas, distribuídos em quatro anos. De acordo com a matriz curricular (APÊNDICE 2) que vigorou entre 2004-2006, ficou dividido em: conteúdo da Base Nacional Comum, Fundamentos da Educação, Gestão Escolar, Metodologias e Prática de Formação.

A partir das definições do currículo em 2006, o CEE/PR instituiu, em 2008, a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio. Em 2009, houve a inclusão da Língua Espanhola, sendo necessárias alterações na Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes. Em 2011, definiu critérios para a demanda e distribuição da Coordenação de Curso, Coordenação de Estágio, Coordenação de Prática de Formação. Importa destacar que, a partir de 2009, o CEE/PR recebeu diversas solicitações para a autorização para funcionamento de novas turmas para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, modalidade Normal, nível Médio, de forma descentralizada.

A justificativa para a descentralização de turmas, das instituições-sede para municípios menores, deveu-se ao fato de ainda existirem municípios que apresentavam demanda, principalmente em função do atendimento à educação infantil nas redes municipais. Tratava-se de atendimento pontual e emergencial pelo prazo de dois anos consecutivos. Tal justificativa pautou-se na oferta que já acontecia no Paraná.

A Rede Estadual de Ensino oferta o Curso de Formação de Docentes - Normal - para 134 Colégios, distribuídos em todo o Estado do Paraná, sendo que, destes, 24 colégios são sedes ofertando turmas em 27 colégios de forma descentralizada. Esta ampliação de atendimento de forma descentralizada foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, pelo Parecer 203/09, de forma pontual atendendo quatro colégios com turmas iniciais em 2008 - com entradas em 2008 e 2009 - e vinte e sete colégios com turmas iniciais em 2009 - com entradas para 2009 e 2010. (PARANÁ, 2009, p. 3)

Pelo Parecer n. 669/2009, o CEE/PR concedeu a autorização de funcionamento para que mais 19 instituições de ensino ofertassem o Curso Formação de Docentes de forma descentralizada. A organização desta forma de atendimento pela SEED/PR deveria estar em sintonia com as determinações do CEE/PR:

[...] com acompanhamento para garantia do cumprimento da Proposta Pedagógica do Colégio sede, suporte no que se refere ao acervo bibliográfico e suprimento de professores habilitados, bem como desenvolvimento de Plano de Avaliação do Curso de forma compartilhada entre os dois colégios envolvidos. (PARANÁ, 2009, p. 3)

As alterações ocorridas entre 2006 e 2013 tratavam das especificidades gerais do curso, como matrículas, autorização de funcionamento, alterações no currículo do curso, da expansão do curso no estado. A constante discussão sobre o currículo do Curso de Formação de Docentes – Normal, nível Médio, culminou na realização de Oficinas de Reformulação Curricular, ofertadas no período de 3 a 25 de setembro de 2014 em Curitiba e Foz do Iguaçu.

A formação procurou discutir, analisar e avaliar a Proposta Pedagógica Curricular no tocante às disciplinas específicas. O resultado desse trabalho foi “a construção e apresentação de ações orientadoras das práticas pedagógicas” (PARANÁ, 2014a, p. 7). Vale frisar que tanto a Proposta de Organização Curricular, de 2006, como as Orientações Curriculares, de 2014, articulavam o trabalho, a práxis e a integração.

Os princípios que se articulam aos pressupostos teóricos metodológicos das “Orientações Curriculares”, toma como categorias norteadoras, o TRABALHO como princípio educativo, a PRÁXIS, como princípio curricular e o DIREITO DA CRIANÇA ao atendimento escolar. É importante também destacar o princípio da INTEGRAÇÃO como dimensão superadora do dualismo estrutural instaurado pela divisão social do trabalho. (PARANÁ, 2014a, p. 8)

O trabalho é considerado princípio educativo no curso de formação de professores, à medida que propicia a “compreensão do processo histórico da produção científica e tecnológica”

(RAMOS, 2004, p. 46), para que os estudantes, futuros professores, possam compreender e transformar as “condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2004, p. 46).

Nesta perspectiva, o documento buscou superar a dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, e a integração entre os currículos de ambas as etapas de ensino, propiciando uma formação integral, na qual se articulam a Base Nacional Comum e a formação específica do curso, objetivando uma sólida profissionalização do professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como permitir a continuidade dos estudos.

Ao assumir uma concepção de educação profissional tendo o trabalho como princípio educativo que considere o homem em sua totalidade histórica e a articulação entre trabalho manual e intelectual, presentes no processo produtivo contemporâneo, bem como as controversas implicações daí decorrentes no âmbito dos processos de formação humana, significa entender que a integração do ensino médio à educação profissional pressupõe a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam atuar como profissionais. (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 164)

No mundo globalizado, permeado pelas mudanças tecnológicas, em que a crise de desemprego aprofunda ainda mais as desigualdades entre os jovens que frequentam a escola pública, na grande maioria das classes populares a questão do trabalho é vista como uma questão de sobrevivência. A SEED/DEP fez uma “clara opção pela política curricular, que concebe a formação de seus alunos intimamente imbricada aos princípios pedagógicos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia” (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 163), sendo que estas devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem, do planejamento ao desenvolvimento das ações da escola.

O Curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, atualmente tem a duração de quatro anos letivos com um mínimo de 3.200 horas, sendo o mínimo de 800 horas para a prática da formação. O curso associa teoria e prática como parte integrante e significativa dessa área. O efetivo exercício da docência tem duração mínima de 200 horas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a organização do trabalho docente das disciplinas da Base Nacional Comum, a ser desenvolvido nas quatro séries do Curso, indicou-se a utilização das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná. Estas subsidiam

as Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas para o Ensino Fundamental e Médio regular, apresentando a dimensão histórica da constituição da disciplina, os fundamentos teórico-metodológicos, assim como os conteúdos estruturantes/básicos, os encaminhamentos metodológicos e a avaliação (PARANÁ, 2014a).

Tendo como proposição a formação integrada, as orientações curriculares do curso se estruturam de modo a viabilizar o trabalho com os conteúdos das disciplinas da Base Nacional Comum: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Química e Sociologia, integrados aos conteúdos das disciplinas específicas.

As dezoito disciplinas Específicas do Curso, contribuem para a formação da atividade docente que, de acordo com a Resolução 02/99 CEB/CNE, em seu artigo 1º, inciso III visam desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem. (PARANÁ, 2014a, p. 12)

São componentes da parte Específica do Curso de Formação de Docentes as disciplinas: Concepções Norteadoras da Educação Especial, Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Fundamentos Psicológicos da Educação, LIBRAS, Metodologia da Alfabetização, Metodologia da Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Educação Física, Metodologia do Ensino de Arte, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Matemática, Organização do Trabalho Pedagógico, Trabalho Pedagógico da Educação Infantil, Prática de Formação e Literatura Infantil.

Partindo do pressuposto de que o processo de apropriação do conhecimento é dialético, é importante ressaltar que o diálogo entre as disciplinas elencadas para o Curso de Formação de Docentes possui interfaces que possibilitam aos estudantes uma formação teórica sólida, que contempla a visão de totalidade, materializada na prática de formação nos centros de educação infantil e nas escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental (PARANÁ, 2014a).

Segundo a APP-Sindicato (2010), na V Conferência da Educação, além do compromisso da retomada da Educação Profissional, firmado por Roberto Requião na campanha para governador em 2002, a retomada da educação como um todo se fez necessária.

Sendo assim, foram realizadas

[...] reformas, ampliação e construção de escolas, investimentos na formação continuada, na elaboração de Diretrizes Curriculares e do Livro Público Didático, realização de concurso público para professores/as e funcionários/as, resgate e ampliação das escolas agrícolas, da Educação Profissional, implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da consolidação do cargo de 40h, entre outra. (APP-SINDICATO, 2010, p. 8)

A partir de 2003, o Estado do Paraná assumiu o compromisso de abarcar os problemas educacionais advindos da gestão anterior, que buscou reduzir os cursos profissionalizantes, incentivou a rede privada e procurou convertê-los em retomada e expansão da Educação Profissional. Além da retomada dos Cursos de Magistério, sob uma nova nomenclatura, de “Curso de Formação de Docentes” para “Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível médio, modalidade Normal”, e submetendo-se ao disposto previsto no Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004), o curso foi reorganizado de forma integrada.

Vale destacar que a integração foi incluída na LDBEN pela Lei n. 11.741/2008 (BRASIL, 2008). Sendo assim, a formação em nível Médio refere-se a uma das modalidades de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, que assegurou aos estudantes, em um único currículo, o direito à formação profissional, sem que esta substitua a formação geral. Considerando a importância de uma formação humana, articulada ao trabalho, ciência e cultura, compreendemos ser necessário abranger a concepção de formação integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional inseridos no Curso de Formação de Docentes em nível Médio no Paraná.

3.2 Ensino Médio Integrado como base da formação de docentes em nível médio

Após a promulgação da LDBEN n. 9.394/1996, a educação escolar brasileira passa a ter dois níveis: Educação Básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação Superior. A finalidade da Educação Básica é desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Cury (2008, p. 294) esclarece que o termo Educação Básica, definido na LDBEN, é um conceito novo:

A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao

conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes. A Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática.

O Ensino Médio, definido como etapa final da Educação Básica, como o período de conclusão de escolarização de caráter geral, tem por finalidade desenvolver o educando, possibilitando o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1996a). Kuenzer (2000) escreve que esta etapa de ensino perdeu o seu caráter intermediário entre os níveis fundamental e superior, para constituir-se na última etapa da Educação Básica.

No entanto, com a edição do Decreto n. 2.208/1997, a busca por uma concepção unitária em termos de formação a ser alcançada por meio do Ensino Médio sofreu um grave retrocesso. Apenas em 2004, com a revogação e a substituição do Decreto n. 2.208/1997 pelo Decreto n. 5154/2004, houve a possibilidade da integração curricular entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, de maneira que o currículo integrado passou a ser amplamente discutido em todo o país. Na busca por uma concepção integrada e na tentativa de vencer o dualismo, a escola e os sistemas de ensino terão por objetivo “a unificação entre cultura e trabalho, a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que somem à sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, estudar, criar, dirigir ou estabelecer controles sociais sobre os dirigentes” (KUENZER, 2007, p. 38).

Esta é uma condição social e histórica necessária no Brasil, para atender à demanda de jovens que precisam imediatamente entrar no mundo do trabalho. Neste contexto, a LDBEN, modificada pela Lei n. 11.741/2008, passou a prever a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, de forma articulada (integrada ou concomitante) e a subsequente, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares.

Conforme o Art. 36-C (incluído pela Lei n. 11.741/2008), a Educação Profissional técnica de nível Médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do Art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

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

oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2008, s.p.)

Dessa maneira, a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional possibilitou diversas formações, integrando no mesmo currículo formação plena e o mundo do trabalho. No caso da formação integrada em nível médio, Ciavatta (2005, p. 83) aponta que a “educação geral deve tornar-se parte indissociável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”, possibilitando uma formação humana, completa para que os sujeitos possam atuar e transformar o mundo em que vivem.

Um projeto de ensino médio integrado à Educação Profissional implica em infraestrutura, recursos financeiros, organização curricular, formação de professores. Necessita de envolvimento governamental em todas as esferas: federal, estadual e municipal. No entanto, Kuenzer (2000, p. 18) aponta que a formação profissional não é possível sem uma sólida base de educação geral. Para tanto, exige-se:

[...] a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Aliar a teoria e a prática são fundamentais para que a formação humana aconteça de forma plena e consistente, que integre as dimensões fundamentais da vida, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, em um processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe. No caso do Curso Formação de Docentes, nível Médio, modalidade Normal, a integração ocorreu por meio da articulação entre os conhecimentos gerais da Base Nacional Curricular (BNC) e os específicos do curso.

A partir dessa nova concepção de formação humana, foi necessário compreender o Ensino Médio e a Educação Profissional em um sentido amplo, considerando as determinações da vida social e produtiva, com o objetivo de emancipação humana. Contudo, a realidade do

Ensino Médio no Brasil, inserido em um discurso de democratização e universalização, atinge um contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. Sendo assim, propor um único caminho seria submeter os desiguais a igual tratamento, o aumentaria a desigualdade.

É exatamente com essa compreensão que a LDB, ao apontar o caráter básico do Ensino Médio, e a necessidade de assegurá-lo para todos, permite distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e suas necessidades, para que possam ser iguais. (KUENZER, 2000, p. 27)

Para tanto, a proposta de integração no Ensino Médio passa a exigir uma nova relação com o conhecimento. Este deve considerar a formação científico-tecnológica e sócio-histórica, complementando com conteúdo do mundo do trabalho na parte diversificada de seus currículos. O trabalho, para grande parcela dos jovens, será a única possibilidade de continuar os estudos em nível superior. Portanto, o Ensino Médio deverá responder ao desafio de atender duas demandas: “o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso” (KUENZER, 2000, p. 28). Ao apontar a articulação dos conteúdos gerais da BNC e as especificidades do Curso de Formação de Docentes em nível Médio, o Estado do Paraná, por meio de uma proposta de formação humana, propiciou um currículo integrado, onde as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura estivessem indissociáveis na formação do futuro professor.

A retomada e a expansão dos cursos de formação de docentes se fizeram necessárias em 2006. No entanto, a busca pelo ensino superior para todos os professores da Educação Básica, como possibilidade de ampliação de conhecimentos científicos, de valorização da carreira e remuneração profissional, condições de trabalho, deve permanecer em pauta na luta das associações de educadores.

Nesse movimento histórico, de conflitos e contradições nas definições do lócus de formação inicial de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o PNE surgiu como uma alternativa em defesa da valorização e formação dos professores leigos e daqueles que pretendiam ingressar na carreira do magistério em nível superior.

3.3 PNE e as metas para formação de professores da Educação Básica

As discussões referentes ao PNE originaram-se nas Conferências Brasileiras de Educação, realizadas nas décadas de 1980 e 1990. Essas conferências foram substituídas pelos

Seminários Brasileiros de Educação, inspirados nos pioneiros da Educação Nova e nas Conferências Nacionais de Educação, bem como na Conferência Educação para Todos, ocorrido na Tailândia na década de 1990. Deste último evento decorreu o Pacto pela Valorização do Magistério e a Qualidade da Educação, aprovado em 1994 (PARANÁ, 2014b).

Cumprindo o previsto pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN n. 9.394/1996, em 2001 foi aprovado o primeiro PNE (2001-2011). O plano apresentou metas para educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA), educação tecnológica e formação profissional, educação superior, educação especial, educação indígena, formação de professores e valorização do magistério, educação a distância e tecnologias educacionais, e financiamento e gestão (BRASIL, 2001b).

Para a formação de professores da educação infantil, estabeleceu um Programa Nacional de Formação dos Profissionais, com a colaboração da União, estados e municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não governamentais, onde previu a realização das seguintes metas: a) que em cinco anos todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que em cinco anos todos os professores tenham habilitação específica de nível Médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível Superior. A partir da vigência do PNE (2001-2011), somente seriam admitidos novos profissionais na educação infantil com a titulação mínima em nível Médio, modalidade Normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.

Estabeleceu-se ainda um prazo máximo de três anos a contar do início do plano, para colocar em execução o programa de formação em serviço, em cada município, preferencialmente articulado com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil.

Em relação à formação do professor do ensino fundamental, anos iniciais, destacou-se a necessidade de avanços nos programas de formação e qualificação profissional do Magistério, sendo este um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino. Um dos objetivos centrais do PNE foi a melhoria da qualidade do ensino, que só seria alcançada se fosse promovida concomitantemente à valorização do magistério, atendendo à formação profissional inicial, às condições de trabalho, salarial e carreira e formação continuada.

Uma das metas do PNE de 2001-2011 era garantir que, em cinco anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental tivessem, no mínimo, habilitação de nível Médio (modalidade Normal). Isto ocorreria preferencialmente onde não existissem condições para a formação em nível superior, garantindo o atendimento de todos os estudantes. Ficou estabelecido que o curso Normal, em nível Médio, deveria ser realizado em instituições específicas e preparassem pessoal qualificado para a educação infantil, EJA e séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.

Um dos programas de formação docente que entra em vigor em 2009, pelo Decreto n. 6.755, foi o PARFOR. Conforme previsto no Art. 1º. Parágrafo único,

[...] a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009, s.p.)

O PARFOR foi um programa emergencial criado para permitir o acesso à formação superior exigida na LDBEN de 1996, aos professores em exercício na rede pública de Educação Básica que não fossem habilitados nesse nível de ensino. É um programa exclusivo para professores da rede pública sem formação em nível superior na área em que atuam. Por meio dele, “a Capes financia a oferta de turmas especiais, na modalidade presencial, implantadas em cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade” (BRASIL, 2012, s.p.). No último ano de vigência do PNE 2001-2011, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), com o tema: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: PNE, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Segundo Saviani (2016), a CONAE resultou numa grande mobilização e reuniu aproximadamente quatro mil participantes. Com base nos debates, foi produzido o projeto do novo PNE, enviado para o Congresso Nacional em dezembro de 2010.

O novo PNE foi aprovado na forma da Lei n. 13.005/2014, sancionada pela presidente da República em 25 de junho de 2014. Seu período de vigência estender-se-á, portanto, de 26 de junho de 2014 a 25 de junho de 2024. No atual plano, encontram-se 20 metas e 254 estratégias para a implementação de uma nova perspectiva de educação em território nacional.

O novo plano, por sua vez, dedica a meta 1 à educação infantil; as metas 2 e 5 ao ensino fundamental; meta 3 ao ensino médio; meta 4 à educação especial; meta 6 à organização do espaço-tempo na educação básica (ensino de tempo

integral); meta 7 à avaliação da educação básica; metas 8, 9 e 10 à educação de jovens e adultos; meta 11 à educação profissional; metas 12, 13 e 14 à educação superior; metas 15 e 16 à formação dos profissionais da educação; metas 17 e 18 à valorização e carreira dos profissionais da educação; meta 19 à gestão democrática; e a meta 20 aos investimentos em educação. (SAVIANI, 2016, p. 328)

Para a formação inicial de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o PNE apresenta a Meta 15 e institui o prazo de um ano para que os estados e municípios assegurassem a política de formação em nível superior a todos os professores da Educação Básica:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, s.p.)

O objetivo da Meta 15 do PNE, ou seja, assegurar que todos os professores da Educação Básica tenham formação em nível superior, foi dividido em 13 estratégias. Duas delas são inerentes à formação de professores para a Educação Básica:

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício. (BRASIL, 2014, s.p.)

A elaboração do plano abrangeu diversos segmentos com diferentes opiniões sobre o destino da educação no país como, por exemplo, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e o CNE (ligado ao Ministério da Educação) e, ainda, como figuras indispensáveis para a efetivação, os deputados federais e senadores, que discutiram a proposta e, ao final, receberam um parecer favorável à aprovação do plano. A partir das orientações nacionais e em consonância com o PNE n. 13.005/2014 (2014-2024), coube a cada

estado, Distrito Federal e município a elaboração ou adequação de seus planos para atender aos propósitos estabelecidos no PNE.

Sendo assim, o Estado do Paraná construiu o PEE de 2015 a 2025, que procurou mapear as dificuldades existentes na educação e propor maneiras de superá-las, buscando alternativas de solução para que as ações planejadas se concretizassem. Em 2014, instituiu o Comitê Gestor²⁷, composto por representantes de instituições educacionais e setores da sociedade envolvidos com educação. Entre as atribuições do Comitê Gestor, destacou-se a coordenação para a elaboração e validação da proposta do PEE/PR a ser submetida, na forma de Projeto de Lei, para deliberação do poder legislativo (PARANÁ, 2014b).

A elaboração e o monitoramento das Metas do PEE/PR seguiram o mesmo padrão adotado pelo PNE, sendo 20 metas e suas estratégias. Com a publicação do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2 de julho de 2020, os dados foram revisados pela equipe técnica do IPARDES e pelo Grupo Técnico de Apoio à Comissão Permanente de Monitoramento e Avaliação do PEE do Paraná, possibilitando a divulgação dos dados atualizados até 2019, de acordo com as publicações disponíveis no *site* PNE em Movimento (BRASIL, 2020a).

O Quadro 13 apresenta os resultados parciais do processo de monitoramento do PEE do Paraná, no período de 2015 a 2019.

²⁷ O Comitê Gestor é constituído por representantes de 11 instituições: Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público (APIESP); Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE); Federação das Apaes do Estado do Paraná (FEAPAES); Federação do Comércio do Paraná (FECOMÉRCIO); Fórum Estadual de Educação do Paraná (FEE-PR); Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI); Secretaria de Estado da Educação (SEED); Sindicato das Escolas Particulares do Paraná (SINEPE); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-SINDICATO); União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); Universidade Federal do Paraná (UFPR) (PARANÁ, 2014b).

Quadro 13 – Resultados parciais do monitoramento das metas do PEE do Paraná, 2015-2019

Indicador 15A	Proporção de docência da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento em que lecionam										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	82,7%	84,3%	85,9%	87,6%	89,3%	91%	92,7%	94,5%	96,3%	98,1%	100%
Meta executada	51,7%	54,3%	56,9%	59,1%	63,3%						
Indicador 15B	Proporção de docência dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento em que lecionam										
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta prevista	82,7%	84,3%	85,9%	87,6%	89,3%	91%	92,7%	94,5%	96,3%	98,1%	100%
Meta executada	70,1%	70,8%	73,1%	73,4%	75%						

Fonte: Elaborado pela autora com base em PARANÁ (2019b).

Os dados acima apresentam os resultados parciais da Meta 15 prevista e executada no Estado do Paraná entre 2015 e 2019. O indicador 15A apresenta a proporção de docências da educação infantil, com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento em que lecionam. Sendo assim, é possível observar que entre 2015 e 2019 o Paraná avançou de 51,7% para 63,3% no indicador.

O indicador 15B²⁸ aponta a proporção de docência dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento em que lecionam. Em relação aos primeiros anos do ensino fundamental, no período 2015-2019 o Paraná apresentou melhoria, de 70,1% para 75%. A avaliação do PEE destacou que “embora tenha existido progresso, mantendo-se a mesma intensidade de investimento para possibilitar o cumprimento da meta” (PARANÁ, 2019b, p. 19).

Ao apresentar os resultados parciais do processo de monitoramento do PEE, período de 2015 a 2019, a SEED-PR atuou com diferentes ações para o cumprimento das metas e estratégias. Destacou que as ações foram planejadas a curto e longo prazo e que as metas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental são desenvolvidas em parceria com as secretarias municipais de educação, instituições conveniadas para atendimento educacional especializado e com instituições de ensino superior, nos processos de formação inicial e continuada. Os dados do Censo 2020 apontam para um aumento na escolaridade dos profissionais da educação do Paraná, conforme o Quadro 14:

²⁸ Os indicadores 15A e 15B avaliam o grau de formação dos professores da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, considerando como adequada a formação em nível superior em cursos de Licenciatura ou Pedagogia. (BRASIL, 2022d).

Quadro 14 – Número de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, Paraná, 2020

Paraná	Funções Docentes por grau de Formação – Paraná 2020			
	Fundamental	Médio Completo	Superior Completo	Total
Educação Infantil	97	7.411	39.929	47.437
Ensino Fundamental anos iniciais	35	2.877	45.564	48.476
Total	132	10.288	85.493	95.913

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2020b).

Conforme o quadro acima, o percentual de professores da educação infantil (creche e pré-escola) em 2020, com formação em nível superior, era de aproximadamente 84% e que 16% eram formados em nível médio. Em relação ao grau de formação dos professores, anos iniciais do ensino fundamental, os dados apontam que aproximadamente 94% dos profissionais tinham formação em nível superior, sendo apenas 5% dos professores formados em nível médio.

Quanto aos cursos de pós-graduação, observamos que dos 47.437 docentes da educação infantil, 28.051 já tinham Especialização, 260 concluíram o Mestrado e 15 realizaram o Doutorado. Dos 48.476 docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, 36.748 realizaram Cursos de Especialização, 804 tinham Mestrado e 51 concluíram o Doutorado. O Estado do Paraná avançou na adequação da formação docente para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, tem um caminho a percorrer para atingir a meta de 100% de professores formados em nível superior até 2025.

Cabe ressaltar que, em 2020, o maior número de docentes do Estado do Paraná concentrava-se na rede municipal de ensino, sendo um total de 34.356 na educação infantil e 36.758 nos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 71.114 docentes municipais. Desse total²⁹, 64.952 possuíam vínculo efetivo, ou seja, eram concursados, 5.555 professores possuíam contrato temporário, 416 eram terceirizados e 2.384 docentes contratados via CLT.

O PEE é responsável por apresentar metas a serem cumpridas para a Educação Básica. Entretanto, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são de responsabilidade municipal ou da rede privada de ensino. Sendo assim, os municípios devem adequar os planos de carreira e a remuneração dos profissionais da educação dessas etapas de ensino, de acordo

²⁹ O INEP contabiliza os docentes que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica. Inclui os docentes que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa. Os docentes são contados somente uma vez em cada vínculo funcional/dependência administrativa, independentemente de atuarem em mais de um deles. O número de docentes do Ensino Regular considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exklusivas.

com seus níveis de formação, garantindo condições formativas, assegurando ações e políticas para a continuidade dos estudos e a formação dos professores nas instituições de ensino superior.

3.4 Curso de Formação de Docentes em nível Médio, modalidade Normal

Com a instituição do PNE (nacional), do PEE (estadual) e do PME (municipal), o nível de formação em nível superior dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental aumentou. Mesmo assim, foi possível verificar que o Curso Normal Magistério ainda se faz presente em alguns estados brasileiros. Embora os dados apontem uma diminuição no número de matrículas, identificamos que o Curso de Formação de Docentes em nível Médio, modalidade Normal, resiste e persiste no país conforme demonstram os dados abaixo.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2020 aponta que existiam 685 escolas de nível Médio no país formando professores, das quais 607 eram da rede estadual, 26 da rede municipal e 52 da rede privada de ensino. A grande maioria estava localizada na Região Sul, que concentrava 310 estabelecimentos, atendia 31.906 alunos. Este contingente representava 46,5% das matrículas do magistério de nível Médio do Brasil. O Quadro 15 apresenta os números de matrículas do Curso Normal/Magistério no Brasil.

Quadro 15 – Número de Matrículas Norm/Magistério, Brasil, 2020

Unidade da Federação	Ensino Profissional Normal/Magistério – 2020				
	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Total
Acre	-	-	-	-	-
Alagoas	-	-	-	-	-
Amapá	-	-	-	-	-
Amazonas	139	-	107	-	246
Bahia	-	274	54	-	328
Ceará	169	-	38	-	207
Distrito Federal	-	-	-	-	-
Espírito Santo	-	-	-	-	-
Goiás	-	-	20	-	20
Maranhão	72	598	417	-	1.087
Mato Grosso	-	-	11	-	11
Mato Grosso do Sul	623	-	-	-	623
Minas Gerais	9.249	-	133	-	9.382
Pará	-	-	60	-	60
Paraíba	329	257	119	-	705
Paraná	16.420	-	146	-	16.566
Pernambuco	1.113	155	-	-	1.268
Piauí	-	-	-	-	-
Rio de Janeiro	20.862	132	896	-	21.890
Rio Grande do Norte	33	-	34	-	67
Rio Grande do Sul	10.077	446	377	-	10.900
Rondônia	-	-	-	-	-
Roraima	-	-	-	-	-
Santa Catarina	4.440	-	-	-	4.440
São Paulo	-	271	55	-	326
Sergipe	-	-	-	-	-
Tocantins	-	-	-	-	-
Total Brasil	63.526	2.133	2.467	-	68.126

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2020b).

Se compararmos os dados das matrículas do Curso Normal em nível Médio no Paraná em 1996, estado que contava com um total de 55.381 matrículas, verificaremos uma diminuição expressiva em 2020. No entanto, é o segundo estado brasileiro que mais apresenta demanda de matrículas para o Curso de Formação de Docentes em nível Médio, modalidade Normal, 24% do total de matrículas do Brasil.

São 16.566 matrículas no Curso Formação de Docentes, em nível Médio, modalidade Normal. Dos 399 municípios paranaenses, 139 ofertavam o curso Normal. A maioria das matrículas foram realizadas na rede estadual de ensino. Ao verificar o decréscimo no número de matrículas no Paraná, procuramos, com base no Censo Escolar da Educação Básica, o ano de cessação dos referidos cursos nos Estados que não ofertam mais a modalidade Normal, em nível Médio.

Quadro 16 – Número de matrículas Normal/Magistério, rede estadual de ensino Brasil, 2017-2020

Unidade da Federação	Ensino Profissional Normal/Magistério				
	2017	2018	2019	2020	Ano de Cessação
Acre	-	-	-	-	2016
Alagoas	667	62	-	-	2019
Amapá	170	184	126	-	2020
Amazonas	70	33	343	246	-
Bahia	721	653	530	328	-
Ceará	230	198	207	207	-
Distrito Federal	-	-	-	-	2002
Espírito Santo	-	-	-	-	2004
Goiás	-	-	-	-	2011
Maranhão	1.946	1.819	1.354	1.087	-
Mato Grosso	21	34	14	11	2020
Mato Grosso do Sul	254	917	103	623	-
Minas Gerais	27.712	15.212	5.526	9.382	-
Pará	691	-	231	60	-
Paraíba	1.538	1.410	1.101	705	-
Paraná	16.146	16.824	16.359	16.566	-
Pernambuco	4.672	3.057	1.975	1.268	-
Piauí	-	-	31	-	2020
Rio de Janeiro	21.008	21.262	21.073	21.890	-
Rio Grande do Norte	352	201	153	67	-
Rio Grande do Sul	11.722	11.673	10.691	10.900	-
Rondônia	1.409	-	-	-	2018
Roraima	254	-	-	-	2018
Santa Catarina	5.874	4.698	4.118	4.440	-
São Paulo	521	392	332	326	-
Sergipe	-	-	-	-	2016
Tocantins	224	136	-	-	2018
Total Brasil	96.202	78.765	64.322	68.126	

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL (2022c).

O quadro apresenta o número total de matrículas da rede pública e privada do Brasil entre 2017 e 2020. O decréscimo no número de matrículas no Curso Normal de nível Médio é evidente no decorrer dos anos. Os dados nos levam a questionar o porquê da não oferta do Curso Normal em alguns estados. Para obter essa informação, contatamos as secretarias estaduais de educação dos 26 estados e Distrito Federal, por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação – Fala BR, como também via *e-mail*. A iniciativa possibilitou compreender os motivos que levaram os 12 estados brasileiros a cessarem a oferta do Curso Normal, em nível Médio, até 2020.

Conforme análise dos dados, os estados brasileiros cessaram a oferta do Curso Normal em nível Médio, por falta de demanda ou condicionadas pela LDBEN de 1996 e a instituição do PNE, ambos com o objetivo de garantir, em regime de colaboração entre a União, estados, o Distrito Federal e municípios, uma política nacional de formação dos profissionais da

educação, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior.

Ao observar a diminuição dos cursos Normais de nível Médio, fez-se necessário lembrar que o Paraná apresentou um panorama diferente frente à cessação de seus cursos de formação de professores em nível Médio. Conforme análise no capítulo 2, a resistência das 14 instituições preconizou a retomada, a permanência e a expansão das matrículas do Curso de Formação de Docentes em nível Médio, modalidade Normal.

O Quadro 17 apresenta o número de matrículas do ano de 2022 das 14 instituições que resistiram à cessação e persistiram com a oferta da modalidade Normal, em nível Médio, no estado.

Quadro 17 – Colégios resistentes à cessação do Curso de Magistério em 1996 no Estado do Paraná que continuam com a oferta da modalidade Normal em 2022

Colégio	Município	Matrículas em 2022
Colégio Estadual Princesa Isabel	Três Barras do Paraná	104
Colégio Estadual Arnaldo Busato	Pinhais	168
Colégio Estadual José Sarmento Filho	Iretama	40
Colégio Estadual Cristo Rei	Cornélio Procópio	302
Colégio Estadual Paulo Leminski	Curitiba	270
Colégio Estadual Barão do Rio Branco	Foz do Iguaçu	376
Colégio Estadual Barbosa Ferraz	Ivaiporã	109
Colégio Estadual Cristovão Colombo	Jardim Alegre	09
Colégio Estadual Geremia Lunardelli	Lunardelli	26
Instituto de Educação Estadual Dr. Caetano Munhoz da Rocha	Paranaguá	230
Colégio Estadual Anchieta	Cruzeiro do Oeste	121
Total de Matrículas		1.755

Fonte: Elaborado pela autora com dados em PARANÁ (2006b).

Das 14 instituições que resistiram à cessação de 1996, apenas três deixaram de ofertar o Curso de Formação de Docentes em nível Médio: o Colégio Estadual Vicente Tomazini, município de Francisco Alves, cessou a oferta em 2013; o Colégio Estadual Monteiro Lobato, município de Floresta, cessou em 2017; o Instituto de Educação Estadual de Maringá, do município de Maringá, cessou a oferta em 2018.

O município de Francisco Alves deixou de ofertar o Curso de Magistério em 2013, e cabe ressaltar que, segundo o e-MEC, até o presente momento, não possui instituição de ensino superior (BRASIL, 2017b). No entanto, o Censo Escolar de 2020 apontou que o município contava com 23 professores da educação infantil, sendo 21 docentes formados em nível

superior. Para os anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal, o total era de 38 docentes, todos formados em nível superior. Destes, 29 possuíam curso de especialização.

Da mesma forma, Floresta não oferta o Curso de Formação de Docentes em nível Médio desde 2017. O município não possui instituição de nível superior e os dados do Censo Escolar 2020 apresentam que dos 40 docentes que atuam na creche, 33 possuíam o nível superior e, destes, 29 tem curso de pós-graduação. Na pré-escola, o número total de docentes é de 24, sendo que 21 dos professores têm ensino superior e, destes, 15 têm curso de pós-graduação. O expressivo número de professores com nível superior se repete com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Do total de 26 docentes, 25 são formados em nível superior em curso de Licenciatura e, destes, 23 já tem curso de pós-graduação.

O município de Maringá deixou de ofertar o Curso de Formação de Docentes em nível Médio em 2018. Todavia, apresenta um número expressivo de instituições em nível superior no município, que segundo o e-MEC, compreende: 1 instituição pública estadual, a Universidade Estadual de Maringá, que oferta cursos de Pedagogia presencial e a distância, e 43 instituições privadas ofertam o Curso de Pedagogia, sendo cinco presenciais e 38 instituições que ofertam a modalidade a distância (BRASIL, 2017b).

Importa destacar que, além do Colégio Estadual Paulo Leminski, de Curitiba, única instituição que resistiu à cessação do Curso de Magistério em 1996, atualmente ofertam o curso o Colégio Estadual Benedito J. Cordeiro (184 matrículas) e o Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto (310 matrículas). Com a necessidade da formação de professores da Educação Básica em nível superior e com a impossibilidade de prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública, uma nova configuração foi se construindo, isto é, a expansão dos cursos a distância (FREITAS, 2012).

Com a pretensão de aumentar o percentual de formação em nível superior, responder às exigências legislativas e alcançar as metas previstas no PNE, a qualidade dos cursos fica em segundo plano. Essa expansão desenfreada de cursos EaD promove uma improvisação dos projetos pedagógicos na maior parte das instituições e a precarização na formação inicial de professores.

A nota técnica intitulada “Panorama dos Concluintes em Cursos de Formação Inicial de Professores”, resultado de estudo realizado com base no Censo da Educação Superior pelo Todos Pela Educação, aponta que de cada dez alunos que concluíram os cursos de Pedagogia e Licenciatura em 2020 no país, seis cursaram a modalidade EAD (61,1%). Nos demais cursos do ensino superior brasileiro, esse número é 24,6%. Segundo o estudo,

[...] o percentual de concluintes na modalidade EAD na formação de professores nunca cresceu tanto como entre 2019 e 2020. O acréscimo foi de 9,1 pontos percentuais (passou de 52% em 2019 para 61,1% em 2020). Os dados mostram, no entanto, que a tendência já vinha ganhando espaço mesmo antes da pandemia da Covid-19 e da suspensão das aulas presenciais por um longo período nas instituições de Ensino Superior. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p. 5)

A proporção desigual de instituições públicas *versus* instituições privadas fica mais evidente ao compararmos a oferta dos Cursos de Pedagogia. No Paraná, em 2020 eram 116 cursos, 29 em IES públicas e 87 em IES privadas. O número de matrículas no curso Pedagogia somava um total de 63.104, divididos em 8.035 nas IES públicas e 55.069 na rede privada (BRASIL, 2020c). Para Gatti (2019, p. 113),

A equiparação dos cursos EaD aos cursos presenciais altera substancialmente o perfil de atendimento aos estudantes nos cursos de licenciatura e, a despeito das iniciativas da esfera pública, termina por beneficiar, sobretudo, o setor privado. Pelo modo como são organizados e funcionam, os cursos nessa modalidade permitem atender a um número maior de alunos com menor número de docentes e com infraestrutura menos custosa, provocando o barateamento das matrículas, o que tem levado ao fechamento de muitos cursos privados presenciais.

A autora escreve que esse aumento “demanda que mais estudantes frequentem e concluam o ensino médio” (GATTI, 2019, p. 57), condição mínima para matrícula em cursos de nível superior. Sendo assim, os jovens que buscam profissionalização, desde o Ensino Médio e pretendem seguir a carreira do Magistério, têm a possibilidade do Curso de Formação de Docentes, modalidade Normal (GATTI, 2019). Sendo assim, se a escolha da profissão docente estiver clara desde o Ensino Médio, o jovem poderá realizar o Curso de Formação de Docentes, em nível Médio, na rede estadual de ensino.

Atualmente, o Paraná oferta o curso em 149 instituições de ensino. É um curso profissionalizante e busca formar docentes para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É ofertado aos alunos egressos do ensino fundamental, com currículo Integrado ao Ensino Médio/Currículo Pleno – com duração de quatro anos. Também é ofertado o Curso de Formação de Docentes Normal Bilíngue Kaingang/Guarani, que atende duas etnias indígenas, na modalidade Normal Integrada, com duração de quatro anos e com Aproveitamento de Estudos com duração de dois anos.

Mesmo com a definição de que todos os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental tenham formação em nível superior, todas as questões apontadas nessa

seção se alinham para a manutenção e expansão dos Cursos Normais em nível Médio no Estado do Paraná.

CONCLUSÃO

Sonho, persistência, engajamento e, por fim, conquista, aprovação no Mestrado em Educação. Ingressamos na turma de 2020 e nos deparamos com um cenário devastador, motivado pela Covid-19, que invadiu o mundo, chegou ao Brasil e nos fez reféns. Permanecemos confinados e amedrontados diante do desconhecido, com aulas remotas, disciplinas ministradas de forma síncrona e assíncrona, professores e alunos conheceram-se pela tela do computador. A falta de contato nos distanciou. Mesmo assim, a vontade de aprender foi maior do que o sentimento de solidão e do distanciamento social.

O processo histórico é assim, dinâmico, real e inesperado. Foi preciso continuar a pesquisar e produzir conhecimento. Segundo Luna (2017), um bom começo é partir do espaço social em que vivemos, trabalhamos, que nos possibilite uma nova visão a partir de olhares sobre a realidade vivida. As inquietações referentes a formação inicial de professores em nível médio, nos possibilitou definirmos o ponto de partida, sendo assim, prosseguimos com o objetivo geral de analisar a trajetória sócio-histórica do Curso de Formação de Docentes em nível Médio, modalidade Normal, no Paraná, a partir de sua retomada nas instituições públicas estaduais de ensino em 2004.

A partir da premissa de que o Curso de Formação de Docentes, em nível Médio, persiste e resiste no Estado do Paraná e apresenta significativa demanda social, a presente pesquisa buscou compreender os motivos que levaram à cessação do Curso de Magistério em 1996 e sua retomada em 2004. Para compreender o contexto histórico do objeto pesquisado, iniciamos com o levantamento bibliográfico e documental, desde o primeiro lócus de formação de professores, as Escolas Normais (1835), cessada e substituída pela Habilitação para o Magistério em nível de 2º grau pela Lei 5.692/1971, e transformada a partir da promulgação da LDBEN n. 9394 de 1996 na modalidade Normal, em nível Médio.

No decorrer do estudo, verificamos a necessidade de levantar dados estatísticos referentes ao número de matrículas do Curso Normal/Magistério no Paraná, nos anos de 1996, 2004 e 2020. Para tanto, recorremos ao Censo Escolar da Educação Básica disponibilizado pelo MEC/INEP e ao Portal Dia a Dia Educação, *site* da SEED/PR. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica também foram imprescindíveis para a análise do grau de formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do Paraná.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica, foram imprescindíveis para a análise do grau de formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental,

do Estado do Paraná.

Sendo o Curso Normal de nível Médio, de natureza profissional, foi necessária a análise dos documentos referentes a Educação Profissional bem como os documentos específicos do Curso Formação de Docentes para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio – modalidade Normal, sendo esta, a nova nomenclatura do antigo Magistério.

Neste sentido, além de estudar a formação inicial de professores, buscamos investigar **em que medida os conflitos e as contradições que marcam a história do Curso Normal em nível Médio, motivaram sua retomada, a partir de 2004, no Estado do Paraná?** Ao buscarmos responder esta indagação, com base no estudo bibliográfico e análise documental, realizamos uma contextualização da trajetória sócio-histórica da formação de professores na Escola Normal, no Brasil e no Estado do Paraná, o que nos permitiu compreender os primeiros passos dados rumo a organização da carreira docente daqueles que pretendiam exercer o magistério.

A Escola Normal, adotada a partir de 1835, como principal lócus de formação, passou por instabilidade, sucessivas reformas, extinções e transformações, tanto em nível nacional quanto estadual. Consolidou-se no século XX, com a nova ordem econômica que se estabeleceu e a exigência de formação de recursos humanos mais capacitados para contribuir com o desenvolvimento do país.

Entre 1932 e 1942, percebemos um movimento de expansão na criação de instituições escolares, principalmente de ensino primário, em consequência, foi necessário um número maior de professores, sendo assim, a Escola Normal apresentou um crescimento expressivo no número de matrículas nos cursos de formação de professores.

Com a promulgação da LDBEN nº 5.692/1971, a Escola Normal passa por cessação, sendo substituída pela Habilitação para o Magistério, um curso profissionalizante a nível de 2º grau. O Magistério no Estado do Paraná foi um curso com expressiva demanda, em comparação com outras habilitações, em 1996 ofertava 55.381 matrículas, destas 53.819 matrículas eram realizadas na rede pública estadual paranaense. Nesse mesmo ano, o Paraná era o 5º estado brasileiro com a maior oferta de cursos Normais em nível Médio.

Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, o lócus de formação de professores, alterou novamente, instituiu que os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental tivessem formação em nível superior, no entanto admitiu como formação mínima o curso Normal em nível Médio.

Pautados no discurso de que, conforme a LDBEN nº 9.394/96, só seriam admitidos

professores para atuar na Educação Básica com formação em nível superior, o Curso de Magistério foi cessado de maneira abrupta mediante a imposição do PROEM, que previa a reestruturação do Ensino Médio em cursos Pós-Médio, portanto, não seria possível fazer um curso profissionalizante e de Ensino Médio ao mesmo tempo.

As instituições foram persuadidas para a aceitarem o programa mediante a promessa do recebimento de recursos, no entanto 14 colégios resistiram a cessação e permaneceram com a oferta do Magistério. A resistência destas instituições, promovida por diretores, professores, coordenadores dos cursos, APP Sindicato, foi marcada por ameaça e pressão, pois a partir do momento que não aderissem ao PROEM seriam banidas do recebimento de verbas para a manutenção do Curso.

No entanto, após análise da LDBEN nº 9.394/1996, concluímos que a Lei não foi a precursora da cessação do Magistério, e sim, a implementação de políticas neoliberais, que se intensificaram no país na década de 1990, as quais atreladas às propostas de qualidade total na educação e de lucro a qualquer custo, impõe uma visão de escola enquanto empresa, isentando o estado de suas obrigações enquanto mantenedor, propondo a privatização do ensino como solução para os altos custos da educação.

Portanto, as parcerias que o Paraná buscou com as agências internacionais, principalmente o BID, para reestruturação do Ensino Médio e da Educação Profissional, iniciadas em 1992 e concretizadas em 1997, pelos Programas PQE e PROEM, conjuntamente ao Decreto nº 2.208/1997, foram a base para a cessação dos cursos profissionalizantes, incluindo o Curso de Magistério. A partir de então, a oferta da formação profissional na rede estadual de ensino foi marcada por uma descontinuidade, o que resultou em um abandono dessa formação pela esfera pública.

O Paraná, seguindo a tendência de antecipação, tanto da LDBEN n. 9394/1996 quanto do Decreto n. 2.208/1997 do Governo Federal, desconsiderou a trajetória do Curso de Magistério e ignorou toda a discussão referente a reorganização que acontecia desde a década de 1980. Relegou ainda, o número expressivo de matrículas, ofertado aproximadamente em 300 (trezentas) escolas estaduais e a partir da Resolução nº 4.056/96, determinou a cessação gradativa de todos os cursos profissionalizantes ofertados pela rede estadual de ensino, inclusive a Habilitação para o Magistério.

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 1997, apenas 39% dos professores do Estado do Paraná, que atuavam na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental no referido ano, eram formados em nível superior, aproximadamente 55% eram

formados em nível Médio e 6% dos professores eram leigos, formados apenas com 1º grau completo ou incompleto. Um indicativo de que o Curso de Magistério ainda se fazia necessário para formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Os anos de 1997 a 2004 foram marcados pelo impasse de que rumo dar ao curso de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A partir de 1997 as instituições públicas da rede estadual de ensino que aderiram ao PROEM iniciaram a cessação gradativa dos Cursos de Magistério, em 1999, as instituições ofertavam apenas o 4º ano do curso, pois os colégios que aderiram ao PROEM foram impossibilitados de ofertar novas matrículas. Desde 1997 até 2004, apenas as 14 instituições que resistiram a cessação, permaneceram ofertando novas matrículas para o Curso de Magistério.

O ano de 1999 apontou os primeiros caminhos para a discussão da formação de professores no Curso Normal. Após o recebimento de solicitações referente a validade da formação em nível Médio, bem como a possibilidade de retomada da formação de professores nesta etapa de ensino, o CNE se manifestou e instituiu por meio da Resolução n.2/1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Em consonância com o CNE, e com vistas a retomada da modalidade Normal, o CEE/PR emitiu a Deliberação n. 10/1999, que estabeleceu as Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Porém, foi somente a partir da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da instituição do Decreto n. 5154/04, que possibilitou a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, propondo uma formação plena e articulada ao mundo do trabalho.

A partir de 2004 a SEED se comprometeu com a ampliação da oferta dos cursos profissionalizantes, sendo assim, em 2004, além dos 14 colégios que permaneceram com a oferta do Curso de Magistério, a SEED/DEP autorizou o funcionamento de mais 31 novos cursos. Em 2005 foram autorizados mais 41 cursos (PARANÁ, 2006b).

Com a implantação gradativa dos cursos em 2004, foram reelaborados os documentos orientadores do Curso Normal: Fundamentos Teóricos-Metodológicos, Proposta Pedagógica Curricular (2006 e 2014), nova Matriz Curricular e definiu-se a concepção curricular integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, que integrou os conhecimentos gerais e específicos.

O Curso Normal no Estado do Paraná, sofreu um decréscimo no decorrer dos anos, ao

compararmos os dados das matrículas do Curso Normal em nível Médio em 1996, verificamos um total de 55.381 matrículas, em 2004 contava com apenas 5.174 matrículas e em 2020 apresentava um total de 16.566 matrículas na rede pública estadual de ensino.

Mesmo assim, o Paraná, foi o Estado brasileiro que apresentou o maior número de matrículas em 2020 na modalidade Normal em nível médio, um percentual de 24% do total de matrículas do Brasil.

Percebemos ainda que, no espaço de tempo (1997 a 2004) sem a oferta de novas matrículas no Curso Normal, em nível Médio, iniciou-se um acelerado processo de privatização da educação superior para suprir a necessidade de formação dos professores em exercício e daqueles que desejavam realizar concursos públicos para adentrar ao magistério.

Além do crescimento expressivo das instituições da rede privada, os cursos à distância também tiveram uma expansão a nível nacional. O Censo da Educação Superior do ano de 2004 destaca que o Curso de Pedagogia e Administração, em instituições privadas, contavam com 65% do total das matrículas (BRASIL, 2004).

Dados do e-MEC, apontam que o Estado do Paraná atualmente possui 14 IES públicas e 186 IES privadas, sendo assim, podemos inferir que houve uma expansão da oferta de vagas para o ensino superior, no entanto, em instituições privadas e na modalidade EaD.

Considerando a diminuição do número de matrículas no Curso Normal em nível Médio e o crescimento e expansão do ensino superior e dos cursos EaD, buscamos na implementação da meta 15 do PNE 2014 e no PEE 2015, do Estado do Paraná, o cumprimento das definições estabelecidas para elevar a formação dos professores da educação básica em nível superior.

Os resultados apontaram que o Paraná alcançou até 2019, um percentual de 63,3% professores da educação infantil formados em nível superior e 75% professores dos anos iniciais do ensino fundamental com formação essa mesma formação.

Os resultados apontam ainda contradições na oferta de formação de professores em nível Médio, pois os jovens na busca por profissionalização imediata no ensino médio protelam a formação em nível superior, sendo que esta, só se torna possível após a inserção no trabalho docente e sobretudo em cursos à distância o que implica na precarização e flexibilização da formação docente.

As leituras no decorrer da pesquisa, apontaram ainda que, a formação de professores não se constitui prioridade nos investimentos e recursos orçamentários dos governos, seja em nível nacional ou estadual. A falta de condições de trabalho na escola pública e a desvalorização do professor, afastam da carreira do Magistério os candidatos a futuros professores da Educação

Básica.

Mesmo assim, considerando os dados do Censo Escolar de 1996-2006-2020, as estatísticas apontam que houveram avanços no grau de escolarização dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em nível superior, sendo assim, a manutenção do Curso Formação de Docentes, em nível Médio, modalidade Normal, poderá propiciar a continuidade da formação docente em nível superior, ampliando os conhecimentos e consolidando a formação inicial em cursos de graduação.

A amplitude que envolve a formação inicial de professores, suscita que fenômenos sejam pesquisados, buscando identificar os caminhos trilhados pelos egressos do Curso Normal em nível médio do Estado do Paraná, em busca da formação em nível superior, bem como, se estes permanecem atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental após a conclusão do ensino superior.

A formação de professores é uma discussão complexa, em especial no contexto da modalidade Normal, onde a formação inicial se dá de maneira integrada ao Ensino Médio. Nesse sentido, propiciar a discussão sobre essa modalidade de ensino, em nenhum momento teve a pretensão de garantir que os docentes, da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, não precisem cursar o nível superior, pelo contrário, acreditamos que os professores das primeiras etapas da Educação Básica devem ter uma preparação em níveis cada vez mais elevados de formação.

O Curso de Formação de Docentes na modalidade Normal é o primeiro passo dos jovens que desejam ingressar na carreira do magistério, compreendendo que ser professor no século XXI, requer uma sólida formação inicial e continuada.

Para finalizar, compreendemos que o percurso histórico e contraditório dessa modalidade de ensino, resiste a um movimento, ora em prol de sua permanência, ora de sua exclusão da rede pública de ensino paranaense, no entanto cabe reafirmar, que o Curso Normal de nível Médio, é uma possibilidade formativa e profissional para os filhos da classe trabalhadora, que nem sempre podem definir nesta etapa de suas vidas o melhor caminho a seguir, a não ser aquele imediato.

Encerramos com esperança de que o Curso Formação de Docentes em nível Médio, modalidade Normal, que resiste e persiste no Paraná, seja o primeiro passo da preparação plena e sólida da formação inicial de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a qual se consolidará em instituições de Educação Superior.

REFERÊNCIAS

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.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.

APP-SINDICATO. Avaliação das políticas educacionais – avanços e desafios: propostas dos trabalhadores da educação para o próximo governo. **Caderno de Debates**, V Conferência da Educação da APP Sindicato. Secretaria Educacional da APP Sindicato, 2010.

ARCO-VERDE, Y. F. S. Reformulação curricular no Estado do Paraná: um trabalho coletivo. *In*: ARCO-VERDE, Y. F. S. **Primeiras reflexões para a reformulação curricular da educação básica no Estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2004.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. Programa de Mejoramiento de La Educación Secundaria en el Estado de Paraná (BR-0167). **Resumen Ejecutivo**. 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3AM3kIg>. Acesso: 12 maio 2022.

BRASIL. **Carta de Lei de 25 de março de 1824**. Brasília, 1824. Disponível em: <https://bit.ly/3AJwmbb> Acesso: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Da responsabilidade dos ministros e secretários de Estado e dos conselheiros de Estado. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <https://bit.ly/3yCNVag> Acesso: 22 mai. 2020.

BRASIL. Decreto n. 1835. **Criação da Escola Normal no Rio de Janeiro, 1835**. Disponível em: <https://bit.ly/3IvOnf7>. Acesso: 29 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://bit.ly/3v3jCJ0>. Acesso: 25 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Movimento geral do ensino no período de 1932 a 1942. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. II – outubro, 1944, n. 4. Disponível em: <https://bit.ly/3P7YZmT>. Acesso: 16 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. VII – fevereiro, 1946a, n. 20. Disponível em: <https://bit.ly/3yUnehJ>. Acesso: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Decreto-Lei N. 8.530 – de 2 de janeiro de 1946. Brasília, 1946b. Disponível em: <https://bit.ly/3uH98iq>. Acesso: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://bit.ly/3yCQetY>. Acesso: 15 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <https://bit.ly/3avFeqe>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as leis e diretrizes da educação nacional (LDBEN). Brasília, 1996a. Disponível em: <https://bit.ly/3IxxmRG>. Acesso: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1996**. Brasília: INEP, 1996b. Disponível em: <https://bit.ly/3o2pZYU>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997a. Disponível em: <https://bit.ly/3PnEAd8>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. **Censo do professor 1997**: Perfil do magistério da educação básica. 1997b. Disponível em <https://bit.ly/3zmtLTH>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho de 1998a**. Institui Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/2q8jTbA>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998a. Disponível em: <https://bit.ly/3z0jnAU>. Acesso em: 3 set. 2021.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 151/1998**. Brasília, 1998b. Disponível em: <https://bit.ly/3PoV7xo>. Acesso em: 3 mai. 2022.0

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 1 de 29 de janeiro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, 1999a. Disponível em: <https://bit.ly/3P3N7IW>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999b. Disponível em: <https://bit.ly/2IleHw4>. Acesso: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <https://bit.ly/3c8Q3il>. Acesso: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, 2001b. Disponível em: <https://bit.ly/2LAAba4>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Política e resultados 1995-2002. **A Reforma da Educação Profissional**. Brasília, dez. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. **Anais...**, 2003a. Disponível em: <https://bit.ly/3P6fXC8>. Acesso: 10 jun. 2021.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 01/2003**. Brasília, 2003b. Disponível em: <https://bit.ly/3P2Paqm>. Acesso em: 5 mai. 2022.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 3/2003**. Brasília, 2003c. Disponível em: <https://bit.ly/3RGc8p9>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 01/2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/1996, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003d. Disponível em: <https://bit.ly/3KrBEef>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. SEMTEC/MEC. **Documento à sociedade**. 2004a. Disponível em: <https://bit.ly/3nVtGj9>. Acesso em: 6 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior**, 2004b. Disponível em: <https://bit.ly/3QStoq4>. Acesso em: 22 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004c. Disponível em: <https://bit.ly/3uJSIFL>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2006**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3P4rbXL>. Acesso: 22 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**: altera dispositivos da Lei n. 9.394/96. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3SGc31G>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 5.395 de 2009**. Substitutivo do Senado a Projeto de Lei da Câmara. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3uJiMAO>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3CwT87d>. Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3O2shBS>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Nv5nbk>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a 11.494/2007 que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, dá outras providências, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3nY0qbO>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 21, de 21 de dezembro de 2017**. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, e-MEC. 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/3QaaeuR>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3c8rl1A>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP, 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3A1cmiB>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Plataforma Fala.BR**. Matrículas Curso Normal Magistério 1996 a 2004. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2022a. Disponível em: <https://bit.ly/2LKtQRb>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. **Estatística da Educação Básica 2006 a 2016**. INEPDATA, 2022b. Disponível em: <https://bit.ly/2LKTQRb>. Acesso em: 4 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. **Estatística da Educação Básica 2017 a 2020**. INEPDATA, 2022c. Disponível em: <https://bit.ly/2LKTQRb>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2022d. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso: 22 jun. 2022.

BRZEZINSKI, I. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRZEZINSKI, I. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 20 maio 2021.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira**. Revista brasileira de história da educação n. 11 jan./jun. 2006.

CASTANHA, A. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2007.

CASTANHA, A. P. O Uso da Legislação Educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309 -331, abr. 2011.

CASTANHA, A. P. Os métodos de Ensino no Brasil do século XIX. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 17, n 4 out/dez. 2017.

CÊA, G. S. dos S. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. UNIOESTE. GT: Trabalho e Educação n. 9. 2005. p. 1-17.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. *In*: ZIBAS, D. M. L. *et al.* (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/agosto 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, E. B. GARCIA, S. R. O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. Verdades da Profissão de Professor. 2016. **Revista Xapuri Socioambiental**. Disponível em: <https://bit.ly/3wVjhcr>. Acesso em: 22. jan. 2022.

FREITAS, H. C. L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 80, v. 23, Número especial. Campinas: CEDES, setembro, 2002.

FREITAS, H. C. L. Certificação Docente e formação do educador: regulamentação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), número 88, volume 24, Número especial. Campinas: CEDES, dezembro, 2003.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), número 100, volume 28, Campinas: CEDES, outubro, 2007.

FREITAS, H. C. L. Formação inicial e continuada: a prioridade postegarda. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

KUENZER, A. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line**. Disponível em: <https://bit.ly/3PDr5Wo>. Acesso em: fev. 2020.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MIGUEL, M. E. B. A função social do professor: aspectos históricos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-95, jan. /jun. 2000.

MIGUEL, M. E. B. A organização da escola primária pública do Paraná: período provincial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 39-53, jun. 2006.

MIGUEL, M. E. B. A institucionalização da instrução pública no Paraná: um estudo a partir de fontes. **Série Estudos**, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 25, p. 31-41, jan./jun. 2008.

MIGUEL, M. E. B.; GOMIDE, A. G. V. Curso normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 297-314, maio/ago. 2009.

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

NUNES. A. C.; TROJAN. R.; TAVARES. T. M. Curso de Magistério: vítima da dispersão e descontinuidade. **Educar em Revista**, 12 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3nUY2SY>. Acesso em: 2 mai. 2022.

PARANÁ. **Lei 4.978 de 5 de dezembro de 1964**. Disponível em: <https://bit.ly/3Po44ak>. Acesso em: 4 jun. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Programa Expansão Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná**: documento síntese. Curitiba, 1996a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Resolução n. 4.056 de 20 de novembro de 1996. **Diário Oficial Estado do Paraná**. Curitiba: 1996b.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Proposição n. 4/96 de 11 de outubro de 1996**. Curitiba 1996c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Resolução n. 4.394 de 20 de novembro de 1996. **Diário Oficial Estado do Paraná**. Curitiba: 1996d.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação n. 10/99, de 4 de agosto de 1999**. Estabelece Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3IAdv4d>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PARANÁ. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES**. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Historia>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PARANÁ. **Lei complementar 130, 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3AVz39J>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PARANÁ. **Portal Dia a Dia Educação**. Curso de Formação de Docentes. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3SWNfG6>. Acesso em: 6 jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **A educação profissional no estado do Paraná**. Departamento de Educação Profissional – DEP. Curitiba, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Diretrizes da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: SEED-PR, 2006a. Disponível em: <https://bit.ly/3z2z4HP>. Acesso em: 28 mar. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Proposta pedagógica curricular do curso de**

formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2006b. Disponível em: <https://bit.ly/3awRIy3>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Princípios políticos e pedagógicos que subsidiaram as discussões das capacitações realizadas pelo DEP/SEED até a presente data 2008.** Disponível em: <https://bitlybr.com/IQx0X>. Acesso em: 20 maio 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 669/2009.** Expansão da oferta do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade Normal, de Nível Médio, de forma descentralizada. Curitiba, 2009.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação n. 5/2013.** Normas para a educação profissional técnica de nível médio. Curitiba: CEE/PR, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3coHqRf>. Acesso em: 16 jul. 2022

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto completa 143 anos.** Disponível em: <https://cutt.ly/1RuARAZ>. Acesso em: 3 set. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal.** Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED – PR, 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/3avZF6u>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Plano Estadual de Educação – PEE PR.** 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/2Gsa6Ya>. Acesso em: 20 mai. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto completa 143 anos.** 2019a. Disponível em: <https://cutt.ly/1RuARAZ>. Acesso em: 3 set. 2019.

PARANÁ. **Resultados parciais do monitoramento das metas do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná.** 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/3bJ1PAi>. Acesso em: 30 mai. 2022.

PARANÁ. **Relatório anual de 1920 elaborado pelo professor Cesar Prieto Martinez, inspetor geral de Ensino do Estado do Paraná.** Disponível em: <https://bit.ly/3nY3c0I>. Acesso em: 3 mai. 2021.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011.

ROMANELLI, O. A. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANCHES GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. *In*: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortex, 1991.

SANCHES GAMBOA, S. Tendências da pesquisa em educação: um enfoque epistemológico. *In*: SANCHES GAMBOA, S. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó/SC: Argos, 2014.

SANDRI, S. **O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM e seus efeitos sobre o curso de magistério: movimentos de adesão e resistência**. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SAPELLI, M. L. S. **Ensino Profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Guarapuava: Unicentro, 2008.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Educação, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3PG1yfY>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3O1Gi2Q>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. Rev. e Ampliada. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Revista Bimestre**, 2º grau, São Paulo, CENAFOR, out. 1986.

SHIGUNOV NETO, M. Projeto Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná (PQE): uma análise do malogro da qualidade total no ensino. **Acta Scientiarum – Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 1 p. 55-61, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3yzzLXA>. Acesso

em: 6 mai. 2022.

SILVA, S. T. da. **PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná**: uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista. Curitiba, 1999. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3IFju8c>. Acesso em: 20 mar. 2021.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica**: panorama dos concluintes em cursos de formação inicial de professores. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3QFuPIh>. Acesso em: 6 jul. 2022.

UNDIME. **Governo reativa cursos de magistério**. Disponível em: <https://bit.ly/3z3WxqS>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VILLELA, H. O. S. **A primeira escola normal do Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. Niterói: UFF, 1990. (Dissertação de Mestrado).

WACHOWICZ, L. A. **Relação professor-estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Levantamento CAPES e BDTD

Quantidade de pesquisas sobre o Curso – ano 2004 a 2019

Categoria	Teses	Dissertações	Total
Curso Normal	15	50	65
Curso Magistério	479	1093	1572
Curso Formação de Docentes	2088	4547	6635

Fonte: Tabela elaborada com base em dados do portal da CAPES.

Quantidade de pesquisas sobre o Curso em nível médio

Categoria	Teses	Dissertações	Total
Curso Normal em nível médio	02	10	12
Curso Magistério em nível médio	1093	2221	3314
Curso Formação de Docentes em nível médio	2247	4948	7195

Fonte: Tabela elaborada com base em dados do portal da CAPES.

Quantidade de pesquisas sobre a formação inicial de professores

Categoria	Teses	Dissertações	Total
Formação inicial de professores nível médio	41	76	117
Formação inicial de professores ensino médio	314	786	1100
Formação inicial de docentes nível médio	39	75	114
Formação de Docentes em Nível Médio Modalidade Normal	38	88	126

Fonte: Tabela elaborada com base em dados do portal da CAPES.

Quantidade de pesquisas sobre a formação inicial de professores no Paraná

Categoria	Teses	Dissertações	Total
Formação inicial de professores nível médio Paraná	00	07	07
Formação inicial de professores ensino médio Paraná	13	59	72
Formação inicial de docentes nível médio Paraná	03	15	18
Formação de Docentes em Nível Médio Modalidade Normal Paraná	00	04	04
Total	16	85	101

Fonte: Tabela elaborada com base em dados do portal BDTD.

APÊNDICE 2 – Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, 2007

CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUC. INF. E DOS ANOS INICIAIS DO ENS. FUND. EM NÍVEL MÉDIO, NA MODALIDADE NORMAL*								
Ano de Implantação: 2007- simultânea Turnos: Diurno e Noturno								
Módulo: 40 - Carga Horária Total = 4.800h/a								
	DISCIPLINAS					H. Aula	H. Relógio	
		1ª	2ª	3ª	4ª			
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	2	3	480	400	
	Arte	2				80	67	
	Educação Física	2	2	2	2	320	267	
	Matemática	3	2	4	2	440	366	
	Física			3	2	200	167	
	Química			2	2	160	133	
	Biologia	2	2			160	133	
	História	2	2			160	133	
	Geografia	2	2			160	133	
	Sociologia		2			80	67	
	Filosofia	2				80	67	
	Sub-total	19	15	13	11	2320	1934	
P D	Língua Estrangeira Moderna			2	2	160	133	
	Sub-total			2	2	160	133	
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos Históricos da Educação	2				80	67	
	Fund. Filos da Educação			2		80	67	
	Fund. Sociol. da Educação		2			80	67	
	Fundamentos Psicológicos da Educação	2				80	67	
	Fund. Hist. e Polít. da Educ Infantil		2			80	67	
	Concepções Norteadoras da Educação Especial		2			80	67	
	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil		2	2		160	133	
	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2			160	133	
	Literatura Infantil			2		80	67	
	Metodologia do Ensino de Português / Alfabetização			2	2	160	133	
	Metodologia do Ensino de Matemática			2		80	67	
	Metodologia do Ensino de História				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Geografia				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Ciências				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Arte				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Educação Física				2	80	67	
			6	10	10	12	1520	1266
			25	25	25	25	4000	3333
		Prática de Formação (Estágio Supervisionado)	5	5	5	5		
	Total	30	30	30	30	800	667	
	TOTAL GERAL					4800	4000	

*Matriz Curricular: vigência 2007, conforme Res. nº 04/06/07 – CNE/CEB e Del. nº 06/06 - CEE

APÊNDICE 3 – Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, 2015

Ano de Implantação: 2015 Turnos: Diurno e Noturno Módulo: 40 - Carga Horária Total = 4.800h/a e 4.000 h							
Implantação: SIMULTÂNEA							
	DISCIPLINAS	Séries				Hora Aula	Hora Relógio
		1ª	2ª	3ª	4ª		
BASE NACIONAL COMUM	Arte	2				80	67
	Biologia		3			120	100
	Educação Física	2	2	2	2	320	267
	Filosofia	2	2	2	2	320	267
	Física			3		120	100
	Geografia	3				120	100
	História	2	2			160	133
	Língua Portuguesa	2	2	2	3	360	300
	Matemática	2	2	2	2	320	267
	Química		2	2		160	133
	Sociologia	2	2	2	2	320	267
	Sub-total	17	17	15	11	2400	2000
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna			2		80
Sub-total				2		80	67
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Concepções Norteadoras da Educação Especial		2			80	67
	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação			2		80	67
	Fundamentos Históricos da Educação	2				80	67
	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil		2			80	67
	Fundamentos Psicológicos da Educação	2				80	67
	LIBRAS				2	80	67
	Literatura Infantil			2		80	67
	Metodologia da Alfabetização			2		80	67
	Metodologia do Ensino de Arte				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Ciências				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Educação Física				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Geografia				2	80	67
	Metodologia do Ensino de História				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Matemática			2		80	67
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa				2	80	67
	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2			160	133
	Prática de Formação	5	5	5	5	800	666
	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	2	2			160	133
	Sub Total	13	13	15	19	2400	2000
TOTAL GERAL	30	30	30	30	4800	4000	

Obs: Em cumprimento a Lei federal nº 11.161 de 2005 e a Instrução 004/2010 – SUEd/SEED, o ensino da língua espanhola será ofertado pelo Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna – CELEM no próprio estabelecimento de ensino, sendo a matrícula facultativa para o aluno.

ANEXOS

ANEXO 1 – Resolução 4056/1996

pág. 12

DIÁRIO OFICIAL

CURITIBA, 3ª -FEIRA, 05/11/1996

RESOLUÇÃO Nº 3948/96

- as competências da Secretaria de Estado da Educação, contidas no Decreto Estadual nº 1.102/87, especialmente o contido no artigo 8º, incisos II, VI e VII,

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, e tendo em vista a delegação de competência constante no Decreto número 63, de 18 de março de 1987, resolve:

APLICAR

o regime de tempo integral e dedicação exclusiva a ELIANE GONÇALVES PUPO, R.G. Nº 0.813.757-9, Assessor - símbolo 1-C, da Secretaria de Estado da Educação, com gratificação mensal de 100% (cem por cento), nos termos dos artigos 55 a 62 da Lei número 6.174/70, a partir de 10 de outubro de 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 15 de outubro de 1996.



RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação

RESOLUÇÃO Nº 3993/96

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, e tendo em vista a delegação de competência constante no Decreto número 63, de 18 de março de 1987, resolve:

NOMEAR

nos termos do artigo 24, item III, da Lei número 6.174, de 16 de novembro de 1970, EDSON WAGNER AZZOLINI, R.G. Nº 0705.574-9, para exercer, em comissão, o cargo de Assistente Técnico do Núcleo Regional - símbolo 2-C, de Comélio Procópio, a partir de 04 de outubro de 1996, ficando em consequência, exonerado, Antonio Narente Filho, R.G. Nº 0.804.583-6.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 15 de outubro de 1996.



RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação

RESOLUÇÃO Nº 4.056/96

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- os princípios fundamentais da Secretaria, baseados na permanência do aluno na escola, de bons professores e da participação ativa da comunidade na condução do processo educativo;
- a finalidade de mobilizar as instituições educacionais e os segmentos do governo e da sociedade para a tarefa de elevação dos padrões de eficiência e qualidade da oferta de ensino e de promoção da equidade educacional, com vistas à formação integral da pessoa, para o pleno exercício da cidadania e para atender às exigências econômicas do mundo atual;
- a perspectiva do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM, cujo propósito é o de aumentar a eficiência, eficácia e equidade da educação média, de modo a proporcionar impactos qualitativos no panorama atual do Ensino Médio;

RESOLVE:

Art. 1º - Implantar, a partir do início do ano de 1997, o curso de Educação Geral, de Segundo Grau, em substituição à(s) habilitação (ões) do mesmo grau, nos estabelecimentos de ensino onde não haja a oferta deste curso.

Art. 2º - A formalização de substituição dos cursos profissionalizantes por Educação Geral, deverá ser feita pelos Núcleos Regionais de Educação para cada estabelecimento, nos termos da Deliberação nº 030/80-CEE.

Art. 3º - Determinar que as matrículas iniciais para o ano de 1997, no Segundo Grau Regular, sejam feitas exclusivamente em cursos de Educação Geral.

Art. 4º - Determinar a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular dos setores primário, secundário e terciário, ofertados pelos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a partir do início de 1997.

Art. 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Curitiba, 18 de outubro de 1996.



RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação

RESOLUÇÃO Nº 4.065/96

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, tendo em vista indicação do Conselho Estadual de Educação, pelo Ofício nº 199/96, e conforme preceitua a Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, em seus Artigos 93, inciso I, e 96,

RESOLVE

reconduzir os Conselheiros Professores BRASIL BORBA e FLÁVIO VENDELINO SCHERER, como Titulares, junto ao Conselho do Magistério, na qualidade de representantes do Conselho Estadual de Educação, pelo período de mais 03 (três) anos.

Secretaria de Estado da Educação, 22 de outubro de 1996.



RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação

RESOLUÇÃO Nº 3940/96

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, e tendo em vista a delegação de competência constante no Decreto número 63, de 18 de março de 1987:

RESOLVE

ANEXO 2 – Resolução 4.394/1996 – Termo de Adesão ao PROEM

pág. 10

DIÁRIO OFICIAL

CURITIBA, 3ª -FEIRA, 10/12/1996


RESOLUÇÃO Nº 4321/96

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, e tendo em vista a delegação de competência constante no Decreto número 53, de 18 de março de 1987, resolve:

REVOGAR

a Resolução Nº 1.155/96, de 21/03/96, na parte que aplicou o regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva a HELENA MIYOKO MIURA DA COSTA, R.G. Nº 0.818.979-0, Assistente Técnico de Núcleo Regional - símbolo 2-C, de Assis Chateaubriand, da Secretaria de Estado da Educação, a partir de 11 de outubro de 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 08 de novembro de 1996.



RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação

RESOLUÇÃO Nº 4.394/96

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- os princípios fundamentais da Secretaria, baseados na permanência do aluno na escola, de bons professores e da participação ativa da comunidade na condução do processo educativo;
- a finalidade de mobilizar as instituições educacionais e os segmentos do governo e da sociedade para a tarefa de elevação dos padrões de eficiência e qualidade da oferta de ensino e de promoção da equidade educacional, com vistas à formação integral da pessoa, para o pleno exercício da cidadania e para atender às exigências econômicas do mundo atual;
- a perspectiva do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM, cujo propósito é o de aumentar a eficiência, eficácia e equidade da educação média, de modo a proporcionar impactos qualitativos no panorama atual de Ensino Médio;
- as competências da Secretaria de Estado da Educação, contidas no Decreto Estadual nº 1.102/87, especialmente o contido no artigo 8º, incisos II, VI e VII; e
- as sugestões apresentadas pelos Excelentíssimos Senhores Deputados Estaduais,

RESOLVE:

Art. 1º - Os estabelecimentos de ensino que ofertam segundo grau regular, quer profissionalizante, quer de educação geral, poderão aderir ao PROGRAMA EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ - PROEM, mediante TERMO DE ADESÃO, conforme enunciado em anexo a esta Resolução, que deverá ser firmada pelo Diretor do Estabelecimento e pelo Presidente da Associação de Pais e Mestres - APMs, após deliberação de assembleias realizadas pelas APMs e Conselhos Escolares para este fim.

Art. 2º - Os estabelecimentos de ensino que não aderirem ao PROEM poderão continuar com as mesmas habilitações atualmente ofertadas, nos níveis atuais.

Art. 3º - Os estabelecimentos de ensino que aderirem ao PROEM estarão, a partir do início do ano de 1997, autorizados a ofertar o curso de

Educação Geral, de Segundo Grau, em substituição à(s) habilitação(ões) do mesmo grau, naqueles estabelecimentos onde não haja a oferta deste curso, além de iniciarem a implantação dos principais componentes do Programa.

Art. 4º - A formalização de substituição dos cursos profissionalizantes por Educação Geral, deverá ser feita pelos Núcleos Regionais de Educação para cada estabelecimento, nos termos da Deliberação n. 030/80-CEE.

Art. 5º - Os estabelecimentos de ensino que aderirem ao PROEM terão a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular dos setores primário, secundário e terciário, ofertados pelos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a partir do início de 1997.

Art. 6º - Fica revogada a Resolução n. 4.056/96 de 18 de outubro de 1996.

Curitiba, 20 de novembro de 1996



RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação.

TERMO DE ADESÃO

Pelo presente, o Colégio Estadual _____

_____, por seus legítimos representantes abaixo assinados, firmam o presente TERMO DE ADESÃO ao PROGRAMA EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ - PROEM, de acordo com a Resolução n. 4.394/96, no qual se compromete a implantar, a partir do início de 1997, o curso de Educação Geral, de Segundo Grau, em substituição a(s) habilitação(ões) profissionalizantes do mesmo grau.

Por outro lado, a Secretaria de Estado da Educação se compromete a implantar, prioritariamente neste estabelecimento de ensino, os principais componentes do PROEM, até o final do ano de 1998.

_____, em _____ de _____ de 1996.

Diretor do Estabelecimento

Presidente da A.P.M.

RESOLUÇÃO Nº 4.396/96

A DIRETORA GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 10/95 de 16 de janeiro de 1995 e considerando o disposto na Deliberação nº 030/80 - CEE e o Laudo Técnico favorável do NRE de Pitanga, datado em 08/10/96,


RESOLVE

ART. 1º - Prorrogar por TEMPO INDETERMINADO, a partir do início do ano letivo de 1997, o prazo de autorização de funcionamento do Ensino de 1º Grau, 1º à 4ª série, concedido pela Resolução nº 3715/92, à ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ BITTENCOURT - ENSINO DE 1º GRAU, do Município e NRE de PITANGA, mantida pela Prefeitura Municipal.

PARÁGRAFO ÚNICO - O tempo indeterminado citado no caput do artigo extingue-se no pedido de implantação de 5ª à 8ª série ou no ato de cessação temporária ou definitiva.

ART. 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 21/11/96



MIRIAN DE FÁTIMA ZANELLI WELLNER
DIRETORA GERAL

ANEXO 3 – Ata Colégio Estadual José Sarmento Filho – município de Iretama

180
Ata nº 21/96

Nos dois dias do mês de dezembro de hum mil novecentos e noventa e seis, às 20:00 horas, no saguão do Colégio Estadual José Sarmento Filho, foi reunido os membros do Conselho Escolar, membros da A.P.M. - Associação de Pais e Mestres e Comunidade Escolar representada por funcionários, professores e pais em geral para ser discutido sobre o assunto do PROEM - Programa Expansão, melhoria e inovação Ensino médio do Paraná. A diretora Doracilda Baccanin iniciou a reunião cumprimentando a todos, dando boas vindas, e começou dizendo que é comum ouvir dizer que o ensino está fraco e que o governo tomando consciência disso resolveu fazer uma mudança e que todos os presentes votarão sobre esta mudança em nossa escola ou não, falar da baixa porcentagem de alunos que se formam no Magistério e que estão colocados isto é, trabalhando no magistério, a mesma coisa acontece com o curso de contabilidade e outros profissionalizantes. O órgão que o governo criou para fazer as mudanças é o PROEM que significa Programa Expansão, melhoria e Inovação no Ensino médio do Paraná, e que o governo que já tem os recursos financeiros para esta mudança, e além sua beneficiado com melhoria nos ensinos de 2º grau, e que os cursos profissionalizantes serão pós-médio e que os professores também serão reciclados para esta mudança, e que os cursos de Educação Geral que serão os cursos que ficarão serão beneficiados com muitas melhorias como informatização, melhoria no currículo, aumento de vagas, aumento de espaço físicos e modernização, recursos para material bibliográfico, investimento na capacitação dos professores, equipas laboratórios de física e química, e que os professores dos cursos profissionalizantes serão asseguradas suas vagas no quadro de pessoal em suas disciplinas nos cursos pós-médios, e que estes cursos terão duração de 6 meses a 2 anos dependendo da complexidade de cada um, e que a SEED está resolvendo os problemas de professores leigos, e que não existe impedição de financiadores na aprovação do PROEM, e que segundo o PROEM não haverá matrículas de 1ª série nos cursos profissionalizantes, e os que se matricularam em 1996 na 1ª série terminarão o curso normalmente até 1999, e que o Educação Geral preparará o aluno para o curso pós-médio e futuros estudos, e que o projeto PROEM foi discutido pela APP Sindicato pela Conselho Estadual de Educação, pela Câmara de 2º grau, e que o Ensino

médio não será privatizado, e que os cursos profissionalizantes passarão com refer-
 mer a ser pós-médios, explicou o significado e órgão PARANATEC, expli-
 cou como serão tratadas as escolas particulares, depois explicou que todas
 estas explicações estão na Resolução número 4.056/96, ^{publicada pela Resolução nº 4.394/96} que depois da
 acatada ou não dos pais, Conselho Escolar e A.P.M. é que a nossa escola
 aderirá ou não ao PREEM, e que estava aberto para perguntas, discuti-
 ram sobre o assunto para retarem, houve perguntas de onde funcionaria os
 cursos pós-médio profissionalizantes (Educação Técnica Profissional). Depois de
 algumas perguntas e algumas respostas, o professor visitante Marcos da Silva
 pediu a palavra e explicou que a proposta é acabar com o magistério
 e com isto estes cursos profissionalizantes serão existir só em grandes
 pólos e que em cidades pequenas como a nossa, com certeza não exist-
 tirá, e que Itatama tem o privilégio como poucas escolas de ter o
 magistério no turno noturno. Depois de mais um pouco de discussão, a
 diretora pediu para retarem levantando os braços e as mãos, e estikta
 por cento dos presentes levantando as mãos, optaram pela continuidade
 de curso de magistério que nossa escola oferece, e só vinte por cento
 optaram pela adesão ao PREEM, assim sendo, como quer a grande
 maioria dos presentes não aderiremos ao PREEM. A diretora deu
 mais alguns recados e uma feliz natal a todos. E nada mais havendo
 a tratar em, Kelenia Regina Fernandes Pinjalunga, secretária desta escola
 e desta APM e mãe de aluno, lavrou a presente ata que será assinada
 por mim, pela diretora, pelo Conselho Escolar, pela A.P.M. e por todos
 os presentes. Itatama, 2 de dezembro de 1996.

Apudalunga, Altine Machado de Souza, Maria Selonoma Tomé
 Irineu Krauss da Guomay G de Silva, Genhara Jacobina
 Olinda Lopes de Almeida José Laureano
 Sonia Geroldes José e mãe do Sr. de
 Durvalano e Prádo e mãe unida de aluno Silvio
 Afonso de Santana unida de aluno Genivaldo de
 Maria de Conceição Silva de Almeida
 Afonso Salino Pescancin
 Geny Maria Maria Parvallo
 Luzi Teixeira Miranda Pedro de O. de Almeida