

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

**Política para formação de professores:
a escola normal pública de 1999 a 2003.**

ANGÉLICA ACÁCIA AYRES ANGOLA

**BRASÍLIA - DF
Março/2008**

Angélica Acácia Ayres Angola

**Política para formação de professores:
a escola normal pública de 1999 a 2003.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Área Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, sob orientação da Prof^a. Dr^a Maria Abádia da Silva.

**BRASÍLIA - DF
Março/2008**

A592p Angola, Angélica Acácia Ayres.
Política para formação de professores: a escola normal pública de
1999 a 2003 / Angélica Acácia Ayres Angola – 2008.
215 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, 2008.
Orientação: Maria Abádia da Silva

1. Professores – formação. 2. Escolas públicas. 3. Escolas normais:
ensino especializado: educação. 4. Pernambuco: Brasil América do Sul. 5.
Paraná: Brasil: América do Sul. I. Silva, Maria Abádia, orient. II. Título.

CDU 377.8 (813.4:816.2)

Angélica Acácia Ayres Angola

**Política para formação de professores:
a escola normal pública de 1999 a 2003.**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Área Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Aprovada em 28/03/08.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr^a. Maria Abádia Da Silva
Presidente – Orientadora - Universidade de Brasília - UnB

Professora Dr^a. Regina Vinhaes Gracindo
Membro Titular - Universidade de Brasília -UnB

Professora Dra^a. Leonor Maria Tanuri
Membro Titular - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP

Professor Dr. José Vieira de Sousa
Membro Suplente - Universidade de Brasília -UnB

Brasília, 28 de março de 2008.

ANGOLA, Angélica Acácia Ayres. **Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 e 2003**. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília - UnB. Faculdade de Educação.

RESUMO

O presente estudo alicerçado na história e nas contradições políticas, econômicas e sociais objetivou analisar a política para formação de professores consubstanciada na escola normal pública, nos Estados de Pernambuco e Paraná, entre 1999 e 2003. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a formação de professores em nível médio convive com ambigüidades, contradições, e com o posicionamento pendular da legislação federal e estadual. A constituição histórica da escola normal pública consubstanciou-se pelas demandas objetivas da ordem econômica, política e social, com prioridade para configuração das ações do Estado no âmbito das políticas educacionais. No Estado de Pernambuco, a política pública social desenvolvida, priorizou a implementação de programas de formação de professores a distância, ao mesmo tempo desestimulou a formação de professores nas escolas normais públicas. No Paraná, os governantes definiram pela cessação do Curso de Magistério em prol da implementação do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio- Proem constata-se ainda que atribuíram à formação de professores a iniciativa privada. Nesses Estados, as mobilizações e o protagonismo da comunidade escolar influenciaram na formulação de políticas públicas para formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais, com prioridade para a reorganização e expansão das escolas normais públicas. A metodologia utilizada privilegiou o desvelar das contradições e ambigüidades dessa política de formação docente por meio de registros históricos, dados empíricos e entrevista. Esse estudo aponta a intervenção do Banco Mundial nas políticas públicas brasileira e o consenso dos governos na adoção delas. Trata-se de privilegiar a formação de professores aligeirada, à distância, e focal, por meio de programas compensatórios em detrimento da formação presencial, regular em instituições de ensino públicas.

Palavras-chave: Formação de professores; Escola Normal; Políticas Educacionais; Educação Básica; Banco Mundial.

ANGOLA, Angélica Acácia Ayres. **Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 e 2003**. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília - UnB. Faculdade de Educação.

ABSTRACT

The present study is based on history and politics, economic and social contradictions and objectified to analyze the politics for formation of teachers consolidated in the public normal school, in the States of Pernambuco and Paraná, between 1999 and 2003. From the Law of Guidelines and Bases of the National Education nº 9.394/96, the formation of teachers on high school level coexists with ambiguities, contradictions, and with pendant positioning of the federal and state legislation. The historical constitution of the public normal school was consolidated by the objective demands of the economic order, social politics and putting priority placing on high configuration of the actions of the State in the scope of the educational politics. In the State of Pernambuco, the developed social public politics prioritized the implementation of programs of formation of teachers in the public normal schools. In Paraná, the governing authorities defined for the ceasing of the Course of Teaching in favor of the implementation of the Program of Expansion, Improvement and Innovation of High School Level – Proem. There are still evidences that they attributed the formation of teachers to the private initiative. In these States, the mobilizations and the protagonism school communities in order to influenced in the formularization of public politics for the formation of teachers to act in the children's education and the initial series, placing priority on the reorganization and expansion of the public normal schools. The methodology, which was implemented, favored the contradictions and ambiguities of this politics of teaching formation by means of historical registers, empirical data and interview. This study points up the intervention of the World Bank in the Brazilian public politics and the consensus of the governments in the adoption of them. It is done in order to favor the fast formation of teachers, at distance, and focal, by means of compensatory programs in detriment of the actual, regular formation in public institutions of education.

Key-words: Formation of teachers; Public normal schools; Educational politics; Basic education World Bank.

**Aos trabalhadores em educação que se inquietam e lutam por uma
escola pública, gratuita e de qualidade para todos.**

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Maria Abádia da Silva por sua orientação, atenciosa, presente e sempre incentivadora a alçar largos vôos, mas sempre com muita reflexão e possibilidades de caminhada. Obrigada pelo abraço amigo de todas as etapas deste trabalho.

À comissão examinadora: Prof^o Regina Vinhaes, Prof^o José Vieira, Prof^a Leonor Maria Tanuri pela sempre atenção e disponibilidade em participar e contribuir para construção deste trabalho.

Aos professores da Universidade de Brasília, com os quais tive a oportunidade de conhecer e refletir sobre a literatura do Curso de Mestrado e o prazer de conviver e nesse curto período da minha vida, mas com certeza inesquecível: Albertina Mitjans, Erasto Fortes, Evas Waisros Jacques Velloso, Ivanete Boschetti, Lúcia Resende, Olgamir Carvalho, Maria Luiza Angelim e Renato Hilário dos Reis.

Aos profissionais entrevistados, pela acolhida e disponibilidade para concessão de informações valiosas para a realização deste estudo.

Aos amigos e colegas do Mestrado e da Faculdade de Educação pelo convívio troca de experiências reflexões. Em especial ao grupo de atividade orientada: Cláudia Denis, Daniel Gaio, Denise Damasco, Jaqueline e a Leila D'arc.

Aos amigos conquistados, nessa jornada, Francisco, Zu, Lucas, Afonso, Toninho, Margarida, Madalena, Kátia, Cantaluze, Janeslei, Marley, Cida, Ivelise, Anália, todos que, com boa intenção, colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Aos familiares, pelo apoio, carinho e compreensão. Em especial, aos meus pais, irmãos, esposo e filho que apesar das minhas ausências sempre apoiaram a decisão de continuar sempre firme com o propósito de finalizar essa pesquisa.

Ao Nelson, Ítalo, Lucas e Laura pelo amor, dedicação: caminhos inseparáveis e incondicionalidades.

**“ Um dia virá em que todo meu movimento será criação,
nascimento, eu romperei todos os nós que existe dentro de
mim mesma que nada há de temer, que tudo o que eu for será
sempre onde haja uma mulher com meu princípio, erguerei
dentro de mim o que sou um dia .”**

Clarice Lispector

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
 CAPÍTULO I	
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA MODERNA	14
1. As ordens religiosas conduzem a educação escolar.....	15
2. A educação e outras ordens religiosas durante o período da contra-reforma.....	18
3. A Escola Pública e Escola Normal: antecedentes históricos.....	21
4. As ideais pedagógicas: da Alemanha à França.....	28
4.1. A reforma da instrução na Alemanha.....	28
4.2 Reforma e propostas da instrução na França.....	32
 CAPÍTULO II	
A POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES E AMBIGÜIDADES	43
2.1. Escola Normal Pública brasileira: gênese, legislação e reformas.....	45
2.2. A formação de professores preconizada pela Escola Normal Pública na República.....	54
2.3. Professores no Brasil sem formação em nível médio.....	60
2.4. Banco Mundial: política e aproximações na educação pública brasileira.....	68
2.5. As estratégias do Banco mundial para formação de professores: cursos a distância.....	79
2.6 As ações e aproximações do Banco Mundial para Educação pública no Paraná.....	82
2.7. As ações e aproximações do Banco Mundial com a Educação pública de Pernambuco....	90
2.8. As ambigüidades entre o governo federal e os governos estaduais quanto à política de formação de professores em nível médio.....	99
 CAPÍTULO III	
A POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ESTADOS DE PERNAMBUCO E PARANÁ ENTRE 1999 E 2003	113
3.1. Os sujeitos da pesquisa.....	115
3.1.1 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de interpretação.....	117
3.2. Movimento político-social dos Estados de Pernambuco e Paraná sobre a formação de professores na modalidade Normal, entre 1999 e 2003.....	123
3.3. Tensões e pressões sociais: as práticas institucionais dos gestores.....	137

3.4. Gestores pedagógicos administram a demanda de formação de professores: dissensos e redirecionamentos.....	145
3.5. Ações políticas nos governo federal e a dos Estados em análise: ambigüidades e descompassos.....	152
3.6. Política de formação na percepção dos diretores da escola normal pública.....	160
3.7. Mobilização e Protagonismo da comunidade escolar nas escolas normais públicas dos Estados de Pernambuco e Paraná.....	176
3.8 Tendências e inserção profissional dos egressos das escolas normais públicas nos Estados de Pernambuco e Paraná.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semi-estruturada Secretários de Estado de Educação...213	
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista semi-estruturada Gestores Pedagógicos.....214	
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semi-estruturada Diretores de Escolas Normais..... 215	

SIGLAS/ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM - Associação de Pais e Mestres
APMF - Associação de Pais e Mestres e Funcionários
APP Sindicato - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB - Câmara de Educação Básica.
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE - Conselheiros Estaduais de Educação
CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CEFROFs - Centros Educacionais de Formação de Professores
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF - Constituição Federal
CN - Congresso Nacional
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNS - Curso Normal Superior
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED - Congresso Nacional de Educação
CONPEB - Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP - Conselho Pleno
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DERE - Diretoria Regional de Ensino
DPEJA - Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos
DTDIE - Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais.
EaD - Educação a Distância

ECOSOC - Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIEP - Federação Interestadual das Escolas Particulares
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP - Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
FORGRAD - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo
FUNDEF - Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
GERE - Gerência Regional de Educação
GESTAR - Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
HEM - Habilitação específica para o Magistério
IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES - Instituto Paraense do Desenvolvimento Econômico e Social
ISE - Institutos Superiores de Educação
IESDE - Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PARANAEDUCAÇÃO - Agência de Administração dos Professores e Funcionários da Educação no Paraná
PARANATEC - Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico no Paraná
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE - Plano Estadual de Educação

PEQ - Projeto Qualidade no Ensino Público
PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e cidadania
PNE - Plano Nacional de Educação – Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP - Projeto Político Pedagógico
PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná
PROEM - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício
PROGRAPE - Programa Especial de Graduação em Pedagogia
PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEBRAE - Serviço de Apoio às Pequenas e Médias Empresas
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEF - Secretaria de Educação Fundamental
SEMTEC- Secretaria de Ensino Médio Tecnológico
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEE/PE - Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco
SERT - Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho
SETI - Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras
SESI - Serviço Social da Indústria
SESU - Secretaria de Ensino Superior
TECPAR - Instituto de Tecnologia do Paraná
TELECURSO 2000 - Programa Educacional Supletivo a Distância Dirigido a Jovens e Adultos
UnB - Universidade de Brasília
UniverCidade - Centro Universitário
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE TABELAS

TABELA I - Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio-1999.....	62
TABELA II - Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio-2000.....	62
TABELA III - Quadro Demonstrativo de Docentes sem formação em Ensino Médio-2001.....	62
TABELA IV - Quadro Demonstrativo de Docentes sem formação em Ensino Médio-2002.....	64
TABELA V- Quadro Demonstrativo de Docentes sem formação em Ensino Médio-2003.....	65
TABELA VI - Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio- 2004.....	67
TABELA VII - Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio- 2005.....	67
TABELA VIII- Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio- 2006.....	67
TABELA IX - Quadro Demonstrativo de Matrículas total no Curso Normal de 2001/ 2006.....	77
TABELA X- Quadro Demonstrativo das Escolas Normais Públicas no país de 2001/2006.....	110
TABELA XI- Quadro Demonstrativo de concluintes do Curso Normal no país de 2000/2005.....	110
TABELA XII - Identificação dos sujeitos da pesquisa dos Estados de Pernambuco e Paraná....	117

INTRODUÇÃO

Este estudo inscreve-se no campo da História da Educação Brasileira, com prioridade para as políticas de formação de professores na escola normal pública do país. Trata-se de um estudo na linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, na Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, cujo objeto de investigação está voltado para a política de formação de professores, consubstanciada na escola normal pública, tendo como referência de análise os estados de Pernambuco e Paraná, no período de 1999 a 2003.

Pretende-se analisar e compreender as contradições políticas, sociais e econômicas decorrentes do processo de formulação e implementação de políticas públicas para a formação de professores, na modalidade Normal, nos Estados de Pernambuco e Paraná. Busca-se compreender o significado político e social da formação de professores na escola normal pública na visão dos gestores. Pretende-se, ainda, compreender, por meio da percepção dos gestores, o percurso adotado para a consolidação da política para formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

A escolha da política de formação de professores na escola normal pública, como objeto de estudo, deu-se pelo interesse de identificar e compreender os mecanismos da política pública que conduzem à formação de professores entre 1999 e 2003. Pretende-se traduzir os motivadores que induziram a comunidade escolar a reivindicar a continuidade do Curso Normal Médio como espaço possível e qualificado para formação de professores, presente nos estados e municípios.

A origem deste trabalho inicia-se em minha trajetória de vida como egressa da Escola Normal de Brasília na década de 90. Essa instituição pública, como espaço de formação qualificada, contribuiu com a minha formação docente, qualificando-me profissionalmente, a fim de que eu pudesse atuar nas escolas da rede pública do Distrito Federal.

Os treze anos de trabalho nesse sistema público de ensino viabilizaram-me o desempenho de várias funções, tais como: professora de ensino fundamental e médio, alfabetizadora de jovens e adultos, coordenadora pedagógica, vice-diretora de escola. A partir de 2006, cedida pelo Governo do Distrito Federal ao Ministério da Educação, estou vinculada à Diretoria de Políticas

de Educação de Jovens e Adultos- DPEJA/ SECAD e desenvolvimento de atividades relacionadas ao acompanhamento do Programa Brasil Alfabetizado e coordenação de projeto que objetiva a organização do sistema de educação de jovens e adultos para pessoas privadas de liberdade.

Nessa caminhada, convivo de perto com três realidades: uma delas refere-se à necessidade dos estados e dos municípios responder à demanda da oferta de vagas para educação básica. A outra realidade está relacionada ao enfrentamento das altas taxas de analfabetismo¹ no país, por meio de programas e projetos de educação de jovens e adultos, desenvolvidos pelo Governo Federal. A terceira revela a existência de professores em exercício do magistério apenas com a formação no ensino fundamental, atuando na educação infantil, nas séries iniciais e na educação de jovens e adultos. A partir desse cenário nacional, as motivações para este estudo consistem em entender como foram consubstanciadas as políticas públicas para formação de professores nas escolas normais públicas, tendo como referência, os estados de Pernambuco e Paraná entre 1999 e 2003.

Nesse processo, compreender os anseios da comunidade escolar que entende o Curso Normal Médio como espaço de formação qualificado. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a política pública nacional de formação de professores, na modalidade Normal, apresentou-se em profunda desarmonia com a realidade social e econômica dos estados e municípios. Essas contradições geraram conflitos e tensões entre os governos, os gestores e a sociedade civil. Coube aos diretores, aos professores e à comunidade escolar serem protagonistas de política pública, como forma de resistência às determinações de fechamento desse curso de formação de professores nos estados, situação que ampliou as discussões com outras esferas da organização política e econômica da sociedade.

1- Proposição do objeto de estudo

No Brasil, a necessidade de criar escolas normais públicas, com o objetivo de formar professores, surgiu, ainda, no período regencial. Até esse momento histórico, a Coroa Portuguesa enviava professores para as aulas régias avulsas secundárias, ofertadas para meninos. Esses

¹ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-Pnad, pesquisa realizada pelo IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mostra que uma taxa de analfabetismo no Brasil é de 10,5% em 2006, o que corresponde a 14,4 milhões de indivíduos. (IBGE, 2006)

professores eram selecionados por concurso público e pagos pelo Erário Régio de Portugal, portanto contratados como funcionários do Estado (HILSDORF, 2003, p. 20).

Durante o império, as escolas normais foram criadas, primeiramente, por decreto e conviviam com a indicação de professores feita por políticos, coronéis e fazendeiros. A inexistência da preocupação de criar condições para que elas se estabelecessem como centros de formação de professores produzia uma interminável sucessão de avanços e recuos, muito próprios daqueles tempos em que as escolas normais eram extintas e depois reabertas, depois reextintas e novamente reabertas.

A partir do Ato Adicional de 1834, à Constituição Outorgada, o Regente atribuiu às províncias a responsabilidade de organizar, ofertar e prover o ensino primário. A educação secundária e o ensino superior mantiveram-se sob a responsabilidade do Governo Central. Às províncias coube oferecer, com dificuldades, o ensino elementar com poucas escolas, recursos financeiros escassos e insuficiência de professores para atuar no magistério.

Dessa maneira, antes mesmo de fundarem a Escola Normal, as províncias já implantavam uma cadeira de Pedagogia, anexa ao Liceu, e ofereciam o chamado Curso Normal. Constitucionalmente regulado pelo poder central e tradicionalmente destinado à formação das elites masculinas, o Liceu influenciou a iniciativa de criação das Escolas Normais, ao abrigar o Curso Normal e ao emprestar suas instalações físicas e professores.

Em 1835, foi criada a primeira escola normal brasileira, na província do Rio de Janeiro, Niterói, sendo também a primeira do continente. Inspirada no modelo francês era uma instituição destinada a consolidar e a expandir a supremacia da oligarquia que se encontrava no poder. Entretanto, na prática, a formação docente para atuar em ensino primário só se expande após a descentralização promovida pelo Ato Adicional de 02 de agosto de 1834, ao prescrever que o ensino normal estivesse sob a responsabilidade das Províncias. Os presidentes, dessas, tiveram limitações para responder às demandas que vinham do campo social, financeiro e político, em especial, quando se tratava da educação pública.

Como observa Villela (1992, p. 28), somente pela compreensão de projetos políticos mais amplos de direção da sociedade é possível entender que a criação da escola normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu, mas que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições

destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento senhorial que se encontrava no poder.

Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola normal, a experiência estendeu-se para outras províncias, sendo criadas instituições semelhantes: em Minas Gerais, 1835, instalada em 1840; na Bahia, 1836, estabelecida em 1846; em São Paulo, 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864, ambas instaladas em 1865; em Alagoas, 1864, em 1969; em São Pedro do Rio Grande do Sul, 1869; no Pará, 1870, disposta para funcionar em 1871; em Sergipe, 1870, instalada em 1871; no Amazonas, 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, 1873; no Rio Grande do Norte, 1873, inaugurada em 1874; no Maranhão, 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subsidiada pelo auxílio pecuniário do governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública, em funcionamento apenas em 1880; no Paraná, 1876; em Santa Catarina, 1880; no Ceará, 1880 e instalada em 1884 (TANURI, 2000, p. 64); KULESZA, 1998 p. 63, 69; MONARCA, 1999, p. 28).

Na verdade, em todas as províncias, as Escolas Normais tiveram existência incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação, fechamento e recriação. Nos centros urbanos, durante os primeiros anos da república, a criação de grupos escolares, liceus, escolas normais, escolas paroquiais, ginásios e colégios secundários demandou dos governadores dos estados medidas institucionais para o exercício do magistério (FARIA FILHO, 2000, p.146).

O lugar social destas instituições e o movimento político que desencadeou os cursos remetem-nos à constatação de que a quantidade de decretos, no período imperial, assemelha-se à quantidade de medidas provisórias e decretos presidenciais do final do século XX e traduz a complexidade e ambigüidades da política para o magistério. Tal situação corroborou a constituição de movimentos políticos antagônicos: de um lado, o governo brasileiro instituiu mecanismos que possibilitam a formação aligeirada, à distância, de curta duração, privilegiando as instituições privadas de ensino, de outro, silencia quando se trata da política de formação de professores, na modalidade Normal. Os movimentos sociais e associações acadêmicas questionam as ações, os silêncios do governo para com a formação de professores das séries iniciais, ao mesmo tempo, apontam a formação universitária inclusive nos cursos de Pedagogia como *locus* de formação de profissionais para educação infantil e séries iniciais da educação brasileira. Nesses movimentos de inquietação e complexidade, emergiram, e ainda, repercutem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia que traduzem as exigências de formação continuada para os professores

que atuam na educação básica, aprovada a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos.

A política pública para formação de professores na escola normal pública dos estados de Pernambuco e Paraná, entre 1999 e 2003, tornou-se objeto desta reflexão por vários fatores: o primeiro refere-se às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 sobre a formação de professores em nível superior para atuarem nas séries iniciais, estabelecendo que ela se daria nas universidades e institutos superiores de educação. Enquanto os cursos normais, de nível médio, foram apenas admitidos como formação mínima (art.62) e por período limitado, até o final da década da educação (art.87, § 4).

O segundo aspecto refere-se à situação gerada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, quando os governos estaduais sustentaram uma posição de ambigüidade em relação à política de formação de professores para atuarem nas séries iniciais. Enquanto alguns estados implementaram uma política de extinção² do curso normal médio, outros reafirmaram essa formação por meio da continuidade³. Os governos federal e estaduais colocam-se numa posição ora de silêncio e omissão, ora de reestruturação nos ditames privados em relação à formação de professores, inclusive, nas escolas normais públicas. De acordo com estudo de Boschetti (2006, p. 156), a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classes e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para efeitos mais perversos.

Nesse sentido, o terceiro objeto de reflexão, consiste em compreender como o curso normal médio, nos estados do Paraná e Pernambuco, resistiu tanto às prescrições no âmbito federal quanto no estadual que no bojo trouxeram a desarticulação do curso normal médio, entre 1999 e 2003. Para além da forma como o Estado conduziu essa política, caberá, nesta reflexão,

² De acordo com o Censo Escolar de 2006, as escolas normais foram extintas no Distrito Federal, Amapá e Espírito Santo. (MEC/ INEP, 2006)

³ Segundo dados do Censo Escolar 2006, as escolas normais estão distribuídas da seguinte maneira: 1 no Amazonas; 23 no Acre; 54 no Pará; 29 em Roraima; 26 em Rondônia; 10 em Tocantins; 45 no Maranhão; 55 no Piauí; 19 no Ceará; 47 no Rio Grande do Norte; 280 na Bahia; 30 na Paraíba; 203 em Pernambuco; 51 em Sergipe; 19 em Alagoas; 29 no Goiás; 96 no Mato Grosso; 5 no Mato Grosso do Sul; 20 em Minas Gerais; 113 no Rio de Janeiro; 16 em São Paulo; 118 no Paraná; 107 no Rio Grande do Sul; 128 em Santa Catarina. (MEC/ INEP, 2006)

aflorar as discussões sobre o papel fundamental da comunidade escolar nessa luta, ao enfrentarem um aparato discursivo que propôs reformas estruturais na educação básica e superior.

Neste cenário, a reforma da educação configurou-se, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e funcionou como parte da reforma do Estado dos anos 90, com desdobramentos nos anos seguintes. No caso da formação de professores, observa-se a ênfase em políticas de formação em serviço e a distância, curta duração, entendida como capacitação pedagógica de cunho técnico, com evidências de aproximação com as políticas do Banco Mundial.

Na década, 1996 a 2006, o governo federal e a equipe do Ministério da Educação demonstraram atitudes lacônicas em relação à política de formação de professores para o primeiro ciclo da educação básica. Nos artigos 62 e 87, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 prevê:

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, oferecida, em nível médio, na modalidade Normal.

Art.87-§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior e ou formados por treinamento em serviço.

Após a promulgação da LDB 9394/96, as políticas de formação inicial e continuada de docentes foram intensificadas, de maneira que o curso normal superior, com ênfase na educação a distância, favoreceu a desarticulação de um projeto de profissionalização e formação de professores no curso normal médio. Na perspectiva da administração pública, as mudanças objetivaram elevar o nível de formação dos professores, de modo a responder, com maior eficiência, às demandas da oferta da educação básica.

O movimento dos professores em direção ao aprimoramento da formação docente resultou num outro embate, quando da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Essa Lei reflete a expressão de um conjunto de professores defensores da melhoria da qualidade do ensino em nosso país, por meio da valorização do magistério. Essa melhoria de qualidade implica em: proporcionar investimentos para a formação inicial e continuada e nas condições de trabalho, defender o piso salarial e o plano de carreira para os profissionais da educação. Dessa forma, e no decorrer da Década da Educação, o Plano Nacional de Educação estabelece as seguintes metas a serem cumpridas:

Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior. (meta 10. 3.10)

Todos esses profissionais devem completar sua formação em nível médio, na modalidade Normal, até 2006. (Meta 10.3.17)

Os dados estatísticos de 1999 e 2006, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP revelam a existência de professores atuando na educação infantil e alfabetização, sem formação docente, soma-se, a isso, um número significativo de professores com formação apenas no ensino fundamental. Dessa maneira, a formação de professores em nível médio se faz necessária, com a finalidade de elevar, a patamares mínimos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9.394/96, a formação daqueles que atuam com educação básica e que estão distantes do acesso às Instituições de Educação Superior públicas.

Nesse sentido, formulamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

Como a sociedade capitalista demandou e institucionalizou a escola pública e a Escola Normal Pública moderna? Como essa instituição obteve seu reconhecimento social e político, como um local de formação de professores para estarem a serviço dos controles do Estado? Como no Brasil, os governos agiram diante da ausência de professores licenciados após institucionalização da escola normal brasileira? Como os governos tomaram para si a tarefa de formar professores na escola normal pública? (capítulo I)

Como os organismos internacionais propuseram a sua política educacional à educação brasileira? Como se traduzem as aproximações do governo federal às políticas do Banco Mundial e como, as ambigüidades é reconfigurada pelos sujeitos locais na escola? Como estruturam a formação inicial de professores em Pernambuco e Paraná diante das demandas da Educação Básica? Os municípios, cujo acesso ao ensino superior é limitado, podem prescindir da formação de professores na modalidade, Normal? (capítulo II).

Como a política de formação de professores, em nível médio, materializou-se na realidade dos estados de Pernambuco e Paraná? Como os gestores dos sistemas de ensino percebem a formação de professores em nível médio? Como a gestão escolar administrou as deliberações dos

Conselhos de Educação em seu estado? Como a comunidade percebe a formação de professores, na modalidade Normal? (capítulo III).

Compreender as políticas de formação de professores justifica-se por três razões que se articulam, de natureza acadêmica, social, política. A primeira, de ordem acadêmica refere-se às diversas análises produzidas por estudiosos do campo da História da Formação de Professores, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, destacando os elementos de complexidade a serem considerados por ocasião da implementação dessa Lei. Tais análises contemplam vários aspectos, contudo, nesta pesquisa, pretende-se estudar a política para a formação de professores consubstanciada na escola normal pública, após a implementação da LDB nº 9.394/96, buscando entender as atribuições entre governo Federal e os entes federados quanto à formação de professores, assim como as ambigüidades e as contradições políticas e econômicas que a envolve.

Quanto a segunda razão, que é de natureza social, refere-se ao número de professores leigos, atuando nas escolas brasileiras (tabela VII, p.67); ao crescimento do número de escolas normais estaduais e municipais, entre 2001 e 2006, (tabela X, p.110) à necessidade de profissionalização, sobretudo, das camadas populares e à demanda de professores licenciados para atuar no primeiro ciclo da educação básica, em decorrência do ensino fundamental de nove anos.

A terceira razão de natureza política refere-se ao posicionamento ambíguo e lacônico entre o governo federal e os entes federados, entre 1999 e 2003, em relação à implementação de políticas públicas para formação de professores, em nível médio.

Em diagnóstico preliminar, dados estatísticos empíricos revelam três tendências: a primeira relaciona-se à expansão de escolas normais e de matrículas (tabela IX, p.77) com a finalidade de responder a demanda de formação de professores para atuar na educação infantil.

A segunda tendência configura-se por meio da integração do currículo de ensino médio ao currículo de formação de professores na modalidade Normal, desenvolvido de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio. A formação de professores em nível médio passa a conviver com a organização de currículo por competência.

A terceira razão refere-se à tendência política de substituição a formação de professores na modalidade normal regular pela formação inicial a distância com mídias interativas de curta duração. O Ministério da Educação vem apoiando a formação de professores por meio de

programas de formação a distância em detrimento da formação nas escolas normais públicas, alicerçado em projetos.

Desse modo, as particularidades das escolas normais e sua integração na construção do processo educacional brasileiro e as ambigüidades políticas e econômicas constituem-se objetivos desta investigação e instigam a análise da política de formação de professores consubstanciada na escola normal pública de 1999 a 2003.

Dessa maneira, são necessários os estudos aprofundados e específicos sobre política para formação de professores nas diversas instituições formadoras com o intuito de orientar e questionar as práticas e políticas públicas dirigidas ao magistério no país.

Com este raciocínio, alicerçado na análise do processo histórico, nas contradições políticas e econômicas, priorizamos a formação de professores em nível médio e definimos como objetivo geral analisar a política de formação de professores consubstanciada pela Escola Normal Pública, no Brasil, entre 1999 e 2003

E para apreender e circunscrever melhor o objeto elegemos os seguintes objetivos específicos:

1. Historicizar o processo de institucionalização da escola normal pública moderna com ênfase na trajetória da escola normal pública brasileira para a formação de professores, a partir da Lei 9394/96.
2. Compreender e analisar a legislação federal e a legislação dos estados de Pernambuco e do Paraná quanto à política de formação de professores no ensino médio, na modalidade Normal.
3. Compreender o significado político e social da formação de professores na escola normal pública na visão dos secretários estaduais, gestores pedagógicos e diretores de escolas normais públicas.
4. Identificar e analisar como os estados de Pernambuco e do Paraná encaminharam as decisões políticas e sociais para a formação de professores na modalidade, Normal, entre 1999 e 2003.

2 - Pressupostos Metodológicos

Uma parte dos estudos foi desenvolvida com a leitura e análise da literatura disponível sobre a gênese da escola pública e da escola normal pública no mundo moderno. Ainda nessa fase, buscou-se aprofundar a compreensão, por meio da trajetória da escola normal em várias regiões, os dados estatísticos no período de 1999 a 2003, bem como do conjunto da legislação federal e estadual constituído nesse processo.

Outra parte da pesquisa efetivou-se no estado de Pernambuco e no estado do Paraná, a partir de levantamento de documentos originais oficiais que possibilitaram conhecer as contradições, ambigüidades político-econômicas e o contexto em que foram gestadas as políticas de formação de professores na modalidade Normal. Além de identificar a natureza das políticas públicas, as legislações federal e estaduais, os projetos políticos pedagógicos das escolas e obter dados estatísticos sobre o número de escolas normais, o número de alunos do curso normal, de matrículas e de egressos.

No Paraná, as escolas participantes deste estudo foram identificadas por meio de relatos de técnicos da Secretaria da Educação do Estado – SEED/PR e documentos que indicavam a resistência e persistência de quatorze escolas normais públicas do estado. Essas escolas se mobilizaram pela manutenção do curso frente à desarticulação da política de formação de professores, na modalidade Normal, promovida pelo governo federal e pelo governador do estado. Cabe ressaltar que as escolas pesquisadas encontram-se na região metropolitana e nos municípios do estado.

Em Pernambuco, as escolas foram identificadas por meio de documentos da Secretaria de Estado de Educação que evidenciavam a tradição dessas escolas nas regiões pesquisadas e pelo movimento de discussão pela permanência e ampliação do atendimento dessa oferta. As escolas se mobilizaram para a discussão das matrizes curriculares para o Curso Normal Médio e se fortaleceram em relação à falta de apoio efetivo do estado durante o período estudado. Essas escolas situam-se na região metropolitana e no interior do Estado.

A coleta de dados documentais e estatísticos estendeu-se ao Conselho Nacional de Educação, às Câmaras Estaduais com a finalidade de coletar documentos relacionados à política de formação de professores, em nível médio. Por último, foram entrevistados, em caráter complementar à análise documental, os quatro secretários de estado, quatro gestores da Secretaria

de Estado de Educação e nove diretores de Escolas Normais que participaram das discussões sobre a formulação de políticas públicas para e nos estados de Pernambuco e Paraná.

O trabalho de campo foi desenvolvido em duas partes, sendo a primeira destinada à coleta de dados empíricos junto às Secretarias Estaduais de Educação dos estados do Paraná e Pernambuco. Nessa etapa, realizamos o levantamento de dados documentais e oficiais referentes aos secretários estaduais, gestores pedagógicos das Secretarias de Estado de Educação e dos diretores das escolas normais públicas desses Estados.

A segunda parte do trabalho de campo centrou-se na aplicação das entrevistas para coleta de dados sobre as percepções dos Secretários Estaduais e gestores pedagógicos das secretarias e dos diretores das escolas normais públicas. A entrevista semi-estruturada caracterizou-se pela busca da percepção desses gestores acerca da consolidação da política da formação de professores na modalidade Normal nos estados, a partir da implementação da Lei 9394/96, bem como das legislações estaduais.

Neste estudo, optou-se pela análise do processo histórico para compreensão da formação de professores na escola normal pública, priorizando a categoria contradição na medida que:

a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. [...] a contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de movimentos que se envolvem profundamente, e cada uma contém os momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (CURY, 2000, p. 30).

A investigação científica da realidade na sua totalidade é dialética e contraditória. O fato observado na realidade apenas pelo que ele é apresenta-se como falsa visão ou inadequada para o objeto de estudo. Segundo Pinto (1979, p. 44), a lógica dialética alcança o objeto da pesquisa científica no plano de maior profundidade, no plano das contradições que lhe determina a essência no movimento dos fenômenos.

Por meio das contradições e das relações que os sujeitos históricos estabelecem entre si, o movimento da comunidade escolar revela as lutas de classes que determinam a configuração da sociedade nos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos. Dessa maneira, as contradições revelam a essência da luta de classes na transformação social. E mais, os homens vivem em

condições históricas determinadas e, ao mesmo tempo, constituem e são constituídos pelas relações sociais e pelo contexto social em que estão inseridos.

Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito e o conduzem até o fim. Assim como não se conjuga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais as relações de produção. Uma formação social nunca aparece antes que estejam desenvolvidas, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio da velha sociedade (MARX, 1978, p. 50).

Nesse sentido, a reflexão sobre as condições históricas leva-nos a compreender que a sociedade capitalista é formada por grupos de interesses divergentes, e a formação de professores que se desenvolve, nesse contexto, reflete os anseios e as necessidades de determinados grupos. A formação de professores é parte dessa realidade, dinâmica, complexa e contraditória. Compreendê-la exige investigar as condições históricas, desvendar as contradições e as relações sociais numa determinada realidade no seu todo objetivo e subjetivo. A compreensão desse todo:

significa, portanto a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno e o conhecimento da sua autêntica objetividade do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social [...] Neste caso, a realidade social é entendida como um conjunto ou totalidade de estruturas autônomas, que se influenciam reciprocamente (KOSIK, 1976, p. 61).

Desse modo, a práxis humana se dá no interior das relações sociais, por isso a superação da realidade capitalista é determinada pelo nível de lutas das classes sociais. O universo das contradições é histórico e estas se comportam em movimento espiral “do qual cada início é abstrato e relativo” (KOSIK, 1976, p. 50), por aproximações sucessivas, e na medida em que estas procuram captar os fenômenos no conjunto de manifestações de mudança da realidade, e ao mesmo tempo em que ressignifica a realidade sempre inacabada.

Assim, este trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro, desenvolvemos a apresentação dos antecedentes históricos sobre a gênese da Escola Normal, para revelar seu aparecimento e institucionalização como espaço de formação de professores. A contextualização histórica remete-nos aos séculos XVI e XVIII e o processo de organização do estado capitalista, buscando refletir sobre as condições do ensino normal na Europa. Como fundamento da formação

de professores referenciou-se nas concepções de Condorcet e Lepelletier de que a Escola Normal deveria ser laica e pública. Definimos como marco histórico a configuração do Estado capitalista e as influências das idéias iluministas com prioridades para o campo da educação, em especial para a formação de professores. Buscamos, ainda, entender a origem dessa instituição pública, no Brasil, e as forças sociais econômicas e políticas que assumiam, naquele momento, tal projeto civilizatório.

No segundo, diante das ações e das aproximações do Banco Mundial com a política educacional brasileira, prosseguimos para compreender a conformação dessa política para formação de professores, em nível médio, na modalidade Normal, no país. Também discutiremos as ambigüidades e contradições entre o governo federal e os entes federados em relação à política para formação de professores no curso normal em nível médio, nos Estados de Pernambuco e Paraná.

No terceiro capítulo, tratamos a percepção e a vivência dos gestores acerca da política de formação de professores no Curso Normal Médio, entre 1999 e 2003, buscando depreender o percurso da formação de professores nessa modalidade de ensino. A análise das entrevistas com os gestores das Secretarias de Educação dos Estados e com os gestores de escola normal pública é precedida de explicação a respeito dos procedimentos metodológicos que definiram o caminho percorrido pela análise. O instrumento de pesquisa esteve voltado para o levantamento das percepções em relação ao significado social da escola normal para a comunidade, e a percepção dos gestores sobre essa formação, tendo como centro os conflitos e interesses a partir das determinações da LDB 9.394/96.

CAPÍTULO I

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA MODERNA

Introdução

No século XVI, o cenário de disputas entre as instituições religiosas católicas e protestantes e o Estado acelerou os desígnios da educação. Um diálogo que percorreu o fio do tempo histórico, por meio de movimentos como a Reforma e a Contra-Reforma que fomentou os primeiros debates sobre a instrução pública, com reflexos nas mudanças dos paradigmas pedagógicos. Também integra o cenário as iniciativas relacionadas à formação de professores, à institucionalização da escola pública, e o papel do Estado burguês na organização da educação com a finalidade de formar o povo nos ideais de civilidade e de laicidade.

Pretende-se, por meio da história da educação, compreender os fundamentos teóricos que permitiram a criação da escola normal pública como espaço de formação de professores, com a finalidade de atender à demanda das escolas de primeiras letras. Assim, este primeiro capítulo tem por objetivo historicizar a gênese da escola normal e compreender os fundamentos teóricos da organização e afirmação dessa instituição inserindo-a nas circunstâncias política, econômica e religiosa da época.

Em seguida, a análise realizada volta-se para a Alemanha com ênfase nos ideais pedagógicos que serviram de subsídios à organização do sistema público de ensino, posteriormente, para a França ao constatar que a escola torna-se uma instituição destinada ao desenvolvimento da burguesia liberal e das necessidades da sociedade moderna.

A idéia de criação da escola normal, a cargo do Estado, para formação de professores concretizou-se após a Revolução Francesa, associada à idéia de secularização e universalização da instrução elementar. No entanto, somente no século XIX, com a consolidação dos Estados Nacionais e a ampliação do sistema público de ensino, as escolas normais tornaram-se uma realidade.

Em termos metodológicos, nos apropriamos da literatura disponível para explicar a trajetória dessa escola de formação docente, tendo em vista o conhecimento acumulado pela historiografia e pelos autores que tratam da temática e para tanto elegemos as seguintes questões:

como a escola normal pública se consolidou enquanto instituição de formação de professores no século XVIII? E qual a finalidade dessa instituição escolar para o Estado capitalista moderno? Ao longo das reformas educacionais brasileiras, como a escola normal pública se firmou enquanto política para formação de docentes?

1- As ordens religiosas conduzem a educação escolar

No século XVI, a igreja católica romana reagiu aos avanços do protestantismo e iniciou um movimento intransigente de intervenção sobre a educação, que culminou na perseguição tanto às iniciativas alheias de instrução, quanto à instrução popular e toda a inovação cultural. Em resposta ao protestantismo, as orientações educativas da igreja católica foram fixadas no Concílio de Trento (1546-1563) que se caracterizou pela defesa do monopólio da igreja sobre a educação e condenação das inovações culturais, de alguns livros, e do livre-arbítrio, que pudessem favorecer a difusão do conhecimento das Sagradas Escrituras entre as classes populares. Além disso, favoreceu o nascimento de ordens religiosas com o duplo escopo: de frear o avanço da heresia protestante e difundir a religião católica nos países do Novo Mundo.

A influência sobre o campo da cultura foi decisiva, com prioridade para um valor essencialmente pedagógico. A partir da intervenção do Concílio de Trento, a igreja católica reafirmou o seu papel educativo e passou a reorganizar as congregações religiosas destinadas à atividade de formação dos eclesiásticos, sobretudo, reafirmar-se no campo pedagógico.

A Companhia de Jesus (1540) foi a ordem religiosa que, colocou em prática os princípios da contra-reforma, desenvolveu um sistema orgânico de instrução que se afirmou de maneira expansiva em escala mundial. Inácio de Loyola, fundador dessa ordem, tratou de organizar os fundamentos religiosos e militares a Companhia de Jesus, cuja atuação foi decisiva na reconstrução do papel dos dirigentes da igreja no campo pedagógico. De acordo com Ponce,

especializados, sobretudo no ensino médio, os jesuítas conseguiram de tal forma realizar os seus propósitos que, desde os fins do século XVI, ninguém se atreveu a disputar à Companhia de Jesus e a hegemonia pedagógica que a igreja havia conquistado. Essa época corresponde aos tempos áureos da monarquia absoluta e podemos compreender porque, durante longo tempo em que a pequena e média burguesia tivera de conter as suas impaciências, esteve nas mãos dos jesuítas a educação dos nobres e da alta burguesia (PONCE, 1989, 112).

Os conteúdos utilizados pelos humanistas foram cuidadosamente modificados por outras finalidades do objetivo religioso. Então, inicialmente, para os padres jesuítas, o conteúdo

ministrado era o clássico que aos poucos foi conduzido de maneira a esvaziá-lo de qualquer estímulo de interpretação libertadora. Uma nova cultura escolar teria sido inaugurada, tanto na educação católica, quanto na reformada, em direção à constituição de sujeitos neutros, esvaziados de qualquer conteúdo libertador. De acordo com Manacorda:

No fim do século (1586-1599), apareceu a *Ratio Studiorum* que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina. Eram previstos seis anos de *studia inferiora*, divididos em cinco cursos (três de gramática, um de humanidades ou poesia retórica) um triênio de *studia superiora* de filosofia (lógica, física, ética) um ano de metafísica, matemática superior, psicologia fisiologia. Após uma *repetitio generalis* um período de prática de magistério, passava-se ao estudo da teologia, que durava quatro anos (MANACORDA, 1989, p. 202).

Os padres jesuítas souberam interpretar os anseios da nobreza e da burguesia moderna e compreenderam que só por meio do controle das classes dirigentes conseguiriam impor uma cultura moral e condizente com as determinações do Concílio de Trento (1546-1563), investiram no ensino, criando uma série de colégios e uma organização pedagógica adaptada às novas exigências da sociedade (DURKHEIM, 1995, p. 196). O latim foi incentivado, como a língua do rigor e do saber. Portanto, passa a ser a língua da elite e daqueles que categorizam e ordenam o mundo, dos que impõem e fundamentam a ordem.

A civilização ocidental começa a pressionar por transformações e as explicações religiosas cedem lugar às científicas, percebe-se que a busca de novas referências culturais, baseadas no domínio das ciências, traduz movimentos de mudanças em vários setores da sociedade. As descobertas do cálculo de Leibniz e da geometria analítica de Descartes revolucionaram a matemática; Galileu, e posteriormente, Newton, a astronomia; a medicina foi confrontada com a descoberta de Harvey sobre a circulação de sangue. Na filosofia, o desenvolvimento do empirismo eleva as discussões sobre o método científico que têm reflexo no pensamento pedagógico. (FERREIRA, 2005, p. 77).

A crença no valor da educação põe setores mais progressistas e militares a investir na educação. Na Europa, o princípio da tolerância religiosa foi preconizado pelos iluministas, dando oportunidade a um grande número de grupos protestantes minoritários a exercerem as atividades de instrução, numa perspectiva caritativa.

Os calvinistas, por meio do sínodo do Dort (1618-1619), passaram a valorizar a instrução como forma de promover a educação religiosa no lar, na igreja e nas escolas, criadas em vilas e

aldeias da Europa. O interesse pela instrução popular intensificou, por parte dos protestantes, a busca pelo desenvolvimento de concepções pedagógicas que significaram avanços na educação elementar e na formação de professores (FERREIRA, 2005, p. 77).

Nesse campo de disputa pela condução da instrução popular, torna-se importante destacar três movimentos: primeiro, o movimento católico, dentre eles o mais consistente foi protagonizado pelos irmãos das Escolas Cristãs. Essa ordem, criada por S. João Batista de La Salle⁴, em 1684, dedicou-se à instrução gratuita de crianças pobres do ensino elementar. A idéia fundamental era instruir as crianças do povo na piedade, na obediência, nos princípios da doutrina cristã e de prepará-las para uma vida social e profissional dentro da tradição familiar.

O segundo, a participar dessa disputa foi o movimento reformador protestante da instrução pública, sob a influência dos filósofos e pedagogos Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) e Johann Gottlieb Fichte (1762-1814). Esses intelectuais defendiam a idéia de cuidar da regeneração da alma do povo, por meio da organização de um sistema de educação que atendesse todas as crianças. A partir da insistência desse grupo protestante, foi criado o sistema elementar público e gratuito para crianças de 6 aos 14 anos, inspirado no sistema pedagógico pestalozziano⁵. Na Alemanha e Holanda, a instrução⁶ foi declarada obrigatória.

O terceiro movimento foi influenciado pela reação conservadora da Europa, durante o Congresso de Viena (1814-1815)⁷. Os representantes dos países criticaram ideais mais democráticos de acesso à instrução elementar e preocuparam-se em organizar a educação com vistas a formar o povo para a lealdade para uma ordem estabelecida, valorizando os ideais

⁴ São João Batista de La Salle, em 1684, criou a ordem das Escolas Cristãs e dedicou-se à instrução gratuita de crianças pobres do ensino elementar.

⁵ Esse sistema escolar, organizado por meio de uma hierarquia de instituições docentes, se estendia do ensino maternal ao ensino médio. Uma de suas características básicas residia na aplicação de modelos pedagógicos inovadores de Pestalozzi, baseados na atividade observação da natureza (ZANATTA, 2005, p. 36)

⁶ Embora mais forte na parte protestante da Europa, o interesse pela instrução popular também existiu em algumas regiões católicas. O movimento mais forte foi protagonizado pelos Irmãos das Escolas Cristãs. (FERREIRA, 2005, p. 78).

⁷ O Congresso de Viena reuniu embaixadores das grandes potências européias que teve lugar na capital austríaca, entre 1 de Outubro de 1814 e 9 de Junho de 1815, cuja intenção era a de redesenhar o mapa político do continente europeu após a derrota da França napoleônica bem como restaurar os respectivos tronos às famílias reais derrotadas pelas tropas de Napoleão Bonaparte e firmar uma aliança entre os signatários. A Prússia foi representada pelo príncipe Karl August von Hardenberg, o seu Chanceler e o diplomata e acadêmico Wilhelm von Humboldt. As diretrizes fundamentais do Congresso de Viena foram: o princípio da legitimidade, a restauração, o equilíbrio de poder e, no plano geopolítico, a consagração do conceito de "fronteiras geográficas". (CULTURABRASIL.PRO.BR HISTORIANET)

religiosos, nacionalistas e militares. Em 1830, a maioria das crianças frequentava a *Volksschulen*, enquanto os filhos da classe dirigente eram preparados em escolas preparatórias do ensino secundário. O currículo das escolas preparatórias era diferente daquele desenvolvido na escola elementar. Essa situação criou dificuldade de passagem ao ensino secundário a quem viessem das escolas elementares (GOMES, 1984, p. 36).

A educação reformada protestante e a educação jesuítica delinearam as questões educacionais das épocas seguintes, entre elas as inovações metodológicas, curriculares, as práticas disciplinares e evidenciaram as relações entre o Estado e as igrejas católicas protestantes. Nesse cenário, pudemos perceber os primeiros fundamentos para que em momentos posteriores houvesse a formação dos sistemas públicos de instrução.

2-A educação e outras ordens religiosas durante o período da Contra- Reforma.

O Concílio de Trento (1545-1563) autorizou também a criação de congregações católicas de ensino destinadas a ministrar gratuitamente a educação dos pobres, sem perder de vista seu caráter utilitário. Desse modo, pelo princípio da caridade pretendia-se oferecer algum tipo de formação para o mercado de trabalho que se ampliava a cada dia nas cidades (VILLELA, 20 p. 38).

Sabe-se que, as várias ordens religiosas, dedicavam-se ao voto de pobreza, castidade e obediência. Ensinar gratuitamente às crianças tornava-se um ato de consagração. No entanto, essas congregações incorporaram no seu plano de ensino os ditames da Contra-Reforma (1534 a 1590). A primeira dessas, chamada Escolas Pias, foi fundada pela congregação Paulina dos Clérigos Pobres da Mãe de Deus em 1529. Outras se tornaram sucessoras como: os Somascos (1532) cuidavam essencialmente das crianças órfãs; a sua pedagogia baseava-se nas lições do catecismo e numa visão da educação como superação das más condutas. Os barnabistas (1534) foram propositores da luta contra as heresias em expansão e formação de jovens religiosos, por meio de um rigoroso currículo de instrução que conjugasse a formação cristã ao programa de humanidades baseado em leitura e filosofia, sendo a disciplina alcançada por meio de castigos corporais. Já em relação à educação das meninas, a congregação das Ursulinas, fundada na província de Brescia, na Itália, em 1535, dedicavam-se a educação de moças cujos objetivos eram formar aquelas sem

instrução de acordo com os preceitos da igreja católica, apoiar as menos favorecidas e donzelas (LARROYO, 1970, p.320; CAMBI, 1999, p.259).

Em 1579, em Roma, instituíram-se as escolas piedosas⁸, por São José de Calazans (1556-1646). Em relação às outras instituições educativas à época, as escolas diferenciam-se por dedicar-se ao povo e exprimir sensibilidade para os problemas da ciência. As escolas foram organizadas em cinco classes elementares e quatro de gramática com o predomínio do latim e da leitura como método didático, mas também introduziam elementos da matemática e de algumas posições de intelectuais modernos como pesquisa e o espírito inconformista.

Posteriormente, outras congregações católicas e protestantes foram criadas e já no século XVII e XVIII, muitas delas representavam os anseios da burguesia, e passaram a se destacar por corresponder às exigências profissionais da vida europeia. Dentre elas, podemos destacar: as Ordens dos Oratorianos, fundada em 1611 na Itália, por Pietro de Berulle, remete, de um lado, aos princípios educativos de São Felipe Néri⁹ e de outro, às orientações racionalistas de Descartes. As dos Irmãos das Escolas Cristãs, das Pequenas Escolas de Port- Royal e as do Pietismo ministravam o ensino de forma diversificada quanto à classe e a profissão (CAMBI, 1999, p. 293).

As Pequenas Escolas de Port- Royal tiveram sua instituição por volta de 1637 por obra do abade de Saint- Cyran (1581-1643). Trata-se de escolas para poucos, cujo objetivo principal foi intervir sobre as crianças para prevenir e corrigir sua inclinação para o mal. O objetivo fundamental do estudo deve ser a aquisição das capacidades de julgamento e desenvolvimento dos princípios da clareza e da distinção pelas crianças, de acordo com as suas possibilidades de entendimento. Sobre essas premissas pedagógicas, os mestres das Pequenas Escolas elaboram seus princípios didáticos com base no ensino da língua, da educação moral no plano de ensino. O método fonético¹⁰ foi utilizado para a aprendizagem da leitura e da escrita (CAMBI, 1999, p. 294).

A educação do povo contou com iniciativas como as de Jean Battiste de La Salle (1651-1719) que fundou escolas populares organizadas segundo uma rígida disciplina e de August Hermann Franke que se dedicou à difusão da instrução do povo alinhando as indicações da

⁸ As primeiras escolas públicas populares da Europa objetivavam a formação social, ético e religiosa. O caráter religioso tornava-se explícitos já que se dedicavam a formação humanista e cristã da população mais pobre de grupos como judeus (CAMBI, 1999, p. 260).

⁹ Os princípios educativos de São Felipe de Néri foram pautados nas atividades físicas, lúdicas e teatrais a favor dos jovens de condição humilde para afastá-los dos perigos da comunidade de origem (CAMBI, 1999, p. 260).

¹⁰ O método fonético surgiu sobre a influência da lingüística. A partir da língua materna os mestres de Port- Royal ensinavam as vogais e dos ditongos para depois associá-las as consoantes (CAMBI, 1999, p. 295).

orientação piedosa, uma perspectiva religiosa de inspiração protestante que se propõe à restauração do autêntico espírito da reforma (CAMBI, 1999, p. 299).

A partir dessas novas abordagens educacionais, percebem-se a influência das posições pedagógico-religiosas definindo métodos, regras disciplinares, novos currículos de conteúdo mais científico, além da preocupação com a educação da mulher, com a educação física. A necessidade de contar com bons mestres, que ensinassem com base nesses princípios, fez com que algumas dessas ordens se preocupassem com a formação de professores e fundassem as primeiras escolas normais para leigos. É o caso dos Irmãos das Escolas Cristãs. Cambi revela o objetivo da formação de professores lassalistas:

La Salle (1651-1719) sacerdote de ordem nobiliar, profundamente religioso, dedica-se a uma formação integral do homem, através da união entre instrução e educação religiosa. O ensino, para ser dado a todos, deve ser obrigatório e conduzido por docentes atentamente preparados. O seu intento é instruir no catecismo e nas orações todos os rapazes. Para atingir esse objetivo, La Salle funda uma escola normal para formação dos mestres, o Seminário dos Mestres de Escola, com uma escola anexa, e a Ordens dos Irmãos das Escolas Cristãs que acolhe religiosos desejosos se dedicarem ao ensino. Nos escritos Regras da decência e urbanidade cristã e Conduta das escolas cristãs, ele expõe o seu credo pedagógico, uma minuciosa organização das escolas o programa didático, que prevê leitura e escrita da língua materna, as quatro operações e o catecismo, acompanhando uma formação técnico - científica de caráter profissional. Sempre na direção do crescimento cultural do povo, La Salle promove a fundação de escolas dominicais e de institutos para menores infratores (CAMBI, 1999, p. 299).

Em 1680, foram criadas, por Jean-Baptiste de La Salle, as Escolas Cristãs. Os irmãos dessa congregação francesa assumiram a formação de professores populares e urbanos com a intenção de prepará-los para ministrar a educação religiosa e popular para crianças, além de adotar todos os mais recentes procedimentos técnicos e metodológicos de ensino conhecidos à época, realizaram mudanças fundamentais na organização do ensino. Eles ensinavam os jovens de modo simultâneo, ao mesmo tempo, em conjunto, reunidos. Ser aluno lassalista implicava em adquirir atitudes de pontualidade, civilidade cristã¹¹, obediência, silêncio e autodomínio que mostrassem simultaneamente distinção de maneiras e espírito cristão (HISLDORF, 2006, p. 180).

Na pedagogia de La Salle, encontram-se duas práticas originais que influenciaram as épocas seguintes. A primeira é a disciplina baseada na noção de ordem que traduz uma mudança

¹¹Os lassalistas ministravam uma versão rígida e imperativa da civilidade, segundo a qual o adestramento dos corpos era acompanhado de uma vigilância policialesca do tempo e do espaço de seus alunos. Desse modo, instituiu o uso lassalista da civilidade era bem diferente do praticado nos meios burgueses, onde a natureza da corte permitia um “natural estudado”, um cultivo das aparências. (HISLDORF, 2006, p. 181)

de visão de sociedade em relação às práticas tradicionais de castigos corporais. Para La Salle havia dois tipos de disciplina: a preventiva por meio do trabalho de condicionamento, aplicada aos alunos, utilizando sinais de linguagem muda, e a corretiva por meio de registros de comportamento ou códigos de castigos e recompensas. Todo esse sistema parte da concepção de indivíduo propiciada pela ética capitalista e para uma sociedade que se industrializa necessitando, portanto, de corpos ordeiros, obedientes e disciplinados para realizar atividades diversas (VILLELA, 1990, p. 42).

A segunda prática difundida era a utilização da escola graduada e do ensino simultâneo. De acordo com La Salle, cada instituição deveria ter pelo menos dois mestres e duas salas de aulas, embora previsse que em determinados casos se utilizasse à instrução mútua. Tal situação nos remete à idéia de que as escolas começaram a apresentar numerosas turmas.

Em 1684, La Salle abriu, em Reims, na França, uma escola para ministrar curso de formação de professores, as escolas normais (*Seminarium praeceptorum*) apoiadas a partir do movimento pietista¹² na Alemanha. Essas escolas ensinavam aos membros de sua ordem, mas também de outras congregações, além de mestres privados, as normas de conduta que La Salle havia planejado para a prática nas escolas elementares. A formação de professores, a partir das concepções lassalistas podia ser confrontada com o tradicional modo de formação pela observação e imitação dos outros mestres.

3- Escola pública e Escola Normal: antecedentes históricos

Na Europa, a sociedade que surgiu no início dos tempos modernos estava composta pela monarquia, nobreza, burguesia, pelos mercadores, artesãos e clero, que procuraram se organizaram em comunas. Essa nova forma de vida tornou-se determinante de mudanças na oferta da instrução existente, tanto no conteúdo quanto na situação jurídica e social. As carreiras sociais e formativas foram destinadas ao clérigo, que devia dedicar-se à vida espiritual e ao estudo das Sagradas Escrituras e aos leigos havia a possibilidade de prepara-se para profissões liberais nas

¹² O pietismo é identificado pelos historiadores como um movimento que surgiu na Alemanha, depois da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), procurando fazer a religião reformada retornar à linha agostiniana de uma vida mais piedosa, austera e interiorizada, alimentada nos círculos de reavivamentos privados, no lugar do confessionalismo. A base do pietismo, porém, era a burguesia que atuava com a filantropia, pela qual a fé, sob a forma de caridade agia, desenvolvendo uma reforma da sociedade pela obra educativa, inclusive escolar (HISLDORF, 2006, p. 138).

universidades. A substituição do antigo sistema das escolas episcopais, paroquiais e cenobiais¹³ foi uma das exigências da burguesia que passou a perceber que as carreiras eclesiásticas não correspondiam às necessidades da vida comunitária burguesa (MANACORDA, 1989, p.168).

O Estado capitalista liberal, alicerçado nas bases do racionalismo iluminista, tornou o individualismo, defendido por John Locke, parte da ordem social instituída pela burguesia, pautada pela existência de um mercado auto-regulável e pela competição entre indivíduos autônomos. Nessa perspectiva, ao Estado capitalista liberal coube garantir o bem comum utilizando-se de mecanismo de coerção, como os impostos, e de controle, como a educação estatal (FERRREIRA, 1993, p.87). A razão rejeitou a submissão aos dogmas da igreja católica e acabou por solapar a religião católica. Os contratualistas John Locke e Jean Jaques-Rousseau voltaram-se para na organização da educação profissional no mundo moderno. As idéias de organização do Estado moderno por vezes revelaram-se divergentes, enquanto Tomas Hobbes (1588-1679) defendia a subordinação da igreja às necessidades do Estado, John Locke (1652- 1704) preconizava a separação completa entre a Igreja e o Estado capitalista.

John Locke (1652- 1704) no seu pensamento educacional voltado para a classe burguesa, a figura do *gentleman* apareceu como figura central das suas reflexões, visto como modelo ideal a ser seguido pelas classes dirigentes, para a qual ela traça um renovado curriculum baseado na autonomia e nas virtudes – sociais. A educação das crianças deveria constituir-se pelo raciocínio e pela experiência, com prioridade para formação prático-moral. No processo educativo e formativo um papel fundamental era atribuído ao preceptor responsável por forjar a criança e mantê-la com consciência moral. O preceptor deveria agir, sobretudo por meio de exemplo, para cumprir tal tarefa deveria ter uma boa educação e conhecimento do mundo, além de cultura e seriedade (CAMBI, 1999, p. 318).

Nesse momento, a fé, o misticismo e as superstições dão lugar ao raciocínio, à razão, à experiência, à criatividade artística, à autonomia política e econômica. Enfim, as idéias iluministas propõem estender a todos os indivíduos condições concretas de autonomia, sem distinção de raça,

¹³Durante a época Carolíngia, diferentes instituições foram difundidas pela organização e autoridade que emanavam. São elas: Escolas episcopais, reservadas aos clérigos, isto é, aos que têm a função dos divinos mistérios, para prepará-los para essa função também através do ensinamento das artes liberais. As escolas paroquiais foram abertas aos leigos, visando principalmente o ensino das primeiras noções de doutrina cristã. As escolas cenobiais funcionam nos mosteiros, reservadas geralmente aos oblatos, sem excluir os leigos. Em geral, os leigos que freqüentavam as escolas cenobiais são nobres aspirantes à carreira eclesiástica (MANACORDA, 1998, p.134).

sexo, cultura e nação. Com perspectivas individualizantes, esses indivíduos deveriam constituir-se autonomamente no pensamento da política e da economia (ROUANET, 1993, p. 33).

Dessa forma, a investigação científica crítica definia-se pela razão. Todas essas mudanças serviram para reelaboração do pensamento pedagógico e redimensionamento de objetivos e métodos educacionais liderados pela sociedade e escolas particulares que estavam livres da tradição eclesiástica. A liberação da educação dos dogmas religiosos permitiu a introdução de matérias científicas e de cunho profissionalizante nos currículos, situação que provocou uma forte reação por parte da igreja que identificava a ciência como anticlericalismo.

Assim, a burguesia conduzia às transformações sociais, político-econômicas. No campo pedagógico, passou a contratar preceptores, profissional livre, capaz de instruir seus filhos numa profissão mundana mais ligada às novas atividades de produção e comércio¹⁴. Esses mestres livres tornam-se protagonistas da nova escola, com eles, tanto o conteúdo de ensino, quanto a sua situação jurídica e social vão mudando e introduzem uma relação mercantil ou burguesa.

A pedagogia humanística¹⁵ apresenta inovações em relação aos programas e métodos de ensino. Os programas de espírito arcaico deveriam ceder lugar ao espírito científico justificado e consolidado pelo progresso do conhecimento. O latim poderia conviver com presença das línguas nacionais, a matemática constituiria a racionalidade responsável por consolidar o progresso do conhecimento e as ciências deveriam encontrar espaço nas escolas como ciências empíricas e experimentais. A própria cultura escolar foi se renovando profundamente. Matemática e ciência, política e religião universal, ou tolerância, compreensão e diálogo passaram a fazer parte do curriculum formativo ideal (CAMBI, 1999, p.241).

¹⁴ “O século do absolutismo favorece a formação no campo educativo de duas diferentes estruturas organizacionais de instrução. A educação dos nobres realizou-se através de preceptores particulares, cujo objetivo era formação intelectual e de hábitos e atitudes por meio de um currículo baseado nas línguas modernas, ciências e em atividade da vida prática. A educação do povo foi confiada à igreja, cujo objetivo essencial era ensinar a ler e escrever”. (CAMBI, 1999, p. 296)

¹⁵ “Contemporaneamente a essa pedagogia e culturas novas, elaboradas pela burguesia comunal, e em substituição às culturas das escolas de tradição escolástica do período anterior, foi constituído na dinâmica da sociedade aristocrata. O humanismo caracterizou-se pela experimentação científica que colocou no centro das discussões as novas ciências. Ao tentar opor à leitura dos clássicos e a ênfase às pesquisas inovadoras, aos velhos saberes universitários, ocorreu o deslocamento dos centros de elaboração cultural das universidades para as novas academias e associações, cujos percussores foram aqueles primeiros mestres livres. Em particular, a revolução pedagógica do humanismo – retomada e ampliada pela época do Renascimento, que desenvolve os germes da nova cultura no plano estético, político, científico e filosófico com grande impulso de criatividade – realiza uma *paidéia* inspirada nos modelos do classicismo e que se nutre dos *studia humanitatis*” (CAMBI, 1999, p. 240).

A partir da concepção de dignidade humana defendida por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)¹⁶, os mestres deveriam levar em conta a natureza da criança no seu duplo sentido: de considerar a sua tenra idade e de educar cada criança de acordo com a sua índole. São, também, recuperados as tradições clássicas, as disputas acompanhadas de passeios agrestes, jogos e brincadeiras. A disciplina humanística condenava os métodos tradicionais de castigos corporais e procurava oferecer experiências de aprendizagem variando do estudo dos livros à música, às artes aos exercícios físicos (CAMBI, 1999, p. 330)

A técnica também encontra lugar nesse novo programa e novo método de ensino. Os inovadores propuseram que o homem deve forma-se em contato com a matéria, em vista da sua participação nas atividades do mundo.

Na segunda metade do século XVII, educadores como Jan Amos Komenski – Comenius (1592-1670) e Wolfgang Ratke (1571-1635) influenciaram a organização das escolas comuns na Alemanha. Com a finalidade de realizar o ensino científico, a formação deveria seguir um itinerário de compreensão do sentido real no seu conjunto, humano cósmico e metafísico. Ainda era recomendado à supervisão das atividades escolares pelo Estado, extensão do período letivo por todo ano e o controle da frequência que deveria ser obrigatória. As idéias pedagógicas de Comenius foram levadas a Halle por seu filho Daniel¹⁷ e, posteriormente, disseminada por August Hermann Francke (1663-1727), uma das lideranças religiosas da Alemanha, que impregnada de doutrinas pietistas e sentimentos filantrópicos, desenvolviam, à época, a orientação pedagógica (CAMBI, 1999, p.209; HISLDORF, 2006, p. 137).

O pensamento educativo de Comenius se move sob objetivos religiosos e políticos. O pedagogo delineia um currículo complexo que pudesse corresponder aos anseios da sociedade burguesa. Matemática e ciência, política e religião universal, ou tolerância, compreensão, diálogo

¹⁶ “Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, nasceu em Zurich. Foi influenciado pelo pensamento de Rousseau e por alguns aspectos do movimento romântico, como por exemplo, o amor pela natureza e a concepção organicista. Desde os tempos de estudante, participou de movimentos de reforma política e social. Em 1774, fundou um instituto para órfãos, organizado como uma família e destinado a educar intelectual e moralmente os rapazes afiliados. Chamou a atenção do mundo por sua ação como mestre, diretor e fundador de escolas, particularmente da famosa escola de Yverdon, um verdadeiro laboratório de experimentos pedagógicos”. (ZANATTA, 2005, p. 36)

¹⁷ “Sabe-se hoje que, depois da morte de Comenius em 1670, seu filho Daniel – levando vários de seus manuscritos inéditos – refugiou-se em Halle, junto ao pastor e educador Francke, uma liderança religiosa na Alemanha que impregnadas de doutrinas pietistas e sentimentos filantrópicos, desenvolvia a época a orientação pedagógica de acrescentar o ensino das línguas, o das ciências úteis com finalidades religiosas”. (HISLDORF, 2006, p. 138)

passam a fazer parte da formação, pelo menos dos grupos sociais privilegiados e destinados a um papel de direção política.

As iniciativas privadas e os reformadores individuais poderiam introduzir novas matérias e novos métodos, entretanto inacessíveis às camadas populares. Coube aos movimentos reformistas protestantes a difusão dos saberes para maiores parcelas da população, embora, somente no século XVIII, com o movimento iluminista, tenha ocorrido à secularização da educação.

Na Europa ocidental, no século XVIII, monarcas estruturaram as instituições escolares e programas orientados no sentido da laicização do ensino, numa escola gratuita, laica, universal, obrigatória, para ambos os sexos e provida pelo Estado Nacional. De fato, monarcas, clérigos e burguesia disputavam as visões de mundo, verdades, valores morais e comportamentos a serem disseminados no nascedouro do modo de produção capitalista.

Na sociedade européia ocidental, as propostas pedagógicas caminharam com as grandes transformações, decorrentes da consolidação do modo de produção capitalista. Essas propostas têm a finalidade de realizar as potencialidades de produção, comercialização e expansão territorial na luta contra as arcaicas estruturas de poder do antigo regime.

O processo de constituição dessa nova ordem e a consolidação da burguesia como classe dirigente passa pela elaboração de uma nova concepção de homem e do mundo que o cerca. A difusão de idéias ampliou-se por meio de livros, folhetos, jornais tablóides, imprensa diária e periódica. A sociedade e a cultura laicizadas manifestaram sua forma orgânica e contribuíram para a formação de um homem-indivíduo que é novo sujeito social. Estado e burguesia dispostos a romper, definitivamente, com a sociedade de ordem do Ancien Régime. Esse rompimento com a cultura teocêntrica faz emergir a cultura antropocêntrica, dotada de autonomia e um papel político-social mais crítico a examinar livremente a sua consciência.

Em meados do século XVIII, estendeu-se por toda a Europa, sobretudo nos países católicos uma onda geral de intolerância contra o monopólio da Igreja sobre a educação, em especial contra os jesuítas. Homens letrados e as sociedades secretas que tinham lojas filiadas em vários países cobravam a interferência do Estado. A burguesia conseguiu se fazer representar junto aos governos através de políticos influentes e ministros de Estado e organizou uma ação internacional contra a Companhia de Jesus. O primeiro golpe foi desferido por Pombal, ministro do rei de Portugal, que em 1759 suprimiu a Companhia de Jesus, confiscando suas propriedades. Em 1763, Louis René de Chalotais e Voltaire protestavam contra a presença dos jesuítas na França. O que

motivou o ministro da França, em 1774, a seguir o exemplo de Pombal, logo depois, a Espanha, em 1767, seguidos dos ministros de Parma e Áustria, todos esses ministros eram ligados à maçonaria (HANS, 1961, p. 232). Em vários países da Europa, pensadores e políticos apresentavam planos de educação. Na França, La Chalotais, presidente do Parlamento da Bretanha, reclamava que os jovens fossem educados pelo Estado.

O século XVIII foi marcado pela revolução burguesa na França, industrial, na Inglaterra, e pela difusão de idéias de livre divulgação, por meio de livros e imprensa. A intensidade desses movimentos contribuiu para a constituição de uma sociedade e uma cultura laicizada, de um novo sujeito social, de um Estado e economia capitalista que romperam com estruturas do antigo regime.

A laicização dos processos formativos configurou o mundo moderno e acelerou a organização do caráter externo e interno da soberania por parte de povos e Estados. A educação tornou-se o centro da vida social, a ela foi delegada a função de organizar as classes e grupos sociais, de prepará-los para compor a força produtiva social e de promover a emancipação, sobretudo intelectual.

O estado capitalista, por meio da educação pública, vislumbrava possibilidades de formar trabalhadores ordeiros. A escola pública tornou-se a instituição capaz de incutir os sentimentos de patriotismo, de nacionalidade, de civilidade, de valores morais, de atitudes e de condutas voltadas para as exigências de formação de mão de obra para o trabalho.

A preocupação de instruir os povos trouxe como desdobramento uma organização das primeiras instituições responsáveis para formar o professor: as escolas normais. A criação dessas instituições especializadas em formar professores encontra-se intimamente ligada ao processo de organização das relações de produção capitalista das mudanças de comportamento social e de uma nova visão de mundo. A constituição da nova ordem social elevou a burguesia à posição de dirigente social e econômica com capacidade para impor mudanças substanciais também no campo da educação pública.

Mesmo considerando as experiências como as de La Salle sobre a formação de professores leigos e os saberes do movimento pietista alemão, foi durante a Revolução Francesa que se concretizaria a idéia de uma instituição pública e laica, onde se formassem professores para a instrução primária. A idéia de formar professores, em instituição específica, mantida pelo Estado Moderno, tornou-se possível a partir do século XIX, período que se estabeleceu a ligação entre a

educação e a construção da ordem social. Nesse período, de consolidação dos Estados Nacionais, a escola pública passou a ser vista como uma das instituições capaz de garantir a uniformidade nacional por meio da transmissão de conteúdos e dos valores culturais, morais e religiosos.

A consolidação da burguesia como classe dirigente significou o enfrentamento das arcaicas estruturas de poder existentes e outra concepção de mundo, das ciências e de tempo. A luta travada no campo da educação recebeu, em parte, apoio no movimento humanista que contribuiu para a derrubada do monopólio da igreja por meio da contestação da escolástica medieval. Contudo, durante o movimento iluminista desenvolveram-se as condições mais favoráveis para a institucionalização da instrução pública, o que provocou a necessidade de formação dos professores leigos.

O projeto iluminista objetivou a emancipação de uma humanidade por meio de um conjunto de valores e ideais consubstanciados em tendências como o racionalismo, o individualismo e o universalismo. O individualismo aparece no pensamento moderno associado ao desenvolvimento da economia de mercado e a lógica capitalista. O individualismo significou uma ruptura com as antigas cosmovisões comunitárias em que o homem só valia como parte do coletivo, e a transição para uma nova ética e uma nova política descentrada liberta do coletivo em que o homem vale por si mesmo, e não pelo estatuto que a comunidade lhe outorga (FERREIRA, 1993, p.147; ROUANET, 2003, p.96).

A ciência foi utilizada com a intenção de libertar o homem do mito e para tornar mais eficazes as instituições econômicas, sociais e políticas, aumentando com isso a liberdade do homem como produtor e consumidor de cultura, como agente econômico e como cidadão (ROUANET, 2003, p. 97). O racionalismo como nova tendência cultural, política e econômica estabeleceu como regra à participação dos indivíduos em contratos livremente. O projeto iluminista traduziu a certeza de haver um ordenamento do mundo natural e social harmonizado com a razão e com o sonho de um homem livre.

Desse modo, a burguesia utilizou-se dessas tendências para difundir os seus próprios valores tais como: igualdade na lei, liberdade, fraternidade, propriedade privada e democracia. Esses valores foram fundantes para a organização do Estado moderno. A educação participa desse processo de instituição de outra ordem com a finalidade de formar o povo para exercer a sociabilidade, obediência, civismo e a civilidade.

Todavia, o poder religioso: igreja católica e igrejas protestantes calvinistas e anglicanas continuam a disputar espaço na oferta da educação e principalmente dos valores morais e comportamentos éticos a serem incorporados pela população local e suas colônias.

Portanto, no século XVIII, o Estado capitalista assumiu a institucionalização da educação pública ao instituir as estruturas administrativas, regulamentos sobre a profissão e controle sobre os conteúdos. Ainda assim, o poder religioso continua a fazer parte da conduta da educação

Dessa maneira, formar um professor público significava formar um indivíduo capaz de transmitir bens culturais, garantia de unidade nacional e, ao mesmo tempo, por meio da rígida disciplina e dos ensinamentos morais, torná-lo capaz de manter os indivíduos sob controle do Estado. Com base nessa visão, os Estados capitalistas passaram a constituir e estruturar seus sistemas de instrução pública.

4- As Idéias pedagógicas: da Alemanha à França

No século XVIII, as instituições escolares, na Europa ocidental, apresentaram, de um lado, programas inspirados no espírito reformador da época, em que institucionaliza a escola tornado-a pública, obrigatória, laica e estatal. Por outro, as medidas constitucionais para normatizar a escola foram construídas pelo Estado de maneiras diferenciadas de região para região, na Inglaterra e na França.

Enquanto os sistemas educativos e escolares passaram por reorganizações, na tentativa de o Estado assumir o papel de centralizador e controlador, o ensino dos jesuítas gozava de prestígio social, cujos colégios eram organizados segundo o modelo *Ratio studiorum*, de caráter humanístico, retórico e classista, que deixava à sombra a ciência moderna.

4.1 Reforma da instrução na Alemanha

Em 1763, os Estados da Prússia¹⁸, movidos pelo espírito renovador, instituem sistema educativo e administrativo sob a égide do poder político. Na Prússia, Frederico II priorizou a organização de um sistema completo de instituições educativas. A família deveria zelar pela

¹⁸ No século XVIII, a Prússia compreendia os estados: Áustria, Alemanha, nordeste da Polónia e Sul da Lituânia.

freqüência obrigatória das crianças, sob pena de punições. A escola tornou-se obrigatória para crianças de idade entre cinco e quatorze anos. O processo de renovação escolar foi orientado pelas idéias educativas de Johann Bernhard Basedow¹⁹ (1723-1790), que tem como centro a Universidade de Halle, em 1779, criou a primeira cátedra de pedagogia. As instituições educativas foram organizadas de maneira a ofertar a instrução às diferentes classes sociais. A escola técnica, *Realschule* (escola realista) era destinada ao conhecimento da natureza mediante novas ciências e suas aplicações práticas, inspirada no movimento pietista. Para formação das novas gerações foram criadas as *Volksschulen* (escola popular). As escolas normais formavam professores e supervisores que acompanharam emigrantes da Alemanha e demais partes da Europa e se estabeleceram em várias comunidades religiosas que tinham as suas próprias escolas (CAMBI, 1999, p.333).

Na Áustria, após a expulsão dos jesuítas (1773), fortaleceu-se instituição de controle dos estudos com a finalidade de organizar um sistema escolar que objetivasse a formação do homem público, e que desenvolvessem regras com validade para todo o Império. Criou-se a *Trivialschulen* (escolas comuns) para funcionar na cidade e no campo, destinadas a ensinar a ler, escrever, calcular e os preceitos religiosos, por dois anos; as *Hauptschulen* (escolas principais), em cada comunidade, ensinavam, a ler, escrever, latim, humanidades, agricultura; as *Normalschulen*, (escolas normais), criadas para formar professores em quatro anos; as *Realshulen* (escolas reais), destinadas à formação de técnicos, eram instaladas nas cidades mais numerosas. O Estado promoveu essa reforma em os ginásios e liceus, definiu novos programas de estudos e a obrigatoriedade dos estudos que ia dos seis aos doze anos para todos (CAMBI, 1999, p. 333; MANACORDA, 2006, p. 248; HISLDORF, 2006, p. 139).

O Estado Nacional da Alemanha instituiu uma estrutura organizacional de ensino, que se traduzia na oferta da educação pública, laica e universal, em especial a educação das crianças dos seis aos doze anos, se estendida aos liceus e aos ginásios, como salienta Cambi:

Diferentemente da França, na Alemanha predomina durante muito tempo um fervor reformador, mas só no fim do século, com Basedow, com Lessing e Herder, depois Kant, é que se foram delineando modelos pedagógicos profundamente inovadores e de grande empenho filosófico. Quanto ao reformismo da instrução na Prússia, já em 1763 o regulamento escolar impõe a

¹⁹ “Basedow contribuiu para tornar atrativa e universal a instrução popular, assim como chamou atenção para a importância à formação dos mestres. Valorizou a educação religiosa difusa e apoiada por um vago petismo e por uma moral natural. Acreditava em uma bondade natural do homem, mas, contrariamente a Rousseau defendeu a intervenção do educador na formação das crianças”. (MANACORDA, 2006, p. 252).

obrigatoriedade para os pais, tutores ou patrões de crianças dos cinco aos 13-14 anos; depois, Frederico II organiza um sistema completo de instituição educativas no seu Estado, funda-se a Universidade de Halle, com uma cátedra de pedagogia, cria-se uma comissão superior da instrução pública, controla-se o acesso à universidade com exame. Situação análoga temos na Áustria com Maria Tereza e José II: o Estado controla toda a instrução pública, torna os professores, funcionários, cria escolas para sua formação (escolas Normais), desse modo, o Estado reivindica a função pedagógica, até então controlado pela igreja (CAMBI, 1999, p. 338).

As idéias pedagógicas de Basedow possibilitaram o desenvolvimento de um sistema de educação voltado para as escolas técnicas e profissionais na tentativa de responder à demanda da crescente burguesia. Ao elaborar o livro elementar para as escolas, procurou fixar os critérios de uma pedagogia que atendesse às expectativas da sociedade, preocupou-se em articular, de maneira gradual, o método intuitivo²⁰, respeitando as condições psicológicas da criança. Fundou o Filantrópino, um instituto para formação de docentes e educadores, com o objetivo de substituir a educação fragmentada centrada na religião por uma educação pautada por uma nova concepção pedagógica: humanidade e nação, que se afirmou como novo ideal de formação. O instituto surgiu com a finalidade de concretizar um programa que abarcasse toda humanidade na sua evolução histórica, o que nos remete aos princípios do pensamento iluminista. (CAMBI, 1999, p. 330)

Às teorias de Rousseau, Kant desenvolveu estreita relação por valorizar o naturalismo que alimenta a concepção de que as crianças são boas e não devem sofrer qualquer tipo de coerção, sendo a educação capaz de reformar a sociedade. Com Kant, coloca-se a moralidade como fim específico da educação e reivindica-se um papel mais central para a disciplina e autoridade. Nesse sentido, Kant busca transformar a animalidade em humanidade por meio do racionalismo, tal objetivo só poderia ser alcançado com a ajuda dos adultos que passariam seus conhecimentos e valores hereditários. A disciplina associada à educação ética, na perspectiva de formação para a civilidade, é que agrega valor à pedagogia de Kant, a ponto de “imprimir-lhe características opostas ao naturalismo e às reivindicações da autonomia da infância defendida por Rousseau, Locke e por outros representantes da filosofia setecentista” (CAMBI, 1999, p 361).

²⁰ “Na segunda metade do século XIX, o método de ensino intuitivo firmou-se nos países da Europa e das Américas, como principal elemento de renovação do ensino, juntamente com a formação de professores. Ficou conhecido como o método do ensino popular por ser considerado, entre os educadores, como o mais adequado à educação das classes populares. As raízes históricas do ensino intuitivo vinculam-se ao declínio do ensino escolástico e à ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Rabelais, Locke, Condillac, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Campe e Froebel, entre outros”. (HILSDORF, 1997, p. 136).

Em consonância com as reivindicações pedagógicas do iluminismo, para Emanuel Kant, a educação das crianças deve ser realizada por um professor que tenha sido formado em escola especializada. Segundo esse iluminista, o progresso da humanidade está no mecanismo de transformar a arte da educação em ciência, caso contrário, as gerações estariam sempre recomeçando a história da humanidade. Desse modo, Kant defendeu princípios educativos dentre eles: educação para o progresso do Estado, segundo, a idéia da humanidade e a educação para a construção de conceitos universais.

Para esse filósofo, a intervenção reformadora deveria fortalecer as escolas públicas que melhor contribuiriam para o desenvolvimento de várias habilidades e formação de caráter do homem, contra as tendências domésticas, e as escolas experimentais que deveriam delinear o caminho a seguir pelas escolas elementares. Assim, a educação pela moralidade, fortalecimento das escolas públicas e o início de uma experimentação educativa podem ser destacados como princípios do plano educativo de Kant.

Na Alemanha, as idéias pedagógicas da Reforma tomaram forma com Martinho Lutero (1483-1546), ao defender um novo sistema escolar voltado às classes destinadas à produção, além da catequese cristã e dos ideais burgueses. Nesse momento histórico, o problema da instrução-trabalho une interesses políticos e religiosos. De certo modo, partia de uma atitude humanística de evocação da escola antiga, mas enfatizava a utilidade social da educação. As contribuições de Lutero à educação podem ser observadas em seus escritos pedagógicos, por meio de alguns princípios como: organização de escolas fundadas e mantidas pelo Estado; empenho das escolas estatais para formação de mestres; o Estado tem a função de tornar o ensino obrigatório; e obrigar aos seus súditos enviar os filhos à escola. Por fim, recomendava um ensino dividido em três graus: a classe para crianças destinadas a aprender a ler, a dos que já sabiam ler, e a dos adiantados em que se ministrava o ensino do cálculo e da história.

Essa escola elementar de Martinho Lutero contribuiu para outra visão de mundo e formas de participação das massas na vida política, econômica e religiosa, expressando-se no projeto de instrução de Melanchton, por meio da organização dos colégios secundários. Nessa perspectiva, Lutero e Melanchton tornam-se responsáveis pela a iniciativa de fomentar a cultura popular e propiciar a tomada de consciência do valor laico e estatal da instrução, concebida não mais como algo reservado aos clérigos, mas como fundamento do próprio Estado (MANACORDA, 1998, p. 198; 199).

Os países que romperam com a igreja católica romana enfrentaram o desafio de iniciar a instrução popular e fundaram suas igrejas protestantes. O itinerário para a consolidação dessa instrução foi favorecido pela associação dos interesses entre a burguesia, a monarquia e as igrejas reformadas protestantes que contribuíram para a criação, regulamentação e definição de princípios, valores e condutas. Uma das contribuições deixada pelo movimento reformista foi uma organização dos sistemas nacionais educativos e das escolas estatais que passaram a ter a função de formar indivíduos cidadãos ou civilizados, ordeiros, a partir da perspectiva religiosa e política que constituía o interesse desses reformadores.

4.2- Reforma e propostas da instrução na França

Em 1763, Louis-René de La Chalotais preconizou uma educação laica e provida pelo Estado absolutista como parte de uma nova ordem burguesa e defendeu que a escola formasse profissionais que atendessem às necessidades da sociedade moderna. Na França, assim como na Inglaterra, esse modelo de educação laica e provida pelo Estado absolutista oscila entre educação dos jesuítas e instrução de caráter popular, mantida pelos municípios.

A França viveu a efervescência do pensamento iluminista preconizado pelos liberais racionalistas. A renovação da pedagogia em Rousseau realizou-se em estreita ligação como seu pensamento político e moral. Colocou no centro de sua teoria a criança e defendeu que a educação deveria ajudar a criança a sair de si mesma e compreender o mundo, a conviver de maneira sociável com a finalidade de torná-la criança autônoma. Inicialmente, a pedagogia de Rousseau revelou um modelo da educação natural e libertária que privilegia a educação do homem. No entanto, defendeu também que o homem desenvolvesse a educação social e política preconizada pelo Estado, mais ligada aos princípios da conformação social do que ao da liberdade. A adoção de uma postura filosófica e antropológica influenciou o papel do educador e a consciência das estruturas quanto à função social e política do seu discurso.

A educação pública caracteriza-se como um fenômeno da modernidade, entendendo-se por esta, essencialmente, a educação mantida pelas autoridades oficiais para, por meio dela, sustentar e desenvolver suas idéias, crenças e valores. Ao contrário de outros países, o absolutismo francês pouco fez para ofertar a instrução às classes populares, restringindo-se apenas às classes abastadas para a formação de seus quadros militares e burocráticos. No entanto, durante a Revolução

Francesa, o discurso em defesa da escola pública, laica e universal permeou toda a sociedade, e encontra-se, nesse período (1792-1793), a primeira experiência prática de escola normal para formar professores, segundo a perspectiva revolucionária.

De fato, com as transformações econômicas e os ventos da modernidade da França, o Estado capitalista instituiu a escola e educação pública, conduzindo de maneira efetiva, a missão de formar cidadãos, inculcando-lhes sentimentos de patriotismo, civilidade e consciência de nacionalidade. Partindo de suas convicções, *La Chalotais*, presidente do parlamento da Bretanha, publicou, em 1763, seu *L'Essai d'éducation Nationale*, nele se colocava contrário ao colégio dos jesuítas, às suas idéias pedagógicas, ao mesmo tempo protestava exclusão dos pobres do ensino e reivindicava uma educação que ficasse a cargo do Estado (MANACORDA; 2006, p. 245; CAMBI, 1999, p. 337).

As opiniões se dividiam, quando se tratava de definir quem seriam os destinatários e qual o conteúdo dessa instrução. Havia aqueles como Louis-René La Chalotais (1701-1785) e Étienne Bonnot Condillac (1714-1780), ambos contrários à educação para o povo, pelo receio de que, se isso ocorresse, não houvesse mais ninguém para executar os trabalhos mais rudes na sociedade. Para as camadas populares reivindicavam até menos do que o ensino escolar da leitura, da escrita, da civilidade cristã e as práticas dos ofícios e da moralidade que os Irmãos lassalistas ministravam. Segundo Bernardi:

Os Irmãos da doutrina cristã, que são chamados de *Ignorantins*, vieram para levar tudo à ruína. Ensinaram a ler e a escrever a pessoas que deveriam apenas a desenhar e a manejar a plaina e a lima, mas que não querem mais fazê-los, sucessores dos jesuítas [...] Dado que os cidadãos não são feitos para contribuir do mesmo modo para as vantagens da sociedade é evidente que a instrução deve variar de acordo com o estado ao qual são destinados. Às últimas classes basta saber contribuir com o seu trabalho, mas com o conhecimento tornam-se necessários à medida que as condições se elevem (BERNARDI, 1978, p. 129).

Para La Chalotais, a laicização da instrução deveria ser restrita à elite Francesa. Em relação a isso, afirmava:

[...] o bem da vida da sociedade pede que o conhecimento do povo não se estenda mais além que suas ocupações. Todo homem que vir para além de seu triste ofício não permanecerá jamais com coragem e paciência. Entre as pessoas do povo, não é quase necessário saber ler e escrever como para aquelas que vivem para as artes ou para os que as artes ajudam a viver. (*Le Monde De La Revolution Française* nº3, 1989).

Outros pensadores defendiam uma educação útil a sociedade e ao Estado, ministradas em escolas renovadas de currículo de estudo: menos latim, mais ciência e história, e constituídas a

partir do modelo da escola militar, organizada segundo critérios higiênicos e na direção de aprendizagens úteis. Também, Voltaire (1694-1778) participa destas transformações da educação, polemizando contra os jesuítas e a cultura religiosa como modelo formativo, contrapondo a ela o saber útil e uma formação civil (CAMBI, 1999, p. 337).

No século XVIII, a França viveu profundas contradições entre os interesses do Estado absolutista, resquícios feudais, e os da burguesia, em plena ascensão, que trazia não só novos meios de produção, mas também uma nova concepção de mundo.

Enquanto a aristocracia e o clero desejavam a volta dos privilégios feudais, o Terceiro Estado acreditava que a nação deveria ter o direito de vigiar os passos do Governo e dele participar. Reivindicava, assim, além de participação nas decisões, uma melhor distribuição dos benefícios, dentre eles, o acesso à igualdade de condições de instrução.

La Chalotais condenou uma instrução pública, dirigida com critérios uniformes pelo Estado, para o bem civil de todos os cidadãos, e tirada do domínio da igreja. Nessa perspectiva, ele apresentou um plano de instituição de escolas, com os relativos programas, que procuravam essencialmente a formação da inteligência. Era um plano de educação dirigido à elite francesa, o que o motivava a realizar diversas críticas à ação dos irmãos das escolas cristãs, que desde o início do século vinham difundindo a instrução entre os trabalhadores, porque temia que isso os afastasse das profissões mais utilitaristas e necessárias.

Até 1783, os conflitos e dissensos marcaram as discussões sobre o Plano Nacional de Educação na França. No entanto, as pressões de organizações da sociedade que se uniram à monarquia para defesa das fronteiras, contra os interesses dos países vizinhos fizeram com que o Monarca instituísse os cursos profissionalizantes, os chamados cursos revolucionários. Em 1794, três mil jovens filhos dos *sans-cullotes* receberam a instrução militar, por terem lutado armados pela causa revolucionária. Nesse clima revolucionário, foram criadas duas instituições que compuseram o Sistema Nacional de Educação Francesa: a Escola Central de Trabalhados Públicos, em 1794, que se tornou a Escola Politécnica, em 1795, e a Escola Normal para formação de professores, inaugurada em janeiro do mesmo ano e tornou-se a primeira experiência de uma escola normal para formar professores, segundo a perspectiva revolucionária (HISLDORF, 2006 p. 145; VILLELA, 1990, p. 65).

Durante a Revolução Francesa (1789-1795), distinguiram-se três fases de intervenção sobre a escola: numa primeira fase, de 1791 a 1792, deu-se a criação do Comitê de Instrução

Pública, que devia organizar um projeto orgânico de reordenamento, redigido por Marie Jean Antoine Caritat de Condorcet – Marquês de Condorcet²¹ (1741-1794). A segunda fase iniciou-se em 1793, com o Projeto de Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau (1760-1793), que se punha em sintonia como programa de educação civil: proposição de catecismos laicos até as festas revolucionárias. A terceira fase refere-se ao período do Termidor (1794) e da Lei de 3 Brumário (1795) também nesse caso, por meio de intervenção legislativa, o objetivo fundamental era criar e organizar a instrução a cidadãos úteis e ativos para o Estado.

Em 10 de setembro de 1791, coube a Talleyrand apresentar à Constituinte um Relatório sobre a instrução pública referindo-se às reivindicações expressas nos decênios anteriores, propondo uma instrução útil à sociedade e ao seu progresso, por meio de uma escola popular, distrital e gratuita, embora não obrigatória.

Em 1791, a Assembléia Legislativa criou um Comitê de Instrução Pública para elaborar um projeto orgânico de reorganização da oferta de ensino. A sucessão de acontecimentos políticos, na França, impediu a Assembléia de discutir as propostas e tentar a execução. Ainda em 1791, a Constituição, influenciada pelo relatório desse legislador, determina a criação da instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita, laica e de livre acesso a todos os homens e cujos institutos foram distribuídos gradualmente pelo reino, fixando-se, assim, os princípios da pedagogia revolucionária.

Em 1792, Condorcet foi nomeado presidente da Assembléia Legislativa, e vê nessa oportunidade a chance de elaborar um Relatório²² que, por um lado, fizesse justiça às camadas menos privilegiadas da população e, ao mesmo tempo, fosse racionalmente projetado no sentido de conduzir o aperfeiçoamento do espírito humano, conforme desejava o pensamento ilustrado.

O Relatório de Condorcet colocava em evidência a necessidade de o Estado capitalista liberal assegurar o bem-estar coletivo que só poderia ser obtido mediante o desenvolvimento das

²¹“Distinguiu-se por ser pioneiro na matemática social, quando , em 1765, publicou um trabalho que teve, já à época, grande repercussão: do cálculo integral. A partir daí, integrou-se ao ambiente enciclopedista, membro da Academia de Ciências, travando estreito contato com intelectuais como Voltaire, Diderot, D’Alambert. Na época, o intuito de Condorcet era o de unir as chamadas ciências morais com as ciências físicas”. (BUISSON, 1929, p.4).

²² “O Relatório de Condorcet foi plano de escolarização capaz de, por um lado, fazer justiça para as camadas menos privilegiadas da população. Tal projeto – do ponto de vista ilustrado que motivava o *Relatório* idealizado por Condorcet – conduziria ao aperfeiçoamento do espírito humano e tornaria mais tarde o *Plano de Instrução Nacional* projetado pela Assembléia Legislativa em 1792”. (BOTO, 2003, p. 740)

potencialidades individuais. Sendo assim, a instrução teria como princípio à partilha do conhecimento como estratégia para ampliar a felicidade individual e a coletiva dos cidadãos, partindo do pressuposto de que o esclarecimento das luzes seria, necessariamente, fonte de propriedade comum. Tal idéia, referenciada no plano de educação dos legisladores franceses, trazia a marca da escola única, universal e emancipatória do povo pela revolução. Parte dos legisladores do Estado francês deveria constituir a organização de políticas públicas para a escolarização. A seguir um trecho da sua proposta:

entendemos que o poder público deveria dizer aos cidadãos pobres: a fortuna de vossos pais apenas pôde proporcionar-vos os conhecimentos mais indispensáveis; mas asseguram-se-vos os meios fáceis de conservá-los e ampliar. Se a natureza vos deu talento, podeis desenvolvê-los, a fim de que não se perca, nem para vós nem para a pátria. Assim, a instrução deve ser universal, isto é, estender-se a todos os cidadãos. Deve ser repartida com toda a igualdade que permitam os limites necessários do orçamento, a distribuição dos homens pelo território e ao mesmo tempo mais ou menos longo que as crianças puderem consagrar-lhes. Nos seus diversos graus, ela deve abraçar o sistema por completo do saber humano e assegurar aos homens, em todas as idades, a facilidade de conservarem os seus conhecimentos e de adquirirem outros novos. Enfim, nenhum poder público deve ter autoridade, nem direito, de impedir o desenvolvimento de verdades novas, ou o ensino de teorias contrárias a uma política de partido, ou aos seus particulares. (CONDORCET, 2003, p. 744).

O relatório de Condorcet determina cinco graus de escola: as escolas primárias, as secundárias, os Institutos, os Liceus, a Sociedade Nacional para as Ciências e as Artes ou universidades. A instrução firmou-se como a única maneira de tornar possível a *égalité* e o acesso de todos as ciências. Em 1791, a Constituição define a criação de uma instrução pública, para todos, gratuita e essencial a formação humana, mantida pelo Estado, cuja instalação dos institutos se daria em todas as províncias. Nesse período (1791-1792), os princípios revolucionários do novo traçado educativo definiam a instrução pública a cargo Estado, laica, universal e que desenvolvessem nos cidadãos consciência de civilidade, civismo, além de reorganizar a escola e criar um quadro de funcionários do Estado (CAMBI, 1999, p. 366).

Na escola primária, seriam veiculados os conhecimentos gerais, necessários para criar a autonomia individual que faculta ao sujeito dirigir, ele mesmo, sua própria vida, seus afazeres e sua visão de mundo. Tratava-se, em suma, de oferecer as habilidades primeiras do ler, escrever e contar. Deveria existir uma escola primária para cada agrupamento de 4.000 habitantes. É preciso compreender que cada escola correspondia, na época, a um professor. Além dos rudimentos da leitura, escrita e aritmética, é importante destacar que esse ensino elementar se destinaria também ao aprendizado dos novos critérios de mensuração criados no movimento revolucionário; instrumentos oficiais para pesos e medidas (que, até então, não possuíam qualquer padronização, dificultando, inclusive, as operações contábeis e as trocas comerciais). [...] Além disso, o ensino primário deveria supor o desenvolvimento das primeiras idéias morais e das regras de conduta que delas derivam; finalmente, os princípios de ordem social que possam colocar-se ao alcance da inteligência infantil [...]

Uma escola secundária seria criada para cada distrito com população equivalente a 4.000 habitantes. A princípio, sabia-se que freqüentariam esse segundo degrau de instrução apenas as crianças cujas famílias pudessem prescindir de tempo e de recursos. A instrução em todos os graus era gratuita; esta segunda etapa deveria estar contida no cômputo do ensino universal. O ensino secundário prepararia o sujeito para acompanhar o desenvolvimento das manufaturas e para lidar criativamente com as novas exigências de saber postos por tais transformações nas tecnologias de produção. [...]

O terceiro grau de instrução aconteceria nos chamados institutos (correspondentes, talvez, ao nosso nível de Ensino Médio), onde o saber erudito deveria ser suficientemente desenvolvido para capacitar os indivíduos para o desempenho das funções públicas que exigem mais conhecimentos [...] (CONDORCET, 1943, p. 76).

Os liceus foram criados com a intenção de formar sábios e professores, agentes do governo destinados à produção e divulgação do conhecimento. Enquanto que à Sociedade Nacional das Ciências e das Artes coube a supervisão de todos os demais níveis de ensino, a saber:

No que toca ao ensino superior, o Relatório não se refere, no sentido terminológico, a universidades; prefere nomear *liceus* ao quarto grau de instrução: esses estabelecimentos destinados à produção e divulgação do conhecimento erudito – "todas as ciências são aí ensinadas, no seu pleno desenvolvimento [...]. Nos liceus haveria a tarefa imprescindível de preservação e irradiação do conhecimento em seu sentido pleno - cada geração pode transmitir a seguinte o que recebeu da anterior e o que ela mesma pôde acumular" [...]. Eram previstos, a princípio, nove *liceus*, que deveriam ser estruturados para formar sábios e professores.

Cabia à Sociedade Nacional das Ciências e das Artes a supervisão de todos os demais níveis de ensino; e, para tanto, ela gozava de alguma autonomia perante o poder público. Por sua vez, os professores dos institutos seriam nomeados pelos professores dos *liceus* (CONDORCET, 1943, p. 76).

Pretendia-se, pois, que cada grau de ensino fosse estruturado, regulado e inspecionado pelo nível imediatamente superior. Dessa forma, a escolha dos professores das escolas primárias e secundárias passava pelo crivo dos professores dos Institutos que condicionaria os nomes à aprovação da corporação municipal, para os primeiros colocados, para os últimos, a assembléia da comunidade do respectivo distrito.

Quanto aos professores das escolas primárias e secundárias, a lista dos elegíveis será formada pelos professores dos institutos do distrito, e a eleição pertencerá, para os primeiros, à corporação municipal do lugar em que exista a escola e, para os últimos, à assembléia dos pais de família do respectivo distrito. [...] A lista dos elegíveis, que comprove a sua capacidade, deve ser formada pelos membros dum estabelecimento superior. Pelos diretórios formados na Sociedade Nacional, os *liceus* e os *institutos* serão encarregados da inspeção habitual dos estabelecimentos inferiores. Em casos importantes, a decisão caberá a uma das classes da Sociedade Nacional, ou à assembléia

dos professores, quer dos liceus, quer dos institutos. Por este meio será garantida a independência da instrução, e a inspeção não exigirá a criação dum estabelecimento particular, em que se possa temer o espírito de domínio (CONDORCET, 1943, p. 72).

O legislador Marques de Condorcet propôs o ensino universalizado e gratuito, pelo menos nos dois primeiros níveis, articulados em mais cinco anos, que permitiria mesmo aos trabalhadores, ascender aos níveis superiores. Previa-se que a estrutura em rede da educação pública nacional pudesse fazer frente a quaisquer forças e poderes estranhos a ela, e que significassem, eventualmente, ameaça ou abuso contra o avanço da sociedade. Pode-se dizer que os projetos e leis posteriores a esse relatório o tomaram como ponto de referência, inclusive no Brasil.

Em 1792, projeto²³ de Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau, com discurso jacobino, também defendeu a gratuidade, igualdade e obrigatoriedade do ensino e o dever do Estado de promover a educação até os doze anos de idade, estabelecendo um programa de estudos laicos. Lepelletier acreditava “que a totalidade da existência da criança pertencia ao Estado e por isso a educação deveria ser obrigatória e universal” (VILLELA, 1990, p. 64).

Esse projeto de Lepelletier foi reflexo das idéias dominantes no final do século XVIII. Observe os artigos gerais desse projeto:

I- Todas as crianças serão educada às custas da República, desde a idade de 5 anos até 12 anos para os meninos, e desde os 5 até 11 para meninas

II- A educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados.

III- Sendo a educação nacional dívida da República para com todos, todas as crianças têm direito de recebê-la, e os pais não poderão se subtrair à obrigatoriedade de fazê-lo gozar das suas vantagens.

IV- O objeto da educação nacional será de fortificar o corpo e desenvolve-lo por exercícios de ginástica, de acostumar as crianças ao trabalho das mãos, de endurecê-las contra espécie de cansaço, de dobrá-las ao jugo de uma disciplina salutar, de formar-lhes o coração e o espírito por meio das instruções úteis e de dar os conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for a sua profissão(Rosa, 2003, p. 217).

²³A inspiração de Lepelletier remonta a Rousseau. O autor do plano percebe que o sistema de educação nacional é uma peça mestra do novo regime político e social. Lepelletier e Robespierre propõem aos convencionalistas um projeto que vise à formação do homem novo, desde a infância, libertando-o das servidões da antiga ordem despótica e também da fortuna (HISLDORF, 2006, p. 145).

Em 1793, o projeto de Lepelletier foi apresentado por Robespierre à Convenção, em nome da Comissão de Instrução Pública, e exprimia o ponto de vista dos jacobinos. Preconizou uma educação masculina (dos cinco aos doze) e feminina (dos cinco aos onze anos) em colégios de Estado (casas nacionais), separando as crianças das famílias e pondo-as numa comunidade que deve formá-las, segundo modelos de virtude civil e de nítida oposição à sociedade corrupta da época. A idéia de criar um novo povo mediante uma educação conformadora e coletivista. Observe os artigos sobre a oferta e o currículo da Educação Nacional:

I- Será formado em cada cantão um ou vários estabelecimentos de educação pública nacional, onde serão educadas as crianças de ambos os sexos, cujos pais e mães (ou, se órfãs, cujos tutores) estiverem residindo no cantão.

[...]

XI- Os meninos aprenderão a ler, escrever e contar e lhes serão dadas as primeiras noções de medida de superfície

Sua memória será cultivada e desenvolvida; ensinar-se-lhes-á a decorar alguns cantos cívicos e o enredo dos traços, as emocionantes da história dos povos livres e da história da Revolução Francesa.

Receberão também noção de constituição de seu país, da moral universal e da economia rural e doméstica.

XII- As meninas aprenderão a ler, escrever e contar.

Sua memória será cultivada pelo estudo de cantos cívicos e de alguns episódios da história próprios a desenvolver as virtudes de seu sexo.

Receberão também noção de moral e de economia doméstica e rural

XIII- A principal parte da jornada será empregada pelas crianças de um e outro sexo nos trabalhos manuais

Os meninos dedicar-se-ão aos trabalhos possíveis de sua idade, seja apanhar e distribuir matérias sobre as estradas, seja nas oficinas de manufaturas que se encontrem aos cuidados da casa de instrução nacional, seja nas tarefas que poderão ser executadas no interior da casa; todos serão exercitados no trabalho da terra.

As meninas aprenderão a fiar, costurar e limpa; poderão ser empregadas nas oficinas de manufaturas vizinhas ou em trabalhos que poderão ser executados no interior da casa de educação. (Rosa, 2003, p. 217).

O Plano Nacional de Educação de Lepelletier procurou renovar a educação em seu espírito e em sua função social, conformada às exigências de uma sociedade que fundava sua reorganização nos dois princípios, o da soberania nacional e o da liberdade política. Desse modo, foi impregnada de espírito cívico, objetivando a integração progressiva da criança no corpo social.

O projeto foi duramente criticado por retirar a criança do convívio familiar e imprimir-lhes conceitos artificiais à suas necessidades e realidades, por responsabilizar o Estado financeiramente pela formação do povo, outra crítica que estava posta era quanto à explicitação da pedagogia revolucionária jacobina sintonizada ao programa de formação da consciência do dever civil que deveria impregnar em toda sociedade fosse ela religiosa ou revolucionária para operar nela, uma verdadeira transformação de valores (CAMBI, 1999, p.367).

Em julho de 1794, o grupo de maioria liberal assumiu a Convenção Termidoriana e retornou Lakanal²⁴ ao Comitê de Instrução Pública, responsável pela criação das escolas normais, destinadas à formação de docentes, bem como, do novo projeto para as escolas primárias, as escolas especiais: a Escola Central de Trabalhadores Públicos, depois a Escola Politécnica, as Escolas de Saúde e as Escolas de Línguas Orientais em 1795 (CAMBI, 1999, p. 367; VILLELA, 1990, p. 66).

Em 1795, a Lei de 3 Brumário determinou que a escola francesa passasse a ser confiada às comunas, um programa mínimo como ler, escrever, calcular e moral republicana. No entanto, por meio desse novo programa, instalou-se um clima de negação à gratuidade e à obrigação de frequentar a escola. A escola central para ensino das letras, artes e ciências e a escola normal, instituição destinada à formação de professores foram criadas com a finalidade de formar cidadãos úteis e ativos para o Estado. Para a instrução dos futuros professores, organizou-se um currículo a partir da valorização das ciências, traço marcante da formação que a escola desejava dispensar aos futuros mestres da República (CAMBI, 1999, p. 367; HILSDORF, 2006, p. 190).

No entanto, quando se tratava de criar uma escola com o objetivo de formar professores para toda a república, destinada tanto ao ensino primário quanto ao secundário, recorria-se ao princípio do recrutamento geográfico adotado à época da fundação da escola da armas: as administrações de distrito enviarão à Escola Normal um número de alunos proporcional à população: base proporcional será de um para vinte habitantes. Havia também um outro critério: os alunos seriam escolhidos por um júri popular. Além disso, não havia nenhum teste prévio de conhecimento, no entanto, a atividade profissional do interessado era levada em conta, já que muitos alunos eram velhos professores, padres ou funcionários. (VILLELA, 1990, p. 66).

²⁴ “Em 1793, Lakanal antigo aluno lassalista, convertido à Revolução e deputado, definiu a educação proposta por Condorcet como obrigatória e nacional, baseada no ensino da leitura, da escrita, da aritmética, de noções de gramática, da prática das medidas, da lição de coisas, e da moral republicana, dado por professores contratados pelo Estado” (HILSDORF, 2006, p. 188).

Desencadeou-se, portanto, um movimento de reforma escolar por meio de programas e de intervenções legislativas, de modo a por em ação um trabalho educativo que deveria desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores. (CAMBI, 1999, p. 367)

Contraditoriamente a tantos esforços, a escola normal proposta por Condorcet foi fechada em 19 de maio de 1795 (VILLELA, 1990, p. 69). A preocupação desses liberais foi a de eliminar as idéias democráticas e populares, tratava-se de formar as elites do Estado burguês. A educação elementar popular foi posta em segundo plano. Apenas foram recrutados alguns alunos da escola para uma pequena turma de ensino secundário que se formava com a Lei de fevereiro de 1795, a mesma que criava as Escolas Centrais.

A Nova Constituição Francesa (1795), sob orientação de Pierre Claude François Daunou (1761-1840) desarticulou a instrução pública pensada pelo legislador Condorcet, por meio de concessão às instituições privadas do direito de instruir livremente para o ensino primário e secundário. Com o intuito de fortalecer a instrução privada, Daunou suprimiu os salários dos professores das escolas primárias, que passaram a viver de contribuições dos alunos, autorizou redução das escolas secundárias; devolveu a educação das meninas aos pais e estabelecimentos livres e concedeu liberdade aos estabelecimentos particulares.

Quanto à Escola Normal projetada pelo pensamento revolucionário, seus propósitos permaneceram instigando outros projetos de lei na França e no ocidente, até que sob a Monarquia de Julho 1833, a idéia encontrou uma conjuntura mais favorável para se implantar definitivamente. A criação das escolas normais destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções esteve ligada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais, de secularização e de extensão de ensino primário a todas às camadas da população.

Com a revolução Francesa de 1789, concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2000, p. 62).

Cumprido ressaltar que o modelo de Escola Normal do Marquês de Condorcet, alicerçado no ideário democrático-liberal e voltado à transmissão de conhecimento, serviu de inspiração para a gênese dessa instituição no Brasil, que trataremos na análise adiante.

No capítulo seguinte, o estudo da política para formação de professores em nível médio evidenciará a materialização dos acordos internacionais por meio das normatizações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que no art. 62 e 87 que definem sobre a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais, gerando dúvidas e controvérsias nos estados, ocasionando o fechamento das escolas normais públicas. O Conselho Nacional de Educação instituiu no Parecer do Conselho Pleno/ CNE 53/99 de 28.01.99, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Institutos Superiores de Educação, conduzindo, assim, a formação de professores para a fragmentação, com conseqüente indução da privatização das instituições federais de ensino estaduais. Diante desse cenário, entidades e associações acadêmicas propuseram e construíram outras políticas que emergiram das especificidades e realidade social da população brasileira.

CAPÍTULO II

A POLÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES E AMBIGÜIDADES

Introdução

O objetivo deste capítulo é compreender as seguintes questões: como os organismos internacionais propuseram sua política para a política educacional brasileira? Diante da reforma gradual da educação, como a formação de professores foi organizada? Como a formação de professores se consubstanciou nas escolas normais públicas a partir da legislação federal e dos estados de Pernambuco e Paraná? Os municípios, cujo acesso ao ensino superior é limitado, podem prescindir da formação de professores na modalidade, Normal? Como está estruturada a formação inicial de professores nos municípios diante das demandas da Educação Básica? Como os Estados brasileiros responderam à demanda de matrícula no curso normal público, em nível médio?

Para essa reflexão, utilizaremos documentos do Banco Mundial, de Conferências Internacionais, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, a Constituição Federal de 05 de outubro 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Entendemos como parte, desta análise, outros instrumentos legais complementares como: a Resolução nº1 de 11/03/03, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores na modalidade Normal; o Parecer 03/2003, que trata do direito adquirido de permanência no trabalho daqueles que cursaram o Curso Normal; a Resolução de CEB/CNE nº 02 de 19/ 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino Fundamental, em nível médio. Além da legislação dos estados e dos Conselhos Estaduais de Educação do Paraná e a Deliberação nº 010/99, 04/12/99 e de Pernambuco.

Delimitaremos o objeto deste estudo à política para formação de professores, em nível médio, na modalidade Normal com prioridade para os estados de Pernambuco e Paraná, ambos estão entre aqueles que, diante da política do governo federal e das pressões populares, das circunstâncias locais, continuaram a oferta do Curso Normal Médio.

Diante desse cenário de contradições do governo federal, de pressões das entidades e associações acadêmicas, a formação de professores em nível médio retornou ao debate à medida que, a realidade dos estados exigiu a formação de professores para atender à demanda da educação do ensino Fundamental, ao mesmo tempo, não oferecia formação em nível superior pública a todos que desejam, por necessidade ou por opção, como foi prescrita no Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Os dados estatísticos do INEP revelam a quantidade de professores leigos²⁵ atuantes nas creches, séries iniciais e educação de jovens e adultos no Brasil (tabela VI, p.67; VII, p. 67), situação que contribuiu para com o processo de ascensão de matrículas entre 2001 e 2006.

Todavia, ainda que a década 1996 a 2006 expresse as contradições da política para formação de docentes consubstanciadas nas escolas normais públicas e as mediações entre o governo federal e os governos estaduais, a escolha do período de 1999 a 2003 deve-se à correspondência de um mandato de governo. E ao, mesmo tempo, por revelar-se um período de incertezas, adequações e reconstrução da política de formação de professores.

Assim, o objeto de investigação exigiu o alongamento e a compreensão da década 1999 a 2006. Nela, configurou-se a política de formação de professores como diretriz governamental e adquiriu configuração específica e singular em cada unidade da federação. O Estado brasileiro, signatário de conferências internacionais, realinhou as políticas de educação no sentido de aproximações às prescrições dos organismos internacionais. Ao mesmo tempo, entidades e associações acadêmicas propuseram e construíram outra política que emergiu das especificidades e realidade social da população brasileira.

No entanto, dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, ainda que com embates, articulações e mobilizações revelam um significativo número de professores que desenvolvem funções docentes sem habilitação mínima, no nível médio.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, por meio do Censo Escolar 2006, informou que o número de matrículas iniciais dos alunos do curso normal

²⁵Professor Leigo: todo professor que não dispõe de formação/ habilitação específica para o exercício do magistério. Desse modo, é leigo o professor que cursou apenas o ensino fundamental; aquele que não concluiu o ensino médio; aquele que completou o ensino médio, mas sem habilitação para o magistério; e aquele que, embora tenha curso superior não é detentor de diploma de licenciatura. Estes são os tipos de professor leigo por falta de formação. (MARTINS, 2003, p. 10)

em nível médio público²⁶, no país, alcança 430.200, sendo 222.083 na região nordeste, 40.195 na região norte, 47.887 na região sudeste, 41.887 na região centro-oeste e 78.169 na região sul. (tabela IX, p. 77).

2.1- Escola Normal Pública brasileira: gênese, legislação e reformas.

No Brasil, a educação colonial compreende três etapas distintas: a primeira compreende a chegada dos jesuítas, em 1549, até a promulgação do *Ratio Studiorum*, em 1599. A segunda (1599-1759), marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica direcionada pelo *Ratio Studiorum*. A terceira (1759-1808), referindo-se à fase pombalina e se insere no quadro das reformas modernizantes com objetivos de aproximar Portugal das idéias iluministas do século XVIII. (SAVIANI, 2007, p. 30).

Os padres da Companhia de Jesus e as ordens religiosas colaboraram efetivamente no processo de colonização do Brasil. Os primeiros evangelizadores do Brasil foram os franciscanos que fundaram internatos e ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios. Durante o século XVI, outros franciscanos chegaram às diversas regiões brasileiras, sendo instituída a Ordem do Brasil, em 1585, quando da fundação do Convento Nossa Senhora das Neves de Olinda.

Em 1581, os beneditinos estabeleceram-se no Brasil, em Salvador, com a finalidade de construir um mosteiro. Eles fundaram mosteiros em Olinda, Rio de Janeiro, Paraíba e São Paulo. As atividades educacionais para os beneditinos ocorreram em decorrência da evangelização. Contudo, as diferentes congregações religiosas²⁷ operaram, sem apoio oficial, dispunham de recursos humanos e materiais escassos, contando apenas com apoio da comunidade.

Os padres jesuítas vieram para o Brasil por determinação do Rei de Portugal, foram apoiados tanto pela Coroa Portuguesa quanto pelas autoridades da igreja católica. A primeira fase da educação jesuítica foi definida pelo plano de instrução de Manuel Nóbrega, sua filosofia de ensino era tradicional católica na versão da Contra-Reforma. O plano iniciava-se com o

²⁶ De acordo com dados do Censo Escolar 2006, outras 84.181 matrículas foram distribuídas para as escolas particulares.

²⁷ Outras ordens religiosas se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil, como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinos, tendo desenvolvido alguma atividade educativa (SAVIANI, 2007, p. 41)

aprendizado do português pelos indígenas, a doutrina cristã e a escola de ler e escrever eram oferecidas, depois, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental e culminava com o aprendizado profissional e agrícola, a gramática latina foi ofertada àqueles que se destinavam aos estudos superiores na Europa (SAVIANI, 2007, p. 44).

A segunda fase teve por objeto a difusão e consolidação das regras do *Ratio Studiorum*. O plano desenvolvido pelo Ratio foi de caráter universalista e elitista, atendia aos filhos dos colonos e excluía os indígenas. As atividades educativas iniciavam-se com o curso de humanidades, cujo currículo organizava-se em cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média, gramática inferior. A oferta dos estudos superiores dava-se por meio dos cursos de filosofia e teologia. O currículo filosófico com duração de três anos era composto das seguintes disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico era previsto para durar de quatro anos, estudava-se teologia escolástica e moral. (CUNHA, 1980, p. 25; SAVIANI, 2007, p. 56).

Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal²⁸ (1699-1782), apresentou os princípios básicos do novo Estado por ele instruído: o desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, das letras, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação da riqueza e bem-estar. A Ilustração pombalina valoriza o nacionalismo e, por meio da língua portuguesa, procura construir o moderno império português (HILSDORF, 2003, p. 20) Esse regime subordinou os organismos políticos e sociais ao poder central, expulsou os jesuítas, criou o Colégio dos Nobres, fundado 1761 e aberto em 1766 e além do decreto da reforma dos estudos menores (1759) e maiores (1769).

Em 1823, Dom Pedro I convocou a Assembléia Nacional Constituinte e Legislativa²⁹ e criou a Comissão de Instrução Pública para que apresentasse uma proposta para estimular a

²⁸ Dom José foi aclamado rei em 7 de setembro de 1750, Sebastião José de Carvalho e Melo assume o gabinete como ministro responsável pela Secretaria do Exterior e da Guerra. E, em 1756, foi nomeado para o cargo de secretário de Estado dos negócios do Reino, cargo de alto escalão do governo, tornando-se ministro plenipotenciário. Em junho de 1759, foi condecorado Conde Oeiras e, em 1769, torna-se Marquês de Pombal. Numa de suas missões diplomáticas teve contato com Maria Teresa da Áustria, que ascenderam ao trono em 1740. Na linha do despotismo esclarecido, Maria Teresa empreendeu a reforma da instrução pública, submetendo-a ao Estado e afastando-a da influência da igreja. (SAVIANI, 2007, p. 80).

²⁹ O Imperador Dom Pedro I dissolveu a Assembléia Constituinte e, em 1824, outorgou a primeira Constituição do Império que se limitou afirmar, no inciso 32 do artigo 179 do título VIII, que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos. A reabertura do parlamento retomou a discussão da instrução pública em 1826. Entre várias

construção de um Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira. Nesse cenário, um dos membros da Comissão, Martim Francisco Ribeiro d' Andrada Machado apresentou um plano³⁰ que previa a organização do conjunto da instrução pública em três graus: no primeiro, a instrução comum às atividades educativas pautadas pelas verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, com duração de três anos para crianças de 9 aos 12 anos. O segundo grau, com duração de seis anos de idade. E o terceiro grau se destinaria a prover educação científica à elite dirigente.

O projeto de instrução pública de Martim e Cunha foi importante para sinalizar a presença de idéias modernas que preconizavam uma educação pública e laica proposta por Condorcet. A Câmara dos Deputados preferiu sustentar um projeto modesto limitado a Lei Geral da Educação Elementar de 15 de outubro de 1827 que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras, em todas as cidades vilas e lugares mais populosos. No entanto, a realidade econômica, política e social estava muito distante da imposição legal, (FREIRE, 1993, p. 48; LOURO, 1993, p. 444; SAVIANI, 2007, p. 126):

Art1º. Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Camaras Geraes, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes, com attenção às circunstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente a Assembléia Geral para a approvação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitaes das provincias; e serão tambem nas cidades, villas e logares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

[...]

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a gramatica de

propostas sobressaiu o projeto de Januário da Cunha Barbosa, que pretendia distribuir o ensino em quatro graus: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus, 3º grau: ginásio e 4º grau: academias. Esse projeto também encontrou respaldo nas idéias de Condorcet (SAVIANI, 2007, p. 124)

³⁰ O texto de Martim Francisco é, em grande parte, cópia dos *Écrits sur l'instruction publique* de Condorcet. No entanto, Condorcet inicia seu texto com os termos sociedade e cidadãos, e Martim Francisco fala em soberanos e vassallos e a palavra igualdade, que aparece freqüentemente no texto de Condorcet, está inteiramente ausente do texto de Martim. (RIBEIRO, 1945, p. 89)

lingua nacional, e os princípios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostólica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brasil.³¹ (LEI GERAL DA EDUCAÇÃO ELEMENTAR, 15 /10/ 1827).

Desde o império brasileiro, as políticas para formação de professores tornaram-se campo de conflitos e ambigüidades. No início, era a indefinição quanto ao ente federado que deveria ser o provedor da formação para o magistério, uma vez que as províncias conviviam com a escassez de recursos financeiros de profissionais licenciados. Nesse sentido, a Lei Geral de 15 de outubro de 1827 determina que a formação dos professores fosse às custas do próprio ordenado dos mestres conforme explicita o texto da Lei:

Art. 5º. Para as escolas do ensino mútuo se applicarão os edificios, que houverem com insufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores; que não tiverem a necessária instrucção deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Essa questão apresentou-se ainda mais complexa com a instituição do Ato Adicional de 1834, instrumento legal que conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública, reservando ao Poder Central o direito de promover e de regulamentar a educação de nível superior, determinando que:

Art.10. Compete às mesmas Assembléias legislar:

2º- Sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreende as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias, atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

No Brasil, a criação das Escolas Normais Públicas acompanhou as transformações sociais, econômicas e políticas. Essas instituições tornaram-se parte do sistema de ensino e foram designadas para estruturação da formação de professores desde o Segundo Império. As Escolas Normais Públicas transformaram-se em uma das instituições destinadas a consolidar e expandir os projetos políticos das oligarquias locais e a manter seus privilégios. A educação primária para as classes populares era concedida como instrumento para introdução de valores e condutas preconizados pelos projetos pedagógicos da Europa e pelos projetos da elite brasileira.

A primeira Escola Normal brasileira criada na província do Rio de Janeiro – Niterói, pela Lei nº 10, de 1835 que determinou:

³¹ Neste estudo, optamos por manter a grafia original.

Haverá na capital da Província uma escola normal para que nela se habilitem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da lei de 15/10/1827.

Segundo Villela (1990, p. 93), na província do Rio de Janeiro, o grupo conservador que assumiu a Regência, a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834, tornou-se indutor da criação da escola normal de 1835, e por meio desta, conduziram um projeto em direção aos valores e princípios da sociedade de classe. As perspectivas políticas de expansão escolar, conjugadas a um modelo econômico, revelam o nascedouro de criação da Escola Normal de Niterói. Essa criação representou a introdução do modelo francês na formação de professores e, além disso, apresentou-se com potencial organizativo e civilizatório, transformada numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.

A reforma Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto 7.247, de 19/4/1879, concedeu poderes ao Governo Central para criar ou subsidiar as escolas normais nas províncias, enquanto não houvesse liceus equiparados a essas escolas. As escolas de formação de professores nas províncias deveriam ser estruturadas à semelhança da Escola Normal de Niterói, condição para a instalação das mesas de exames preparatórias que asseguravam o acesso direto ao ensino superior, aos filhos das elites dominantes.

Em meados do século XIX, Rui Barbosa (1883, p.135) demonstrou que o quadro da formação de professores no Brasil estava longe de ser o apresentado mundialmente, pois só existia uma escola que funcionava na capital do império, e outras poucas que funcionavam de forma precária nas províncias. Esse jurista também criticou a ausência da pedagogia e das atividades práticas, assim como, definiu o objetivo dessas escolas: ensinar a ensinar, educar no método de educar, eis o que se constitui a essência e o fim desse gênero de estabelecimento.

Rui Barbosa considerou fundamental ampliar o número de escolas normais para que todos os professores empregados pudessem ser instruídos. No Parecer e Projeto da Instrução Pública, Rui Barbosa (1883, p. 264 e 265) avaliou a escola normal do império e desabafou:

Todo o seu esforço (não nos referimos as instituições provinciais, que do Estado nenhum auxilio recebem) todo o seu esforço de produção resume-se no estabelecimento que funciona em a capital do Império, sob o nome de Escola Normal Primária.

Ainda não houve instituição que menos correspondesse ao nome adoptado. Chamem-n' a de collegio, lyceu, atheneu, escola livre, em summa, do que quizerem. Mas escola para formar professores, não; é o que absolutamente pode ser.

Para caracterisar a extravagancia da organização actual, bastaria esta reflexão: criam uma cadeira de agricultura, e mandam-n' a ensinar de noite; fallam em escolas annexas, e preceituam que as aulas do curso normal funcçionem á noite, como se á noite fosse possível obter escolas primarias, onde os alumnos-mestres praticassem.

Mas a criação de uma verdadeira escola normal, com todas as condições especificas da índole peculiar da semelhante instituição, é ninguém a contestará, a clausula fundamental de toda a reforma do ensino. A arte didactica, como qualquer arte, quer ser estudada na sua theoria e na sua pratica; estas não podem ser bem ensinadas, senão n' uma escola normal.

A necessidade de prover o ensino primário nas províncias levou as autoridades a fundarem outras Escolas Normais: Minas Gerais, 1835; Bahia, 1836; São Paulo, 1846; Pernambuco, 1865; Alagoas 1864; Rio Grande do Sul 1869; Pará, 1870; Sergipe, 1870; Amazonas, 1872; Espírito Santo, 1873; Rio Grande do Norte, 1873; Maranhão, 1874; Paraná e Mato Grosso, 1876; Santa Catarina, 1880; Goiás, 1881; Piauí 1864; Paraíba 1883; Alagoas, 1864; Rio Grande do Sul, 1869. (KULESZA, 1998 p. 63; 69)

Datam de 1840 os primeiros registros referentes à Escola Normal no Rio Grande do Sul. A intenção inicial era que a Escola Normal finalizasse o processo de formação de meninas desvalidas até que estas tivessem a completa instrução. (SCHNEIDER, 1993, p. 60; DESAULNIERS, 1997, p. 106). Em 5 de abril de 1869, foi criado o Curso de Estudos Normais no qual seriam preparados professores de ambos os sexos para a instrução primária. No entanto, no ano seguinte, magistério público foi restrito ao sexo masculino.

A partir de 1870, as escolas normais foram estimuladas pelos governos com intuito de, por meio delas, instituir outra ordem social fundamentada nos valores do trabalho, da obediência, da civilidade, do civismo, da docilidade, do individualismo e do nacionalismo.

De acordo com o Relatório de Instrução Pública das Províncias do Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia, encomendado a Gonçalves Dias, constata-se a seguinte colocação sobre a Escola Normal da Bahia.

[...] de uma só Escola Normal terei de me ocupar, pois nenhuma outra existe nas Províncias por mim visitadas. É a da Bahia, cuja criação data de 14 de abril de 1836. [...] Esta escola é para alunos de ambos os sexos; tem três cadeiras: a primeira de método – mútuo e simultâneo com leituras da obra do Barão de Geraldo; a segunda, de Gramática Filosófica com análises de clássicos; a terceira

de Aritmética e Caligrafia. O curso é de dois anos, mas lecionando-se um dia aos homens e no outro as senhoras, fica de fato reduzindo a um somente (DIAS, 1989, p. 36).

A primeira escola normal paulista foi criada pela Lei nº 34, de 16 de março de 1846 e instalada em 9 de novembro do mesmo ano. Era um curso de dois anos, direcionado ao sexo masculino, sob a regência de um só professor. A Escola Normal de São Paulo funcionou no edifício contíguo à Catedral da Sé, no período da tarde. O plano de ensino compreendia as disciplinas: lógica, gramática, língua nacional, aritmética, geometria prática, caligrafia, doutrina cristã, métodos e processos de ensino (REIS FILHO, 1981, p. 128).

A segunda escola normal de São Paulo foi inaugurada, em 1875, após o fechamento da primeira, cuja formação também se destinava somente para homens, a Lei nº 52 de 21 de abril de 1875 criou a Escola Normal feminina e a seção foi instalada no Seminário da Glória em 1876. A matrícula inicial foi de 49 alunas. Desse modo, a escola normal passava a ter duas seções, um para cada sexo e seu corpo docente ampliava-se, foram incluídas as seguintes disciplinas: francês, metódica, pedagogia, cosmografia, geografia do Brasil, história sagrada, história universal e noções gerais de lógica.

Em 1880, após encerramento da segunda, fundou-se a terceira escola normal de São Paulo, essa deu origem ao posterior Instituto de Educação Caetano de Campos, da Praça da República. A estrutura de direção dessa instituição esteve diretamente vinculada ao Presidente da Província e o curso distribuído em três anos, compreendendo as seguintes disciplinas: gramática, língua nacional, aritmética, geometria, história, geografia, pedagogia e metodologia, francês, química e física.

Em 1870, Antonio Affonso de Carvalho, presidente da província do Paraná, instituiu a Escola Normal por meio da Lei nº 238 de 19/04/70 que determina:

Art. 1º Fica instituída nesta capital uma Escola Normal para o ensino das pessoas de ambos os sexos que quiserem exercer o professorado da instrução elementar.

Art. 3º O curso normal é de dois anos, nos quais se distribuirá convenientemente o estudo das matérias declaradas.

Art. 5º Para pessoas do sexo feminino, o curso normal abrangendo as mesmas matérias, terá convenientes modificações no ensino de uma delas, e compreenderá os trabalhos para os quais haverá uma professora..

Em Pernambuco só teve início em 1864, quando a Assembléia Geral, votou a Lei 598, criou a primeira Escola Normal, em Recife. Em 1875, por meio da reforma do ensino secundário e da escola normal tornou possível o acesso feminino à escola. A difícil experiência pioneira de

Pernambuco em concretizar a co-educação foi minimizada por meio da criação de seções masculinas e femininas (KULESZA, 1998 p. 66).

A primeira Escola Normal Primário de Mato Grosso foi instalada em 1840, no governo do Presidente Cônego José da Silva Guimarães (1840-1843). No entanto, a escola ficou aberta por um breve período, sendo desativada logo no início do governo do Tenente-Coronel Ricardo José Gomes Jardim, em 9 de novembro de 1844. A sociedade mato grossense ficou sem instituição de formação durante trinta anos.

Em 1874, José de Miranda da Silva Reis, Comendador das Ordens da Rosa e de São Bento de Aviz, na província do Mato Grosso, criou o curso normal para habilitar professores de instrução primária, por meio da Lei nº 13 de 9/07/74 estabelecendo que:

Art. 1º O presidente da Província é autorizado a criar um curso normal para habilitar professores para a instrução primária conforme o disposto na última parte do artigo II do regulamento nº 15, de 4 de julho de 1873.

Art. 2º Este curso será de três anos e no final dele se expedirá pela respectiva Secretaria o competente título de habilitação aos alunos que se denominarão alunos mestres.

Art. 3º As pessoas de ambos os sexos que obtiverem esse título, não só poderão apresentar-se candidatos às cadeiras vagas, e que forem postas em concurso, sendo dispensados do que dispõe o artigo 45º do capítulo 10 do Regulamento orgânico acima citado, como poderão abrir aulas particulares, precedendo licença da Inspeção Geral da instrução pública.

As primeiras iniciativas de criação da Escola Normal do Ceará ocorreram em 1837, durante o governo do Presidente José Martiniano Pereira de Alencar, pela ocasião da criação da Lei nº 91, de 5 de outubro, uma escola normal que sucumbiu em virtude das condições financeiras precárias da província (MIGUEL, 2000, p.56).

Frente a tais dificuldades, a Escola Normal do Ceará só viria a ser novamente criada, ao final da segunda metade do século XIX, com a Lei nº 1790 de 28 de dezembro de 1878, que seria sancionada em 28 de dezembro de 1879, e teria o lançamento da pedra fundamental somente em 1881. Entretanto, a sociedade cearense esperou mais quatro anos para que a escola normal do Ceará fosse inaugurada em 22 de março de 1884 (SILVA, 2002, p. 58).

Em 26 de novembro de 1881, o Ministério dos Negócios do Império, por meio da Circular nº 4465, solicitou aos presidentes das províncias e às Assembléias Provinciais que fossem empreendidos esforços no sentido de criar a Escola Normal Pública nas províncias que ainda não

havam conquistado condições de criá-las de acordo com o plano estabelecido no artigo 9º do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. A Circular salientava a disposição do governo central em auxiliar as províncias que não se encontrassem em condições financeiras para efetivar o empreendimento (CANEZIN, 1994, p. 28).

Durante algum tempo, a Escola Normal de Goiás existiu apenas na legislação. Somente em 1884, na presidência de Camilo Augusto Maria de Brito, ela foi instalada, regulamentada e entrou em funcionamento. Esse governo, no período de 1/11/1884 a 17/10/1885, confirmou e implantou, na área da educação, certas propostas liberais defendidas pelos Bulhões, tais como obrigatoriedade de ensino liberdade de ensino e instalação da Escola Normal (CANEZIN, 1994, p. 30).

Logo após a sua instalação, a escola normal pública começou a sofrer críticas referentes à quantidade de alunos que atendia e ao significativo orçamento destinado ao estabelecimento que, no entendimento de um grupo de conservadores, poderia ser revertido em gastos com a instrução pública. Nas eleições de 1885, os conservadores assumiram o governo, e o presidente da Província, Guilherme Francisco da Cruz, extinguiu a Escola Normal por fundamentar-se no fato de a Reforma do presidente anterior ter desorganizado o Liceu e não ter apresentado proposta pedagógica diferente “desorganizou o Lycêo para crear uma Escola Normal, que dessa instituição só tinha o nome e descurou-se da instrução primária que, segundo Lamartine é o pão do pobre” (CANEZIN, 1994, p.32).

Esses estudos preliminares demonstram que as escolas Normais Públicas expressam e revelam a política de formação de docentes marcada por ambigüidades e conflitos políticos, sociais e econômicos. Escassez de recursos financeiros, falta de instalações públicas adequadas, poucos professores formados, insignificante número de concluintes e a convivência com a tradicional prática de nomeação dos professores por critérios de clientelismo parentais, disputas eleitorais, conduta honesta e cristã dificultavam o reconhecimento político pela formação institucionalizada provida pelo Estado.

2.2- A formação de professores preconizada pela Escola Normal Pública na República

De acordo com os estudos de Tanuri (2000, p. 68), a Constituição Republicana de 1891 conservou a descentralização assegurada no Ato Constitucional de 1834. Coube a União a responsabilidade pelo ensino secundário e pelo ensino superior, cujos cursos funcionariam nos Estados, sendo a instrução secundária ministrada no Distrito Federal. Quanto à instrução primária e a profissional, dentre elas o curso normal, deveriam ser administradas pelos estados e municípios.

Na República, a partir de 1917, Afrânio Peixoto, quando diretor de Instrução do Distrito Federal realizou uma reforma na educação e separou a escola normal em dois ciclos: um preparatório e o outro profissional³² o que acabou por dualizar a formação de professores, na maioria dos estados brasileiros, possibilitando, por um lado, a expansão das Escolas Normais compatíveis com as possibilidades da época e das peculiaridades regionais. E de outro, os Cursos Normais, com características próprias do secundário destinados às famílias dos grandes proprietários de terras, por ser objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. Nos anos seguintes, os governos estaduais instituíram as escolas normais, institutos de educação, faculdades de filosofia e o curso normal que integram parte do sistema educacional brasileiro designado para formação de professores (TANURI, 2000, p. 73).

Na década de 1930, o Movimento da Reconstrução Nacional pela Educação, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova revelou a importância de repensar a formação do magistério primário, com preparação nas escolas normais, uma vez que esse estabelecimento nem oferecia uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral que deveria (AZEVEDO, 1994, p.73).

O Manifesto dos Pioneiros, em 1932, reafirmou a necessidade de uma sólida preparação pedagógica dos professores de todos os graus, cuja formação geral fosse realizada nos estabelecimentos de ensino secundário, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. Na mesma perspectiva, vale considerar que:

³²Cursos preparatórios eram os cursos complementares em continuação ao primário, destinados a funcionar como curso geral básico, de preparação para a escola normal, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino vinculado ao ensino secundário profissional, criado para as elites, bastante procurado dos que se destinavam ao ensino superior. (TANURI, 2000, p. 70).

Todos os professores de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitário, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior incorporadas as universidades (AZEVEDO, 1994, p. 73).

As idéias veiculadas pelo Manifesto dos Pioneiros de que a formação do magistério em todos os níveis deveria ocorrer nos cursos superiores ligados à Universidade materializou-se com a criação dos Institutos de Educação que substituiriam as escolas normais. Com essa medida, Anísio Teixeira objetivou a realização de um projeto mais ambicioso, a implementação da Universidade do Distrito Federal (UDF), inaugurada em 1935.

Na exposição de motivos que acompanhou o decreto de criação dessa Escola de professores, Anísio Teixeira reforçou a idéia de que “nenhuma reforma, nenhum melhoramento de ordem essencial pode se fazer em educação que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar à escola” (TEIXEIRA, 1999, p.110).

De acordo com Lopes (2001, p. 59), Anísio Teixeira assumiu a feição profissional que queria imprimir à Escola de Professores, elevada a nível superior, com cursos nitidamente profissionais visando ao preparo do mestre, tendo como exigência a conclusão da Escola Secundária. Esta, com a função seletiva e vocacional, é que consolidaria a base de cultura geral necessária ao futuro professor, bem como a formação integral da personalidade do adolescente

O ensino normal para Anísio Teixeira destinava-se a preparar mestres e deveria ser um ensino profissional, de caráter prático. O curso secundário tornou-se requisito necessário ao ingresso no curso de formação de professores e encontraria na Escola de Professores a especialização que lhe daria subsídio para abraçar o magistério da escola primária (LOPES, 2006, p. 59).

Um alvo suplementar, mas igualmente indispensável seria o da formação do magistério, tornando-se obrigatório que dentro dos cinco anos do plano, pelo menos um décimo (1/10) do professorado primário tivesse a formação completada com dois anos de estudos em nível superior. Por outras palavras, a formação do magistério primário se faria em duas etapas, atual, de nível médio, para o início da carreira, e dois anos complementares, de nível superior, para a sua continuação em exercício, depois de cinco anos probatórios. Esses dois anos de estudos se faria em cursos regulares de férias, ou pelo afastamento em exercício, dentro dos cinco anos iniciais, em cursos regulares. De sorte que, tão depressa quanto possível, pudesse o professorado contar, em cada dez professores de formação média, com um de formação superior, que como supervisor, os assistisse e guiasse nos variados trabalhos (TEIXEIRA, 1999, p. 109).

A reivindicação do Império encontraria eco apenas com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal que por meio do Decreto-Lei nº 8530 de 02 de janeiro de 1946, oficializou os interesses pela interdependência do ensino.

As Leis Orgânicas do Primário e do Ensino Normal determinaram as finalidades da formação de professores, em nível médio: promover a formação pessoal docente necessária às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e as técnicas relativos à educação da infância. O mesmo decreto criou os institutos de educação que passaram a funcionar com os Cursos Normal, com o jardim de infância e a escola primária anexos, e os Cursos de Especialização de professor primário, pré-primário e habilitação de administradores escolares, em nível pós-normal. O Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, oficializou a finalidade, com a seguinte prescrição:

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.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 – LDB em essência manteve a característica estrutural do Decreto nº 8.530 de 02/01/46. Determinou, porém, a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, assim como, a descentralização administrativa e as flexibilidades curriculares, rompendo com a padronização do currículo das escolas normais. A maioria dos estados conservou o sistema dual, com escolas de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo (ROMANELLI, 2006, p. 171).

Quanto ao curso normal de nível colegial, apesar das iniciativas de algumas unidades da Federação no sentido de estendê-lo para quatro séries, apenas o estado de São Paulo logrou fazê-lo ainda antes da Lei nº 5.692/71 (TANURI, 2000, p. 80).

Aliás, no que diz respeito ao aumento dos estudos e à elevação do nível de formação do professor, começam a aparecer iniciativas favoráveis à formação de professor primário em nível superior. Neste sentido, é importante destacar que o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) “deixa antever que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país (TANURI, 2000, p.79).

A política educacional do período de 1971 fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus nº 5692/71, apontava para a progressividade e flexibilidade para a formação de professores com vistas à elevação de escolaridade de professores de 1º e 2º graus, prescrita no art. 29:

a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus [...] em níveis que se elevam progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com as orientações que atendem os objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas.

A Lei nº 5692/71, por meio das Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus introduziu modificações na legislação do ensino, inserindo a escola normal no contexto da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a em Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Os Institutos de Educação deixaram de existir. E a formação de especialista de professores para o curso normal passou a ser feita nos cursos de Pedagogia. Como pode ser observado na Lei 5692/71:

Art. 30 Exigir-se-á como formação mínima para o magistério:

III. no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

IV. no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere à letra “a)” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver 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.

§ 2º Os professores a que se refere à letra “b)” poderão alcançar, no exercício do magistério a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento de estudos ulteriores.

Entretanto, as críticas que a Habilitação Magistério – HEMs receberam em relação à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante e a desvalorização da profissão em âmbito nacional geraram discussões e projetos de estudo e ações dos governantes e de entidades acadêmicas sobre formação docente.

Em 1982, Ministério da Educação e Cultura e as Secretarias Estaduais, na tentativa de reverter à crise, propuseram a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

(CEFAM), com o objetivo de redimensionar as escolas normais e adequá-las para formar professores em formação inicial e continuada para atuar na pré-escola e no ensino das séries iniciais (CAVALCANTE, 1994, p. 59).

O projeto foi implantado em 1983, com apoio pedagógico e financeiro do Ministério de Educação e Cultura, nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 centros. Em 1987, os Centros expandiram para mais nove estados: Acre, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Maranhão, Roraima e Mato Grosso, constituindo 120 unidades. Em 1991, totalizavam 199 Centros em todo país, com 72.914 matrículas (CAVALCANTE, 1994, p.68).

O projeto buscou a articulação da escola normal com o ensino de 1º e o 3º graus de ensino, tendo como objetivo de enriquecimento curricular, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau, por meio de observação direta da prática educativa. Essa nova perspectiva de formação de professores enfatizou: a necessidade de um currículo interdisciplinar; o exame seletivo para ingresso ao curso de formação; funcionamento em tempo integral, com período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio, remunerado; e a criação de escolas de aplicação (CAVALCANTE, 1994, p. 61; TANURI, 2000, p. 83).

Em 1986/89, as políticas educacionais expressa pelo Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, com o objetivo de dar continuidade às ações do CEFAM, iniciaram projetos complementares e paralelos³³, que tiveram existência efêmera, marcados pela descontinuidade administrativa das gestões das secretarias, tanto em nível federal como estadual. O Ministério da Educação – MEC em parceria com o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional – CENAFOR desenvolveu o Projeto Habilitação ao Magistério para a implementação de nova organização curricular, que previa:

- elaboração de proposta de curriculares para o curso de formação de professores;
- elaboração de reestruturação do curso de habilitação para professores leigos da zona rural, em nível de 2º grau;
- oferta de estudos adicionais em pré-escolar, alfabetização, educação de adultos e crianças;

³³ Os projetos “Normalistas” e “Ajudando a vencer”. O primeiro visava apoiar financeiramente os alunos do CEFAM para realização de estágios nas escolas de 1º grau. O segundo visava a preparar estudantes das escolas públicas (CAVALCANTE, 1994, p. 68)

- implantação de escolas de aplicação com extensão dos CEFAM³⁴;
- redimensionamento do estágio escolar (CAVALCANTE, 1994, p.74).

Nos últimos vinte e cinco anos, acentuou-se significativamente o debate sobre a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, especialmente em nível superior. Isso significou passar ao nível superior a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, até então, realizada predominantemente em nível médio. Tal debate alcançou proporções maiores a partir da promulgação da LDB 9394/96, sobretudo com o surgimento de um novo espaço de formação, os Institutos Superiores de Educação, e de uma nova modalidade de formação: o Curso Normal Superior.³⁵

A tendência para introduzir os institutos superiores de educação no texto originou-se do “Programa de Valorização do Magistério”, de iniciativa da Secretaria do Ensino Fundamental do MEC na gestão de Murílio Hingel, nos anos de 1992 e 1993. Essa iniciativa buscou, com base no “Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, implantar Institutos Superiores de Formação de Professores no Brasil, inspirados na experiência francesa dos Institutos Universitários de Formação de Mestres” (TANURI, 2000, p. 85).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definidas pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP – evidenciou o debate a respeito da identidade do curso, instituído como licenciatura. Desse modo, o Curso de Pedagogia destina-se:

Art. 2º à formação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em Cursos de Educação profissional na área de serviço e apoio escola, bem como em outras áreas de serviço e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos

Enquanto isso, desde 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/ CP nº 1, prescreveu que os Institutos Superiores de Educação se constituiriam como alternativa aos Cursos de Licenciatura, porém o fez de forma aligeirada, mais barata e com cursos de curta duração. E isso também não

³⁴ Em 1990, o governo brasileiro inseriu o CEFAM no Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC previsto para o período de 1990 a 1995. O Plano foi colocado como etapa significativa no conjunto das ações dirigidas à universalização do ensino fundamental e a eliminação do analfabetismo. O PNAC objetivou rever a política de valorização do magistério, com prioridade para a melhor formação de professores. (CAVALCANTE, 1994, p.74).

³⁵ Sobre o Curso Normal Superior, leia o Cenário da Formação de Professores no Brasil, em Roselane Campos 2004

deixa de corresponder ao espírito da LDB nº 9.394/96, pois esta participa da mesma lógica que vinha presidindo a política educacional que tinha como uma de suas características a diversificação de modelos.

Diante desse cenário de disputas, o estudo busca desvelar a política para formação de professores em nível médio consubstanciada na escola normal pública entre 1999 e 2003. Assim como, os caminhos e percursos dessa política de formação de professores em dois estados brasileiros: Pernambuco e Paraná.

2.3- Professores no Brasil sem formação em nível médio

Nos anos 90, a reforma educacional produzida de forma gradual no âmbito estratégico do Estado colocou a formação docente no centro das decisões políticas, posto que os dirigentes e os professores tornam-se agentes fundamentais à reforma e à mudança dos paradigmas educacionais brasileiros. Para consolidação da reforma, o governo brasileiro procurou oferecer os meios institucionais para que a formação se docente ocorresse, por meio da educação a distância.

Tratando-se de um banco, ainda que com grande interferência na área social, o Banco Mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade – a razão mercantil –, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a preocupação do educador com a formação voltada para a elevação da condição humana. Se tratadas como são, as tensões poderiam contemplar as relações entre formação inicial e em serviço, professor e tecnologia educativa etc. Diante do que se expôs, a racionalidade conforma, as políticas públicas para a formação de professores por meio da educação a distância, diante do Estado e da educação reformados, num contexto de universalização do capitalismo e de sua conseqüente mudança no metabolismo social. (SILVA, JR, 2002, p. 86)

A partir de 1995, o MEC priorizou mecanismos legais para a reestruturação de uma política de crescimento da educação superior no país, com ênfase na expansão dos Cursos Normal Superior e do próprio Curso de Pedagogia, principalmente em instituições privadas. De acordo com os estudos de Roselane Campos, em 2001³⁶, tínhamos aproximadamente 500 cursos de Pedagogia, esse número cresceu para 1372, em 2004, além de 716 Cursos Normais Superiores:

³⁶ Participaram do censo do Ensino Superior 2006, 2.270 Instituições – sendo 2022 privadas (89%) e 248 públicas. (INEP/ MEC)

Se considerarmos a distribuição dos cursos: Pedagogia e Normal Superior, de acordo com a natureza jurídica das instituições a que estão vinculados, observamos que **824** (38,54%) cursos estão vinculados a instituições públicas federais e estaduais, enquanto que **1.314** (61,31%) cursos estão vinculados a instituições privadas. Com relação a este aspecto é interessante registrar que a grande disparidade entre oferta pública e privada observada, sobretudo, nos Cursos de Pedagogia, tende a ficar menos significativa quando se trata dos Cursos Normais Superiores. Comparados os respectivos indicadores podemos verificar que as instituições públicas foram responsáveis pela oferta de 328 (42,87%) dos Cursos Normal Superior, contra 437 (57,12%) das instituições privadas; quando tratamos dos cursos de Pedagogia, observamos a presença de 496 (36,12%) cursos vinculados às instituições públicas e 877 (63,87%) mantidos por instituições privadas (CAMPOS, 2004, p.11).

O Plano Nacional de Educação postulou o envolvimento das instituições de ensino superior, junto com os sistemas, no sentido de se empenharem para qualificar docentes em nível superior, situação que de acordo com a pesquisa de Campos resultou no crescimento de instituições públicas e privadas credenciadas para formação de professores.

Esse cenário ambíguo e contraditório da formação de docentes expressa, na legislação brasileira e nos dados estatísticos, que a formação de professores em nível médio se faz necessária em razão da quantidade de professores sem formação em ensino médio. Dados do Censo Escolar de 1999 revelam que 118.094 professores sem ensino médio atuavam nas séries iniciais na rede pública do país, dos quais 54.538 estavam na região nordeste. Conforme demonstram as tabela a seguir

TABELA-I

Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio -1999

Regiões	Professores sem Ensino Médio 1999				
	Alf+1º. 4º	Pré-Escola	Creche	EJA	Total
Brasil	83.389	20.640	14.065	*	118.094
Norte	19.633	2.407	575	*	22.615
Nordeste	54.538	13.717	4.877	*	73.132
Sudeste	3.081	1.740	4.224	*	9.045
Sul	2.363	1.824	3.944	*	8.131
Centro-oeste	3.774	952	445	*	5.171

Fonte: MEC/INEP/DTDIE³⁷

Censo 1999

(funções docentes³⁸)

(Professor leigo)

* dados não encontrados

TABELA II

Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio - 2000.

Regiões	Professores sem Ensino Médio 2000				
	Alf+1º. 4º	Pré-Escola	Creche	EJA	Total
Brasil	71.326	16.796	7.269	*	95.391
Norte	15.927	2.202	430	*	18.559
Nordeste	46.813	12.491	3.126	*	62.430
Sudeste	3.060	608	1.558	*	5.226
Sul	2.478	1.000	1.790	*	5.268
Centro-oeste	3.048	495	365	*	3.908

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Censo 2000

*Dados não encontrados

TABELA -III

Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio - 2001.

Regiões	Professores sem Ensino Médio 2001				
	Alf+1º. 4º	Pré-Escola	Creche	EJA	Total
Brasil	52.751	17.614	11.349	4.366	86.080
Norte	11.561	2.129	499	1.310	15.499
Nordeste	33.977	11.854	3.463	2.741	52.035
Sudeste	2.330	1.574	3.670	119	7.693
Sul	2.106	1.344	3.356	120	6.926
Centro-oeste	2.777	713	361	76	3.927

Fonte: MEC/INEP/DTDIE- Censo 2001

³⁷ Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais.³⁸ Por Função docente compreende-se a atuação do professor em sala de aula, entretanto, esses professores podem atuar em outras escolas. (INEP)

Os dados estatísticos de 1999 desvelam a trajetória da formação de professores no Brasil, por região. Trabalhando com séries iniciais e alfabetização 83.389 professores/função docente que se quer concluíram o ensino médio. De maneira transparente, os dados refletem a história da educação nos estados e municípios, parte de uma totalidade. Evidenciam como o poder público e as forças hegemônicas perceberam o direito à educação de seus habitantes. Seguramente entre as prioridades das oligarquias com privilégios naturalizados não constava o direito à educação e nem à formação de professores em instituições adequadas com atribuições do Estado.

Esses dados do Censo Escolar de 1999 traduzem o emaranhado de interesses políticos e econômicos por região. Nelas, as políticas sociais para a infância e para a formação inicial e continuada de professores são conduzidas ora pela igreja, ora pelo silêncio dos governos, ora pelo mercado, ainda que, sob atitudes e ações da comunidade local num processo tardio de cidadania.

Se outrora nos idos do Império, ampliamos o tempo de duração de formação, os conteúdos associados às práticas numa tentativa de elevar culturalmente e profissionalmente os professores, entre 1996 e 2006, os rumos têm sido de abreviamento, de rapidez e prioritariamente pelos equipamentos tecnológicos para aqueles que ainda não tiveram acesso ao sistema regular presencial.

Em 1999, a região nordeste apresentou, nas três modalidades de oferta da educação pública, creche, pré-escola e ensino fundamental de oito anos, 73.132 de docentes sem formação no ensino médio, enquanto que na região Norte 22.615 atuavam sem essa formação específica. Os dados apontam que a situação intensificou a necessidade de implementação de política de formação de professores em serviço, em nível médio, de maneira aligeirada, para as regiões mais vulneráveis do país.

Em 2001, a região Nordeste, ainda, possuía 52.035 de docentes sem formação na modalidade, Normal. Esse saldo refletiu a consolidação do Projeto Nordeste I e II no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A gestão de Fernando Henrique Cardoso e do Ministro Paulo Renato de Sousa, de 1995 a 2002, foi determinante para a recuperação do Projeto Nordeste, possivelmente porque houve um melhor alinhamento entre as diretrizes propagadas pelo Banco e a política implementada na segunda metade da década de 90, configurada no avanço das políticas neoliberais no país (CRUZ, 2002, p.110). No âmbito educacional, ocorreu a institucionalização de várias ações iniciadas no Projeto Nordeste e defendidas pelo Banco Mundial para a educação, a exemplo da reforma do

sistema educacional, representada pelo tripé político: sistema de avaliação, currículo nacional e política de formação de educadores a distância.

Nesse cenário, as ações programadas pelo Projeto Nordeste I e II e Fundescola redesenharam a política para formação de professores com implantação, em 1999, o Proformação destinado à formação de professores em nível médio.

Algumas indagações são pertinentes para compreendermos a política de formação de docentes partindo dos quadros e gráficos que se seguem. Como buscar a valorização dos docentes com esse número de professores sem formação de nível médio? Como compreender a contradição entre o número significativo de professores sem formação, em nível médio e uma política de extinção da escola normal pública regular, inclusive em regiões periféricas e simultaneamente a execução de um programa Proformação a distância e em nível médio?

Como explicar a significativa quantidade de professores nos estados, sem nível médio, em 1999, 2001, 2002, 2003 e 2006? Como os gestores das Secretarias Estaduais de Educação concebem o elevado número de professores sem nível médio? Diante desses números, a escola normal pública pode ser uma política social para atender aos estados e municípios, quanto à formação de professores para o primeiro ciclo da educação básica? Pode ser uma etapa da formação, compreendendo-a como início de um processo entre o desejável e o que é possível?

TABELA –IV

Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio - 2002

Regiões	Professores sem Ensino Médio 2002				
	Alf+1º. 4º	Pré-Escola	Creche	EJA	Total
Brasil	23.596	7.873	5.340	3.310	40.119
Norte	4.767	988	402	1.106	7.263
Nordeste	15.277	5.312	1.719	1.973	24.281
Sudeste	1.428	596	1.271	78	3.373
Sul	1.218	763	1.654	97	3.732
Centro-oeste	906	214	294	56	1.470

Fonte: MEC/INEP/ DTDIE
Censo 2002

TABELA –V
Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio - 2003

Regiões	Professores sem Ensino Médio 2003				
	Alf+1º, 4º	Pré-Escola	Creche	EJA	Total
Brasil	13.867	5.404	4.471	2.349	26.091
Norte	2.579	740	309	907	4.535
Nordeste	8.422	3.365	1.315	1.258	14.360
Sudeste	1.163	495	1.041	57	2.756
Sul	903	619	1.571	82	3.175
Centro-oeste	800	185	235	45	1.265

Fonte: MEC/INEP/ DTDIE
 Censo 2003

Observamos que entre 1999 e 2003 o percentual de docentes sem formação de professores reduziu nas regiões Norte e Nordeste respectivamente. Nesse sentido, a formação de professores nessas regiões foi fomentada pela política de educação a distância do Ministério da Educação – O Proformação.

De acordo com essa gestora pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco, o estado ainda apresenta um número significativo de docentes sem ensino médio:

Pernambuco hoje, nós ainda temos professores no interior, ensinam 1ª a 4ª, educação infantil, mais não tem o nível médio, ainda existe professor leigo no estado de Pernambuco, nós estamos com o Proformação, por exemplo, atendemos a, o Proformação em 4 versões, nós já estamos na 4ª versão, a semana passada 38 professores se diplomaram, no interior do estado, são professores municipais, então não é o professor do estado, professor do estado nós não temos, todos nossos professores já tem nível médio, mais hoje ainda existem no interior, professores que ensinam de 1ª a 4ª série de educação infantil, que não tem sequer o nível médio, aí o Proformação tá desempenhando esse papel muito importante, que é um programa do MEC [...] Embora a gente dê o tom da gente, mais são projetos nacionais, há uma política nacional, vê agora o vê agora o Proinfo, vê esse próprio Proformação, Proinfantil, que é para os professores de educação infantil, que é a formação, nós vamos articular no Proinfantil. (5 GP).

O *locus* de formação de professores diversificou-se para atender a demanda de professores com formação superior para atuar nas séries iniciais. De acordo com Campos (2004, p. 14), na região Norte, os programas de formação de professores em serviço, vinculados à rede pública de ensino, percorrem duas vias: as instituições estaduais que se aliam às empresas educacionais³⁹

³⁹Educon - Educação Continuada Ltda é uma empresa educacional, criada em 1999. Atua na oferta de cursos à distância, fazendo parcerias com instituições públicas e privadas.

para oferecem cursos na modalidade tele-presencial. No que se refere às instituições privadas, são as instituições isoladas que apresentam o maior número de cursos Normais Superiores⁴⁰.

De acordo com CAMPOS (2004, p.18), o Nordeste é a segunda região do país com a menor presença de instituições privadas, mais frequentes, são os programas especiais de formação destinados a professores já em serviço nos estados, colaborando para esse quadro, a Universidade Estadual do Maranhão, a Universidade Estadual do Piauí e a Universidade Estadual da Bahia. Se comparadas essas instituições à participação da iniciativa privada quanto à oferta dos Cursos Normais Superiores, também, registramos aqui a presença majoritária das instituições públicas, 73 cursos públicos (71,56%) contra 29 (28,43%), privados.

Diante da quantidade professores leigos, cabe observar que os governos federal e estaduais conduzem a formação de professores por meio de Programas de Formação em serviço oferecido pelas universidades públicas e privadas a distância. No Sudeste, estes cursos estão vinculados, sobretudo, às instituições privadas, seguindo as tendências observadas de outras regiões, o Curso Normal Superior está vinculado predominantemente às faculdades isoladas, em acordo com a determinação do Parecer 133/2001⁴¹ (CAMPOS, 2004, p.120).

A região Sul registra um elevado número de universidades privadas – 160 instituições, superando mesmo a região Sudeste, onde este número é de 156 universidades. Quanto ao Curso Normal Superior, o Sul é a região brasileira que registra menor participação dessa modalidade nessa formação, representa apenas 14, 28%.

Na região Centro-oeste, as instituições públicas estaduais concentraram a maior oferta de vagas para a formação de professores nos cursos de Pedagogia – 151 cursos, seguindo-se das instituições federais com 53. Tal situação deve-se também à implementação de programas especiais voltados para professores em serviço.

⁴⁰ Região Norte: distribuição dos cursos Normal Superior: instituições públicas federais - 8 cursos; instituições públicas estaduais - 166; faculdades isoladas - 13 (Total - 187 cursos). Distribuição dos cursos de Pedagogia: instituições públicas federais - 83 cursos; instituições públicas estaduais - 12; universidades privadas - 24; centros universitários - 6; faculdades integradas - 1; faculdades isoladas - 23 (Total: 149 cursos). (CAMPOS, 2004, p.12)

⁴¹ Cursos de Pedagogia vinculados às universidades federais - 192 (13,98%); às universidades estaduais - 304 (22,14%); às universidades privadas - 367 (26,72%); aos centros universitários - 108 (7,86%); às faculdades integradas - 63 (4,58%) e às faculdades isoladas - 339 (24,69%) cursos. Já os cursos Normais Superiores se distribuem: universidades federais - 13 (1,69%); universidades estaduais - 315 (41,17%); universidades privadas - 149 (19,47%); centros universitários - 26 (3,39%); faculdades integradas - 17 (2,22%); faculdades isoladas - 245 (32,02%) cursos. (CAMPOS, 2004, p.12)

A partir dos dados apresentados, podemos constatar a necessidade de analisar a política de formação de professores com prioridade para as particularidades regionais.

TABELA VI

Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio - 2004

Regiões	Professores sem Ensino Médio 2004				
	Alf+1º. 4º	Pré-Escola	Creche	EJA	Total
Brasil	10.256	4.355	2.911	*	17.522
Norte	2.148	756	244	*	3.148
Nordeste	5.527	2.699	993	*	9.219
Sudeste	1.010	324	447	*	1.781
Sul	874	422	1.045	*	2.341
Centro-oeste	697	154	182	*	1.033

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Censo 2004

* dados não encontrados

TABELA VII

Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio - 2005

Regiões	Professores sem Ensino Médio 2005				
	Alf+1º. 4º	Pré-Escola	Creche	EJA	Total
Brasil	9.474	4.842	2.764	*	17.080
Norte	2.004	709	191	*	2.904
Nordeste	4.660	3.137	1.055	*	8.852
Sudeste	765	407	460	*	1.632
Sul	1.545	440	928	*	2.913
Centro-oeste	500	149	130	*	779

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Censo 2005

* dados não encontrados

TABELA VIII

Quadro Demonstrativo de Docentes sem Formação em Ensino Médio - 2006

Regiões	Professores sem Ensino Médio 2006					
	Alf+1º. 4º	Pré-Escola	Creche	EJA	E. F 9 anos	Total
Brasil	5.507	3.864	2.309	1.929	343	13.952
Norte	1.447	523	144	223	19	2.356
Nordeste	3.074	2.570	898	1621	31	8.194
Sudeste	135	253	314	33	26	761
Sul	488	374	784	17	73	1.736
Centro-oeste	363	144	169	35	194	905

Fonte: MEC/INEP/ DTDIE

Censo 2006

A partir de 2004, o Proformação foi implementado no Sul e Sudeste. As regiões Sul e Sudeste mantiveram, com pequenas variações, o índice de docente sem formação de 1999 até 2006. Desse modo, a formação de nível médio, no Proformação e no Proinfantil (2005)⁴² tornou-se uma estratégia política para enfrentar a demanda por formação docente em nível médio.

[...] o Proformação chegou justamente nesse período, na gestão de 1999 a 2002, eu acho que houve aí uma grande articulação entre Governo Federal e Estadual na implantação do programa, que inclusive era todo gerido pelo MEC. [...] eu diria a você o seguinte, a proposta do Proformação (5 GP-).

2.4- Banco Mundial: política e aproximações na educação pública brasileira

As transformações nos processos econômicos, culturais e políticos determinam as novas exigências para que os indivíduos pudessem partilhar das riquezas e conhecimentos socialmente produzidos, com prioridade para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho. O investimento em educação tornou-se necessário para que houvesse aumento da produção e, conseqüentemente, crescimento social, econômico e tecnológico.

De acordo com as prescrições do Consenso de Washington (1989), as agências reguladoras internacionais, em parceria com outras instituições como a Unesco⁴³ e a Cepal⁴⁴

⁴² O Proinfantil é um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal com duração de 2 anos. O Ministério da Educação continua firmando, por meio da SEED, a política de formação de professores em serviço a distância Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitários, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. Em 2005, o Proinfantil teve início em 88 municípios de 4 estados: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. Esse Grupo Piloto atende atualmente a 1.010 professores da educação infantil. Em 2006, aderiram ao programa os estados de Alagoas, Bahia, Piauí e Amazonas, e os estados do Ceará e Rondônia ampliaram o programa. Esse Grupo 1, iniciado em janeiro de 2006, atende atualmente a 1.867 professores de 103 municípios desses estados. Estes professores receberão sua certificação de Ensino Médio, na modalidade Normal, em dezembro de 2007. Em maio de 2007, o programa atende o total de 2.877 professores de 191 municípios brasileiros (SEED, 2007).

⁴³ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (Ecosoc) e tem sede em Santiago e Chile. Entre o objetivo de coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Os Estados-membros são: Alemanha, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Espanha, Estados Unidos da América, França, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Itália, Jamaica, Japão, México, Nicarágua, Países Baixos, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, República Dominicana, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela (CEPAL, 2007).

passaram a organizar uma agenda internacional⁴⁵ com a intenção de estabelecer orientações para que a educação pudesse contribuir com o processo de reorganização capitalista.

No Brasil, na esfera da educação, o Plano Decenal de Educação para Todos (1994) e, na esfera executiva, o Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação 1995/1998⁴⁶ delinearão outra política educacional brasileira. Convém registrar, aqui, esse compromisso assumido por nove países signatários da Declaração Delhi, dentre eles o Brasil, sobre as mudanças na esfera educacional. De acordo com Corragio:

as novas políticas sociais se caracterizam pela expressão *para todos*: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos. O emprego e a renda poderiam sobrevir eventualmente da capitalização que os pobres fizessem do investimento em serviços sociais a eles dirigidos. Em consequência, tanto por razões de equidade quanto para promover o desenvolvimento, o Estado deve intervir para garantir que aqueles que não tenham renda para obter esses serviços no mercado os recebam como serviço público (CORAGGIO, 2003, p. 87).

A Declaração de Nova Delhi (1993)⁴⁷ explicita a sintonia entre os compromissos internacionais e as orientações da política educacional brasileira, quais sejam:

- as aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia de educação para todos os nossos povos, direito este assegurado tanto pela Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto pelas constituições e leis de cada um de nossos países;
- a educação é o instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural;
- os sistemas educacionais dos nossos países já alcançaram progressos importantes na oferta de educação a contingentes substanciais da nossa população, mas ainda não foram plenamente sucedidos os esforços de proporcionar uma educação de qualidade a todos os nossos povos, o que

⁴⁴ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 16 de novembro de 1945. Essa organização promove cooperação internacional entre seus 193 Estados Membros e seis Membros Associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação (UNESCO, 2007).

⁴⁵ Os documentos do Banco Mundial, Educação na África do Sul-Saariana (1986) e Educação Primária (1982), imprimiram à educação a orientação neoliberal, perpassando os eventos seguintes: a Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Conferência de Kingston, Jamaica (1996) atingindo expressão orgânica do movimento reformista mundial. (TOMMASI, 2003, p. 129)

⁴⁶ Destaca-se ainda, como parte do Plano Decenal de Educação para Todos, o Compromisso Nacional de Educação para Todos, firmado pelos participantes da Semana Nacional de Educação para Todos, reunidos em Brasília-DF de 10 a 14 de maio de 1993, com vistas a orientar a construção do Plano⁷. Assinam tal compromisso aproximadamente 130 participantes, incluindo autoridades, em sua grande maioria, representantes das secretarias estaduais de educação, delegacias de ensino, conselhos estaduais de educação, e representantes de outras entidades, desde universidades até a Confederação Nacional das Indústrias e a Varig. A propósito do Planejamento Político-Estratégico do MEC 1995/1998 (BUENO, 2000, p. 7).

⁴⁷ Em 1993, os países signatários assumiram o compromisso de atender às necessidades básicas de aprendizagem e convocaram as instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais, reconhecesse a educação como investimento crítico (UNESCO, 2007).

indica a necessidade de desenvolvermos enfoques criativos tanto dentro quanto fora dos sistemas formais;

- os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes: combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente, permitindo-lhes que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural;
- os programas educacionais bem sucedidos exigem ações complementares e convergentes, no contexto do papel da família e da comunidade, nas áreas de nutrição adequada, cuidados efetivos da saúde e desenvolvimento apropriado para crianças pequenas;
- cientes da necessidade de melhora na qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o "status", o treinamento e as condições de trabalho do magistério melhorar os conteúdos educacionais, o material didático e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais;
- em todas as nossas ações, em nível nacional e em todos os níveis, atribuiremos a mais alta prioridade ao desenvolvimento humano, assegurando que uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica e melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais agora disponíveis;
- mobilizaremos todos os setores de nossas sociedades em prol da educação para todos, endossando por este instrumento o Projeto de Ação que acompanha esta Declaração e nos comprometendo a revisar nosso progresso em nível nacional e a compartilhar nossas experiências entre nós e com a comunidade global (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI, 1990).

No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos⁴⁸ (1994) foi concebido com a finalidade de dar seqüência aos compromissos internacionais firmados, por ocasião da Conferência de Educação para Todos, realizada, em 1990, em Jomtien, na Tailândia. A formulação do Plano Decenal foi dividida entre as instituições que representam os estados – Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e os municípios a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. A formação de professores recebeu destaque e exigiu-se que a universidade colaborasse, inclusive, na formação dos gestores, com prioridade para consolidação da gestão democrática.

Dessas conferências resultaram diretrizes para a educação, as quais foram incorporadas no Plano Decenal Brasileiro de Educação. Os documentos preliminares que fundamentam o Plano são enfáticos quanto à intenção de aderir às orientações internacionais, configurando-se o compromisso de oferecer a todos uma educação básica com equidade e qualidade (MEC, 1993, p.

⁴⁸ O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido para ser instrumento-guia pela recuperação da educação básica do País e estabelecido com a participação de todas as esferas e agentes do processo educativo – União, Estados, Distrito Federal, Municípios, professores e dirigentes escolares, famílias e sociedade civil, ao propor os objetivos e estratégias de ação para a universalização do ensino fundamental de qualidade, destaca a valorização e reconhecimento público do magistério. (Pacto Pela Valorização do Magistério, 1994, p. 1)

125; /MEC, 1994, p.195). Nesse sentido, a qualidade dos programas de educação básica articula-se à “intensificação de esforços para aperfeiçoar o status, o treinamento e as condições de trabalho do magistério, dentre outras alternativas” (MEC, 1993, p. 24).

A Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) tornou-se fruto dos debates do Plano Decenal e de um Trabalho do Fórum Permanente do Magistério. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública – FNDEP e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE exigiram que as discussões sobre o magistério se aprofundassem. Nesse sentido, um Acordo⁴⁹, que se transformaria em um Pacto Pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação de 19 de outubro de 1994⁵⁰, nas suas disposições prevê:

- formação do magistério: papel das diferentes instituições na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, programas oferecidos no âmbito do ensino médio, da graduação e da pós-graduação, demandas dos sistemas de ensino e da clientela, inovações e resultados;
- situação profissional do magistério: perfil dos profissionais da educação, carreiras, remuneração, condições de trabalho e produtividade; – financiamento das ações de valorização do magistério: estrutura das fontes e dos usos dos recursos federais, estaduais e municipais, remuneração do magistério, planos previdenciários dos ativos e inativos, projeções de demandas e impacto de pisos salariais e índices de produtividade ascendentes; – gestão do magistério: políticas, planos e normas de acesso, promoção e avaliação; competências e responsabilidades das diferentes esferas e agentes; organização do magistério.
- estatutos e planos de carreira do magistério, de modo a valorizar a formação inicial e continuada dos docentes, bem como sua competência e dedicação profissional – instituição do regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, em que, pelo menos, 25% do tempo seja destinado a atividades extraclasse, como planejamento, preparação de material, ações junto à família e à comunidade, pesquisa, formação continuada e outras atividades requeridas pelo projeto pedagógico da instituição educacional para a promoção do sucesso escolar;
- estabelecimento do piso salarial profissional nacional de, no mínimo, R\$ 300,00 (trezentos reais), com garantia de seu poder aquisitivo em 1º de julho de 1994, como a remuneração total no início da carreira e excluídas as vantagens pessoais, para o professor habilitado, pelo menos, em nível médio e que esteja no exercício de atividade técnico pedagógica em instituição educacional. (PACTO, 1994, p.3)⁵¹

⁴⁹ O Acordo estabelece um conjunto de compromissos entre as esferas governamentais, entidades administrativas dos educadores e outros segmentos da sociedade definindo competência e responsabilidades das diferentes instâncias de governo e relação à educação básica. Também, considera os programas de emergências voltados para as necessidades básicas de aprendizagem e à profissão do magistério (Plano, 1994, p. 1045)

⁵⁰ O Pacto retoma as linhas gerais das idéias apresentadas no Acordo. Foi assinado pelo Ministro da Educação e pelos presidentes do CONSED, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), do fórum dos Conselheiros Estaduais de Educação (CEEs), da UNDIME e da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

⁵¹ MEC/ Pacto Pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, Brasília, 1994.

Segundo VIEIRA (2000, p.146), as idéias que começaram a ser gestadas nos governos anteriores e as grandes linhas estabelecidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos consubstanciaram-se nas propostas que o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) materializando-se, sob a forma de alterações do capítulo da Educação na Constituição Federal 1998, através da Emenda Constitucional nº 14/96, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, e pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9. 424/96, em processo de implantação em todas as unidades da Federação, e a partir de 1998 por meio do Plano Nacional de Educação – Lei- 10.172, encaminhado ao Congresso Nacional, em fevereiro de 1998. Então, evidenciou a forma política de conduzir a educação e nela os embates sobre a formação de professores.

A qualidade educativa, na concepção do Banco Mundial, seria o resultado da presença de determinados insumos que intervêm na escolaridade. Para o caso da escola de primeiro grau, consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades revelariam uma correlação e um efeito positivo (BM, 1995, p. 51): biblioteca, tempo de instrução, tarefa de casa, livros didáticos, conhecimento do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. A partir desses pontos, o Banco Mundial orienta aos países em desenvolvimento sobre os insumos a priorizar em termos de políticas e alocação de recursos. No entanto, prescreve a ausência de investimento em laboratórios, salários docentes e redução do tamanho da classe.

A política econômica objetiva a reestruturação do governo e a descentralização financeira, sendo a sociedade civil competitiva responsável pelo acesso e distribuição do recurso, sem o apoio do Estado. Segundo Corragio, a política social:

instrumentalizar a política econômica, mais do que continuá-la ou compensá-la. É [as políticas sociais] o “Cavalo de Tróia” do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem a mediação estatal. Outro efeito importante é introjetar nas funções públicas os valores e critérios do mercado (a eficiência como critério básico, todos devem pagar pelo que recebem, os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes etc.), deixando como resíduo da solidariedade a beneficência pública (redes de seguro social) e preferencialmente privada, para os miseráveis. Em conseqüência, a elaboração das políticas setoriais [como as políticas públicas para a educação] fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, e freqüentemente entra em contradição com os objetivos declarados (CORRAGIO, 2003, p.78).

Nesse contexto de reestruturação do governo brasileiro, a implementação das políticas para formação de professores foi modificada foram introduzidas nos art. 9 §VI e os art. 61 a 67 da Lei 9.394/96. O debate sobre a formação de professores em nível médio se intensificou em função do disposto no corpo permanente⁵² da Lei, art. 62, que determina que a formação mínima para atuar com as séries iniciais poderá ser realizada em nível médio, na modalidade Normal, enquanto que o art. 87, parte das Disposições Transitórias da Lei, indica que até o final da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior e ou formados por treinamento em serviço.

Na prática, os governos federal e estaduais assumiram uma política de esvaziamento e ambigüidades do curso normal em nível médio, a sua completa reestruturação adequando-o às exigências midiáticas econômicas. Ao mesmo tempo, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/ MEC) implementa a política de formação de professores à distância, mediante três principais programas: o Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo⁵³, o TV Escola⁵⁴ e, com foco especial para o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação⁵⁵.

⁵² Permanente vem do latim *permanens* e significa o que fica de modo contínuo, persistente, duradouro e de caráter efetivo. Trata-se de um adjetivo que indica um “estado de estabilidade”, continuidade e até mesmo de inalterabilidade. Já a noção de transitório indica o que dura certo tempo e é passageiro. As disposições transitórias possuem um Caráter de vigência limitada no tempo e quando esta temporalidade se desfaz, em prazo já estipulado, elas se extinguem sem acarretar prejuízo para as disposições permanentes que continuam em vigor (CNE/CEB 01, 2003)

⁵³ Proinfo, criado em 1998 e funciona como um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite à concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversos, outras formas de apoio à distância e ao processo ensino-aprendizagem. (SEED, 2007)

⁵⁴ A TV Escola atende, desde 1996, também, aos objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica estabelecidos pelo Plano Decenal, que determinou, dentre outros, assegurar “a todas as unidades de ensino padrões básicas de provisão de ambiente físico, de recursos e tecnologias instrucionais [...]” foi dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública (SEED, 2007).

⁵⁵ O Proformação – Programa da Secretaria de Educação a Distância, curso em nível médio com duração de dois anos, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país. O Proformação iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um Projeto Piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando, em julho de 2001, 1.323 professores. Em 2000, foram implantados os Grupos I e II, envolvendo os estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, foram diplomados mais 22.056 professores. (SEED, 2007)

A Lei nº 9.394/96 é a principal sustentação jurídica da reforma educacional brasileira dos anos 1990, em relação aos níveis básico e superior. Basta analisarmos a base legal do Proformação, na qual se encontra a atribuição aos municípios e, “supletivamente, ao Estado e à União”, da formação, com base no art. 87, parágrafo 3º, inciso III, que consiste na incumbência de “realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da educação a distância”. Além disso, a lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o FUNDEF, também dá guarida à base legal do Proformação. Ela sustenta que a citada lei estabelece tempo de cinco anos para a formação e “prevê meios para isso, permitindo que parte dos recursos financeiros destinados à remuneração dos profissionais do Magistério seja investida na capacitação de professores leigos [...] no ensino fundamental” (SILVA Jr, 2003, p. 120).

A Lei 9.424/96, Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, implantada a partir de 1º de janeiro de 1998, estabeleceu que os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando fosse o caso, poderiam ser utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios:

Art 7. Parágrafo único. Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9º, § 1º.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;

II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;

III - a melhoria da qualidade do ensino;

§ 1º Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos;

§ 2º Aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes.

Fruto de muitas discussões, conflitos e pressões, a Lei 10.172 de 9/12/2001 – o Plano Nacional de Educação, no capítulo referente à formação dos professores e valorização do magistério, determina:

O Programa foi financiado pelo Fundescola que administra recursos oriundos do Banco Mundial. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, desde o lançamento do Proformação, tem sido parceiro da Secretaria de Educação a Distância – Seed –, na execução do Programa. A partir de 2002, o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – assumiu o financiamento do programa por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância – Seed/MEC. Nesse mesmo ano, iniciou-se o Grupo III, implementado nos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe, formando em julho de 2004, mais de 6.000 professores, desse período em diante, o Proformação foi estendido a todas as regiões do país. (SEED, 2007)

Meta n. 5: Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela LDBEN, em seu art. 87.

Meta n. 7: A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais da educação que possuam qualificações mínimas exigidas no art. 62 da LDBEN.

Meta n. 10: Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.

Meta n. 12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares

Meta n. 13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.

Meta n. 15. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior.

Meta n. 18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

À Lei 10.172 de 9/12/2001 – o Plano Nacional de Educação – articula-se a LDB 9.394/96, art. 62 que considera o curso normal de nível médio como formação mínima e com as exigências do art. 87 que determina a formação em licenciatura plena para professores que atuam nas séries iniciais. No entanto, na Meta 7 e 10, articula-se com a exigência permanente de habilitação mínima do curso normal médio, sendo a Meta 18 responsável por reassumir a definição do § 4º do art. 87, inclusive estabelecendo novo prazo até 2011 para formação de docentes em nível superior (CURY, 2003, p. 07).

O governo federal por meio do Art 67, da Lei nº 9.394/96, do Art.7 § Único da Lei nº 9.424/96 e das metas 12 e 13 – Lei 10 172/ 2001 – conduziu a formação de docentes em nível médio para programas de formação em serviço, por meio de recurso da educação a distância.

Em alguns estados da federação, após a promulgação da LDB 9.394/96, houve um amplo movimento de fechamento das escolas de magistério no país, em razão da compreensão do artigo

87, § 4º das Disposições Transitórias, segundo o qual somente seriam admitidos professores formados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

As ambigüidades na legislação e as contradições sócio-econômicas induziram os Estados a iniciar processo de redução da oferta de vagas do Curso Normal Médio e simultaneamente fomentar uma política de esvaziamento do curso por meio de programas de formação em serviço a distância.

O movimento de resistência⁵⁶, realizado pela comunidade escolar, contribuiu para que as escolas normais se mantivessem nos estados, enfrentando o discurso persuasivo de modernização e necessária elevação de escolaridade.

De 99 a 2003, veja nós somos chamados: o grupo dos 14 resistentes quando não, não cessamos o nosso curso de formação de docentes, de magistério na época, e de 99 a 2003 [...] defendia junto, eu, digo eu particularmente, porque fiz isso, nessa escola, nessa comunidade inserida, eu ia com essa LDB debaixo do braço ia para lá, no artigo 62º, capítulo 5º, artigo 62, está lá escrito: para séries iniciais e educação infantil, a formação a nível médio, insistia, e por isso que nós continuamos em 96, nós sofremos assim, um abandono no período de 99 a 2003, um abandono, porque não tinha Política Pública visando à formação de professores a nível médio, não existia Política Pública porque na verdade o que se queria era que essa modalidade, essa formação fosse se extinguindo (15 DE grifo nosso).

Bom, ela foi uma forma de resistência, porque na maioria do Estado as escolas fecharam, foram pouquíssimas escolas de magistério que continuaram abertas, se não me engano são 14 no Paraná todo, não sei se são 12 ou 14, o resto tudo foi fechado, por causa da proposta do Proem, que é o Programa do Ensino Médio (14 DE grifo nosso).

Na nossa escola, realizávamos reuniões com todo o grupo da Escola (na nossa Escola) e pensamos como enquadrar o Normal na nova realidade da LDB, em que deveria ser Normal Médio, pois a Escola deveria oferecer o Ensino Normal juntamente com as disciplinas do Médio. Desta forma nos reuníamos por área de conhecimento, até que criamos uma Matriz Curricular para o Normal Médio com duração de 4 anos (10 DE grifo nosso).

Os Municípios passaram a fomentar a formação de professores nas escolas normais públicas com a intenção de atender à demanda local da educação infantil séries iniciais e do ensino fundamental de nove anos, soma-se a esse fato a quantidade de professores sem habilitação para o

⁵⁶ - Sr. Presidente, Srs. Deputados, alunos e professores dos Cefams do Estado de São Paulo presentes nas galerias, telespectadores da TV Assembléia, ouvintes da Rádio Assembléia, leitores do "Diário Oficial", a semana passada, um grupo de Deputados recebeu os alunos. Esta medida estaria sendo tomada, de acordo com uma determinada pessoa, porque, a partir de 2005, os Cefams perderiam sua função, uma vez que os professores da rede pública deveriam ter nível superior para ingressar no magistério do Estado. Eu disse a essa pessoa ser contrário a isso, porque o Cefam é a primeira porta de ingresso para essa profissão brilhante de professor. Somos favoráveis à manutenção dos Cefams e julgo muito nobre a atitude dos alunos, que, de forma ordeira e democrática, vêm aqui tentar garantir esse tipo de ensino. Entendemos que a luta de vocês é democrática e justa e, por isso, queremos cumprimentá-lo. (CÂMARA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2003, p. 2).

magistério, em nível médio, que atuam na rede municipal e estadual de ensino em regiões interioranas do país.

Enquanto, o Estado brasileiro desobriga-se da oferta do Curso Normal Médio atribuindo ao ensino privado, a função de formar professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais, favorece a abertura de cursos normais superiores nos estados e municípios, além de formar docentes à distância, outra maneira dos setores da educação privada expandir seu eixo de atuação e captação de lucros dentro da lei.

De acordo com o Censo Escolar 2006, essas matrículas foram distribuídas em 1284 escolas normais públicas no país. Considerando a política desenvolvida pelo governo federal e por alguns governos estaduais de enfraquecimento e de fragmentação da formação docente, a instituição, escola normal pública, mantém-se no cenário nacional como *locus* de formação docente e mais, entre 2001 e 2006, apresentou crescimento com prioridade para a região nordeste e sul do país (tabela IX, p. 77)

Tabela IX

Quadro Demonstrativo de Matrículas total ⁵⁷ no Curso Normal de 2001 a 2006

Regiões	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	Nº matrículas					
Brasil	172.165	210.166	258.038	216.453	373.077	430.200
Norte	21.932	32.231	29.665	9.026	24.193	40.195
Nordeste	71.595	87.296	149.981	115.469	199.585	222.083
Sudeste	69.700	72.679	54.004	63.052	52.556	47.866
Sul	6.115	14.674	22.260	25.398	70.045	78.169
Centro-oeste	2.823	3.268	2.128	3.508	26.698	41.887

Fonte: MEC/INEP/DTDIE
Censo de 2001 a 2006.

No entanto, o Ministério da Educação apresentou iniciativas tímidas e descontínuas em relação ao fomento de uma política de formação, junto aos Estados. Dessa forma, os estados Pernambuco e Paraná tornaram-se proponentes e protagonistas da implementação das políticas para o Curso Normal Médio, a partir de suas realidades locais.

⁵⁷ Matrícula total: é o resultado obtido a partir do seguinte cálculo: Matrícula inicial+admitidos - transferidos + reclassificados admitidos- reclassificados transferidos, na série K, no ano t. (INEP)

Nesse movimento do governo federal de aproximação às prescrições e condicionalidades determinadas pelas agências internacionais nas diversas estruturas administrativas, pode-se observar um posicionamento pendular atinentes à formação em nível médio. Vejamos:

- O Ministério da Educação age pela ausência explícita de encaminhamentos relacionados a decisões políticas em relação à formação de professores em nível médio.

- O Conselho Nacional de Educação – CNE/ CEB (1999) – foi o motivado pelas incertezas e dúvidas a estabelecer resoluções normatizadoras, regulatórias e a induzir aos Conselhos Estaduais a procedimentos semelhantes.

- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – órgão responsável pelos Censos Educacionais e registros estatísticos de formação de professores sem ensino médio, disponibilizou em números, o que somos e como estamos com o intuito de subsidiar a formulação de políticas para educação.

- O Congresso Nacional aprovou a Lei 10. 172/ 2001, cujas metas apresentam a seguinte redação, resultado de inúmeros embates entre as forças:

5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos, de e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.

[...]

6. [...] portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.

7. A partir dá entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (PNE -Lei 10. 172/ 2001).

- A Secretaria de Educação a Distância – SEED/ MEC criou, em 1999, o Programa de Formação de Professores em Serviço em nível médio – Proformação para habilitar professor na modalidade Normal, em parceria com os Estados e Municípios, por meio da educação a distância.

- Em 2003, a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico⁵⁸ - Semtec/ MEC realizou parcerias com os estados para implantação do Curso de Educação Profissional com organização

⁵⁸Atualmente Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- Setec.

curricular integrada ao ensino médio, sendo a formação de professores, em nível médio, tratada como Educação Profissional.

- A comunidade escolar do Paraná, um dos Estados mais aquinhoados com financiamento do Banco Mundial para educação, resistiu às investidas dos gestores que apontavam a implementação do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná-Proem como alternativa à extinção das escolas normais públicas.

De fato, esses complexos elementos constituem parte de uma política social e econômica que revelam processos e embates entre forças hegemônicas atuantes nas decisões e elaborações de políticas públicas, sobretudo na formação de profissionais para a educação brasileira. Que movimento é esse? E como analisar e apreender as contradições desse movimento que traduz o jogo entre as forças hegemônicas? Como alertou-nos Kosik (1976, p. 30) que o “homem sempre vê mais do que aquilo que percebe imediatamente”.

Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado na singularidade e no seu significado [...] A realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento (KOSIK, 1976, p.31).

Ainda nesse sentido, Cury (2000, p. 33) afirma que, na sociedade capitalista, o movimento ocorre no desenvolvimento das contradições que existem ou que surgem no seu seio. Tais contradições revelam o papel motor da luta de classes na transformação social. Assim compreendemos a formação de professores como parte de uma política nacional sempre em movimento e que seus integrantes governos, empresários, gestores, agências multilaterais, igrejas, mídias, associações e comunidade constroem e reconstróem, modificam nos conflitos e embates suas políticas e seus rumos.

2.5 As estratégias do Banco Mundial para formação de professores: cursos a distância

O Proformação, programa da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, teve início em 1999, destinado à formação de professores em nível médio a distância,

foi financiado pelo Fundescola⁵⁹, Fundo de Fortalecimento da Escola, que sucedeu o Projeto Nordeste II e III em 1997⁶⁰. Conta com recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, do Fundo Nacional da Educação – FNDE e do Banco Mundial.

A partir de 2004, o Proformação recebe recursos provenientes do orçamento do próprio MEC,

A partir de 1996, várias reuniões são realizadas com a direção da Undime e do Consed. Os Secretários Estaduais de Educação designam um representante [...] para formulação da proposta pedagógica e elaboração de acordos que serviram de base de negociação do programa. Ainda no ano de 1996, a SEED inclui em seu programa de trabalho a meta – formação em nível médio dos professores em exercício nas séries iniciais das escolas públicas de educação fundamental, com previsão de recursos no componente nacional do Projeto Nordeste. Mas foi somente ao final do ano de 1997, com sua inclusão no Fundescola que foram dados os passos mais consistentes no sentido de sua viabilização, com iniciativas concretas por meio da constituição do Grupo de Trabalho e com a conseqüente contratação de consultoria pedagógica para a coordenação do processo de formulação da concepção pedagógica e a definição de mecanismos operacionais à sua implantação. Em fevereiro do ano de 1998, em João Pessoa, Paraíba, por ocasião o Workshop Precursor do Programa de Formação de Professores, representantes das Secretarias de Educação e das Universidades Federais dos 19 estados compreendidos no Fundescola, representantes da Undime em âmbito Nacional e Estadual, principalmente das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e representantes da Unesco participaram da discussão da proposta pedagógica e operacional, com indicações de ações visando sua implantação no início do ano de 1999. A partir de junho de 1998, foram contratadas equipes de especialistas nas áreas temáticas e em produção de vídeos para a

⁵⁹ O novo Fundo financiaria para estados e municípios a construção e ampliação de escolas; a aquisição de mobiliário, microcomputadores, livros didáticos e outros materiais de ensino e aprendizagem; a capacitação de Recursos Humanos; a gestão das Secretarias de Educação e das escolas; e projetos especiais, voltados ao atendimento de populações específicas, tais como indígenas, residentes em assentamentos e áreas de fronteira. As escolas de 1ª a 8ª séries também poderiam receber diretamente recursos para reformas. Contudo, o Projeto Nordeste e o Fundescola têm identidades completamente distintas. O primeiro, no valor total de US\$ 800 milhões, começou em 1993 e terminou em julho de 1997, tendo um modelo que privilegia os sistemas de ensino. O Fundescola, com investimentos previstos em US\$1,3 bilhões, teve início na metade de 1998, com previsão para continuar até pelo menos o ano 2002. (MORAES, 2007, 2).

⁶⁰ O II Projeto Nordeste para educação Básica, acordo de empréstimo nº 3604-BR, estabelecido entre União e o Banco Mundial, negociado em março/93, aprovado pelo Banco Mundial em 13.03.93 e assinado em agosto de 1993, com início previsto para 08.02.94 nos Estados do Ceará, Maranhão, Pernambuco e Sergipe, cujo montante equivalia a US\$ 366, 7 milhões, contando com recurso do Banco Mundial, Governo Federal e estados participantes. [...] O III Projeto Nordeste para Educação Básica, acordo de empréstimo nº 3663- BR, negociado em agosto /93, aprovado em 23.11.93, assinado em fevereiro de 1994, beneficiando os estados de Alagoas, Bahia, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte com montante de US\$ 366,8 milhões, recursos do Banco Mundial, Governo Federal e estados participantes [...] Os dois previam uma duração de 5 anos, 1994 a 1998, tendo como principal objetivo a implantação de melhorias nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), cujas metas referiam-se ao aumento da aprendizagem, à redução da repetência e evasão, com vistas a aumentar o índice de conclusão do ensino de 1º grau nos Estados nordestinos. [...] O projeto previa assistência técnica às Secretarias de Educação na etapa de planejamento e execução de dois programas: capacitação em serviço de professores de 1º a 4ª séries sobre o uso de materiais didáticos e capacitação de diretores de escolas. Esse compromisso era de responsabilidade exclusiva dos estados participantes (Cruz, 2005, p. 67)

elaboração dos materiais didáticos – guias de Estudos e vídeos, obedecendo a critério seletivo. (MEC: SEED 2003)

O Fundescola⁶¹ é um programa proveniente de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação dos estados envolvidos. A missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, na região Norte, Nordeste e Centro-Oeste (OLIVEIRA, 2005, p. 35).

Segundo Carnoy (1990, p. 95), a hegemonia compreende as tentativas bem sucedidas da classe dominante de usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados.

Com o objetivo de melhorar a prática dos professores da educação básica, a partir de apropriação de habilidades e competências pelos alunos, foram produzidos manuais e guias que descrevem os processos de implementação e operacionalização dos modelos, com os seguintes pontos comuns (Banco Mundial, 1999, p. 8 e 70):

- a) orientação para o currículo do aluno, visando a elevar o desempenho escolar;
- b) adoção dos pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
- c) incorporação das melhores práticas de sala de aula, que são implementadas por meio da formação continuada de vários atores;
- d) incentivo à formação profissional dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, com foco na organização da escola e, diretamente, na melhoria do desempenho escolar;
- e) inclusão de práticas inovadoras e formas efetivas de engajar os alunos numa aprendizagem significativa.

É nesse sentido que o Proformação se constitui em um dos projetos de formação e habilitação para o magistério, na modalidade Normal, elaborado pelo MEC em parceria com os

⁶¹ O Fundescola é financiado com recursos do governo federal e de empréstimo do Banco Mundial. Criado em 1998, com o objetivo de apoiar estados e municípios a reduzir suas desigualdades educacionais, o Fundescola é resultado de um acordo de empréstimo firmado pelo Governo Federal e Banco Mundial (BIRD), da ordem de US\$ 1,3 bilhão. O programa é responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os municípios atendidos estão localizados nas duas microrregiões mais populosas dos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, denominadas pelo Fundescola de “Zonas de Atendimento Prioritário”. O Fundescola desenvolve programas de formação continuada destinados a professores, diretores e coordenadores pedagógicos do ensino fundamental. Utilizando a modalidade de educação a distância, sendo parte do conteúdo dado em oficinas presenciais com o apoio de um professor formador. A outra parte, o professor cursista desenvolve em casa, com estudos individuais (MEC/ FNDE, 2002).

estados e municípios, com duração de dois anos e ofertado por meio de tutorias presenciais e a distância.

Torres (1996, p. 174), ao analisar as tendências da formação docente e de professores com base nas orientações do Banco Mundial, escreveu quanto à relação dicotômica professores e tecnologia educativa, que a opção é sempre pela última, buscando nela não só um apoio ao educador, mas um substituto e uma solução para o problema docente, tais como baixos salários, deficiente formação, escasso tempo disponível.

Segundo Potashnik e Capper (1998), em documento do Banco Mundial intitulado *Distance education: growth and diversity*, que a Educação a Distância e as novas tecnologias são forças econômicas que para terem sucesso, precisam ser acompanhadas de outras ações. No caso dos países em desenvolvimento, onde há um contingente imenso de professores com pouco ou subtreinamento, a educação a distância deve ser usada para treiná-los de modo mais eficaz, com baixos custos e aumentando a qualidade dos cursos com novos insumos tecnológicos. No entanto, reconhecem que nem todas as tecnologias são adequadas para todos os países nem para todos os níveis de ensino ou treinamento.

Nesse documento, o próprio Banco explicitou a necessidade de organizar a sua própria plataforma de educação a distância, com o intuito de capacitar agentes de decisão, especialistas educacionais e investidores. A partir de 1998, o Banco realiza uma série de seminários nos países-clientes para se formar uma capacitação global em rede.

A formação docente ocupou a centralidade entre as prioridades e estratégias propostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares. De acordo com Torres (1996, p. 132), as políticas públicas para formação/ capacitação docente tratam do conteúdo e metodologia de forma separada. A metodologia parece explicar a hegemonia das pedagogias cognitivas do “aprender a aprender” e do modelo de competência.

2.6 As ações e aproximações do Banco Mundial para Educação pública no Paraná

A incursão pela história da educação brasileira favorece a apresentação das transformações políticas das instituições e dos cursos de formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental, nela requer especialmente voltar ao século XIX. Nesse período, a Escola Normal

foi instalada como instituição formal e obrigatória, de nível médio, de preparo dos professores "primários" (BRZEZINSKI, 1999, p .83).

No estado do Paraná, para resolver o problema da falta de professores, a classe de alunos-mestres foi restabelecida pela lei nº 290 de 15 de abril de 1871, fato que comprova as dificuldades da Escola Normal em formar professores para o magistério. Os alunos mestres passariam por três anos de aprendizagem, podendo iniciar aos treze anos de idade, fazendo um exame de habilitação no final de cada ano. Assim poderiam obter o título de professor adjunto se fossem aprovados nos três anos e tendo idade mínima de 17 anos. Os que chegavam a professor adjunto eram preferidos nas nomeações de professores efetivos, desde que tivesse a habilitação exigida, 18 anos, boa conduta e seguissem a religião do estado. Somente os estabelecimentos de ensino com mais de 50 alunos tinham direito de contar com professores adjuntos no seu quadro.

O presidente da província do Paraná, por meio da Lei n. 290 de 15 de abril de 1871, referendo o Regulamento de instrução publica 13 de maio de 1871 art. 36, prescreveu que para ingressar no magistério, os professores deveriam apresentar um atestado de maioridade, boa conduta e de moralidade, assinado pelo pároco, chefe de polícia da vila ou freguesia. A partir de 1871, no Paraná, somente poderia ser professor público se professassem a religião Católica.

No Regulamento da instrução pública da província do Paraná de 13 de maio de 1871 art. 48, os professores aprovados plenamente só poderiam adquirir o título de vitalício após cinco anos de exercício do magistério na forma comissionada. Terminado o "estágio probatório", o professor ainda deveria provar assiduidade, dedicação, zelo ao ensino, que foram capazes de aprovar 10% dos seus alunos a cada ano, que não exercia outra função remunerada e que era conceituado e dava prova de sua moralidade.

Em 1870, a Escola Normal no Paraná foi criada pelo presidente Luiz Affonso de Carvalho que instituiu um curso normal na capital, com duração de dois anos. No entanto, parece que aquela medida acabou ficando apenas na intenção, sendo, em 1876, aprovada Lei que regulamentou a escola. A característica principal da Escola Normal foi absorção dos alunos oriundos da Escola Intermediária⁶² que desejassem seguir o magistério.

⁶² Segundo Miguel (1997, p. 37) citando o Código de Ensino de 1917, "a escola Intermediária era criada onde conviesse e era destinada a habilitar alunos para a matrícula no ginásio e na Escola Normal. Tinha duração de dois anos e a ela tinham acesso alunos que tivessem completado o Curso Primário ou fossem aprovados em exames sobre as matérias do Primário".

A primeira escola Normal do Paraná funcionou junto ao Ginásio Paranaense e foi instituída e regulamentada pela Lei nº 456 de 12 de abril de 1876, sancionada pelo presidente Luiz Affonso de Carvalho.

Faço saber a todos os seus habitantes que a assembléia legislativa e provincial Decretou e eu sancionei a lei seguinte:

Art. 1^o Fica o Presidente da província autorizado a reformar o regulamento da instrução pública, sistematizando-o sob as seguintes bases.

§ 1^o Fica criado um instituto de preparatórios com as cadeiras de gramática nacional, latim, francês, inglês, alemão, geografia, história, filosofia, retórica, aritmética e álgebra, geometria e trigonometria.

§ 2^o As cadeiras de que trata o parágrafo anterior deverão ser acumuladas de duas a duas, segundo a ordem que for estatuída no regulamento.

§ 3^o Ao instituto de preparatórios, será anexada uma Escola Normal onde se doutrinem as seguintes disciplinas: pedagogia e metodologia, gramática nacional, aritmética e geometria, compreendendo desenho linear, geografia e história, principalmente do Brasil.

§ 4^o As cadeiras constitutivas da escola Normal serão também acumuladas pelos lentes do instituto e o ensino dado simultaneamente.

§ 5^o Os lentes do instituto que lecionarem duas cadeiras terão os vencimentos anuais de 1:800\$000, e aqueles que só lecionarem uma vencerão 1:200\$000.

§ 6^o O tirocínio da Escola Normal será feito em dois anos.

§ 7^o Terão direito à vitalidade, desde a data de seu provimento, os alunos diplomados pela Escola Normal.

§ 8^o O presidente concederá anualmente licença para até dez professores da Província que não sejam vitalícios para freqüentarem a Escola Normal, pagando eles substitutos a sua custa.

§ 9^o Os normalistas providos em qualquer cadeira terão direito a mais um quinto do ordenado que deverão receber, além da gratificação que lhes couber.

[...]

§ 12. Será criado um conselho literário, que será constituído com os lentes do instituto

§ 13. Os dois estabelecimentos, secundário e normal, ficarão sob a inspeção do chefe dos estudos da província.

§ 14. As cadeiras criadas nos dois cursos serão providas na data da promulgação do regulamento por nomeação livre do Presidente da Província. Todas as nomeações posteriores serão feitas mediante concurso público.

§ 15. Fica autorizado o Presidente da Província a fazer nomeações, remoções, supressões e classificações das cadeiras de instrução primária, em ato contínuo à execução do novo regulamento.

§ 16. Um dos professores do instituto será o diretor dos estudos da Província, percebendo por isso, além do ordenado respectivo, uma gratificação igual ao ordenado que perceber o professor de uma só cadeira, ainda que lecione duas.

§ 17. Serão considerados vitalícios desde a data de sua nomeação, os lentes nomeados para as cadeiras dos dois cursos.

[...]

Art. 2^o – O Presidente da Província fica autorizado a criar cadeiras de instrução primária em todas as localidades em que houver essa necessidade, não excedendo por isso a verba votada para instrução primária, e bem assim suprir aquelas que por insignificante número de alunos forem reconhecidas desnecessárias.

[...]

(GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, Lei nº 456, nº 55, 1876).

A conformação mista e fragmentada de escola normal e do curso de preparatórios, num mesmo espaço físico, com aproveitamento de professores e disciplinas, perdurou e se manteve mesmo após a criação do Ginásio Paranaense em 1892. A instituição da escola normal feminina e masculina acabou por ocasionar restrições ao acesso das mulheres como afirmou o presidente da província do Paraná “funcionando como está juntamente como Instituto Paranaense, o liceu local, não há como se esperar que ela seja freqüentada por alunas” (Moacyr, 1939, p. 344). Somente, em 1922, com a separação dos prédios, os cursos tomaram rumos independentes.

No Paraná e no Brasil, a década de 20 foi influenciada pelo ideário republicano, criou-se considerável número de instituições escolares com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da educação no país. À propagação das escolas primárias paranaenses, seguiu-se a valorização do ensino público secundário de cunho propedêutico e dos cursos profissionalizantes (TRINDADE, 2001, p. 81).

Trata-se de revisitar a história da formação de professores primários marcada por medidas e decretos presidenciais a semelhança da década de 90, com prioridade para a fragilização dessa formação num processo de extinção e reabertura dessa instituição pública.

De acordo com Silva:

historicamente, o financiamento da educação pública, desde os tempos coloniais, vem se efetuando em contraposição aos interesses das elites dirigentes e dos governos que sempre se abrigaram na Lei para regulamentar e legislar a exclusão social. Entre 1549 e 1759, os recursos para financiamento da educação provinham de algumas transferências feitas pela Coroa retiradas do quinto. Mas dado o pouco repasse, os jesuítas fundaram colégios e escolas não apenas com o quinto, mas com recursos próprios à medida que multiplicavam e vendiam mercadorias e animais da empresa Companhia de Jesus para os engenhos e os garimpos (SILVA, 2002, p.17).

Durante o ano 1992, além do Projeto Nordeste I e II, o Banco realizou uma missão de identificação de projetos para estabelecer um canal de empréstimo à educação no Brasil. Dessa missão resultou a negociação dos projetos específicos de Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e Paraná que se dispuseram a receber financiamento para projetos voltados para o Ensino Fundamental (SILVA, 2002, p. 105, FONSECA, p. 230).

Assim, a visão de Estado como elaborador de políticas sociais aceleradoras da capacidade produtiva e da competitividade respaldava, naquele momento, a decisão de buscar o financiamento para a educação nos Bancos Internacionais. A opção inicial da Secretaria de Planejamento do estado do Paraná foi por investimento focalizado na criação de algumas escolas técnicas (segundo grau), ou melhor, centros técnicos à semelhança das escolas de Quebec (Canadá), que o Secretário de Planejamento havia visitado, os quais pudessem formar técnicos de alto nível e prover o estado de mão-de-obra qualificada em áreas de ponta, interferindo, no ainda, predominante perfil agrícola do estado (GONCALVES, 2003, p. 87).

O projeto do estado do Paraná passou por duas formulações: a primeira mais próxima do projeto do estado de São Paulo, cuja formulação inicial segue as orientações estabelecidas pelo Banco, e a segunda: é mais próxima daquela do projeto de Minas Gerais. Os dois estados reproduziram com eficácia as orientações do Banco Mundial, são eles: investir em educação para sustentar o crescimento econômico, a rentabilidade desse investimento em termos de uma análise de custos - benefícios, introduzir a qualidade total e a reforma do sistema gerencial para atingir níveis de eficiência comparáveis àquelas das empresas (TOMMASI, 2003, p. 205).

A orientação buscada pela Secretaria de Planejamento, junto ao técnico da Fundap/Iesp de São Paulo, Vicente Rodrigues, ex-funcionário do Iparides e Alcione Saliba, então técnica do BIRD⁶³, que haviam trabalhado na elaboração do Programa de São Paulo para o 1.o grau, já negociado com o BIRD, foi fundamental para que a Secretaria de Planejamento/PR iniciasse o processo de forma correta, ou seja, com possibilidades de êxito, buscando no BIRD, por primeiro, um financiamento para um projeto relativo ao 1.o grau, satisfazendo, assim, uma condicionalidade e as prioridades do BIRD, para posteriormente dirigir-se ao BID solicitando recursos que permitissem o desenvolvimento do Projeto de Ensino Médio, objetivo principal e persistente do Secretário do Planejamento (GAZETA DO POVO, 30.12.98, p. 08).

Em 1995⁶⁴, o Projeto Qualidade no Ensino Público – PEQ foi reformulado com o objetivo de aproximá-lo ainda mais das recomendações do Banco Mundial contida no

⁶³ Alcione Saliba, na segunda gestão Jaime Lerner (1999-2002), foi Secretária de Estado da Educação do Paraná, dentro da mais rigorosa obediência às diretrizes do BIRD (GONÇALVES, 2003, p.88).

⁶⁴ A primeira gestão do Governador Jaime Lerner compreendeu o período de 1995 -1998.

documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1995). De acordo Tommasi (1998, p. 68) são elas:

- que 90% dos recursos foram destinados ao ensino fundamental;
- que os recursos previstos para o financiamento de material pedagógico são equivalentes àqueles destinados para a melhoria da rede física;
- que o Estado se responsabilize pelo fornecimento dos livros às escolas independentemente do cumprimento de suas obrigações por parte do Governo Federal;
- o apoio à municipalização caracteriza-se pela influência na relação com o estado e municípios;
- apoiar a descentralização para as escolas de algumas das competências da Secretaria (autonomia escolar);
- que os componentes de inovações educacionais determinam o financiamento direto para escolas que apresentem projetos inovadores (em particular no combate à repetência), estabelecendo uma forma de competição entre as escolas e introduzindo, desta forma, no sistema educativo, os valores de *eficiencia* do mercado.

Em 1996, o ensino médio profissionalizante foi praticamente extinto, e com ele o curso de Magistério na rede estadual no Paraná. O ensino médio passou por transformações radicais, o novo perfil dessa modalidade foi se configurando e se expressou na versão definitiva do Proem – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, em 1998, tendo por objetivo a criação do Ensino profissionalizante Pós- Ensino Médio, ou seja, de uma rede de cursos profissionalizantes para egressos do curso. Na observação de Gonçalves (1999, p. 98) o Proem firmou-se em consonância com as orientações do BIRD, tanto no que tange à educação geral, como quanto à educação profissional.

O estudo específico do BIRD sobre “*Educación técnica y formación profesional*” (BANCO MUNDIAL, 1992) contém as diretrizes fundamentais que orientaram tanto as opções do Paraná quanto as do governo brasileiro quanto à educação profissional. Entre elas, a opção pela formação geral (ensino médio) e a educação profissional baseada em competências e organizada por módulos de ensino, além do entendimento de que só por exceção a formação profissional pode ser feita pelo poder público, devendo dela se encarregar a iniciativa privada (GONÇALVES, 2003, p. 94).

O fechamento dos cursos profissionalizantes na rede estadual contribuiu com a consolidação de uma política de privatização do ensino profissionalizante e do Magistério⁶⁵

⁶⁵ É preciso mencionar ainda que o governo Jaime Lerner, durante o seu primeiro mandato (1995- 1998), criou outras empresas parceiras, que passaram a pertencer ao organograma da SEED/PR: a Universidade do Professor, que assumiu a capacitação dos profissionais da educação; a PARANAEDUCAÇÃO (Agência de Administração dos Professores e Funcionários da Educação no Paraná), responsável pela contratação de pessoal, empresa criada em 1997, vinculada a SEED para contratar professores pelo regime de trabalho CLT. Porém, essa empresa praticamente privatizou a SEED, (pois, foi criada sob a modalidade de serviço social autônomo) através do gerenciamento operacional do sistema de ensino e das políticas educacionais que desencadeou. Assim, homens revestidos de funções públicas podiam tomar decisões que envolviam o público, dentro da esfera e dos interesses do privado, administrando as verbas públicas destinadas à educação, ameaçavam direitos trabalhistas e

apoiada pelo governador a partir de 1999. A criação da Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico no Paraná – Paranatec significou a materialização desse processo em todo Estado.

Em outras palavras, a Paranatec, com subsídios do governador, gerenciava os Centros Profissionalizantes, ou melhor, as escolas que atendiam o profissionalizante e que viriam a ser Centros – permitindo, de certa forma, um modelo de organização vinculada ao público não-estatal na esfera educacional. Essa forma de organização e gestão educacional representa a face mais nítida da publicização⁶⁶ do setor educacional.

O Programa de Expansão do Ensino Médio – Proem foi aprovado pela Assembléia Legislativa, por meio de emenda parlamentar. Contextualizando esse cenário, por essa emenda, caberia às escolas extinguir ou não os cursos profissionalizantes e o curso de magistério. No entanto, a SEED/ PR acenava com a redução em corte de verba, àquelas escolas que não aderiram ao Proem, o que intimidou muitas escolas e as obrigou a extinguir os cursos. Em outras, “os professores coordenadores dos cursos de Magistério tiveram um papel de destaque nessa luta enfrentaram um aparato discursivo e persuasivo muito forte em defesa das reformas” (SEED/ PR, 2006, p. 25).

O enfretamento de quatorze escolas normais com o governador Jaime Lerner (1995-2002) contribuiu para que a oferta do curso de formação de docentes, na escola normal pública, tivesse continuidade no estado é o que nos revela a fala dos diretores das escolas normais públicas pesquisadas no Estado, a saber:

No Paraná inteiro, existiam 14 escolas, para você ter idéia, 14 escolas que permaneceram. Então o que é 14 escolas num universo de 5 mil escolas e ainda com um curso que na verdade era contra-gosto do estado, não existia articulação, nós éramos simplesmente os filhos rebeldes que ficavam lá e “virem-se”, e isso eu posso dizer, porque eu passei, eu estava aqui e as retrações que nós sofremos porque continuamos com, o curso de magistério, continuaram o curso de formação docente (15 DE).

Então quando veio a notícia de acabar com o curso normal, magistério [...], porque em troca a escola receberia laboratório do PROEM, que era um laboratório de informática e computador. Imagina você o valor que era um computador na época, então a escola receberia o laboratório para implantar o PROEM, ensino médio (17 DE).

profissionais conquistados pela categoria, inviabilizavam Planos de Cargos Carreiras e Salários, ferindo a Constituição Federal ao extinguir o ingresso através de concurso público, criaram desta forma, políticas descompromissadas com a educação pública e com a sociedade. (APP – Sindicato 2000). A Paranaeducação começou a ser extinta em 2003, no início do governo de Roberto Requião.

⁶⁶ A “publicização”, defendida por Bresser Pereira, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, significa a transferência de responsabilidades do setor público estatal para o setor público não-estatal. Entendemos que a substituição do espaço público estatal pelo não-estatal resulta na privatização deste espaço.

[...] pra você ter uma noção, no Estado do Paraná só permaneceram 14 escolas com o curso. O restante foram fechadas todas as escolas que aderiu ao PROEM. Pra você ter uma idéia o núcleo regional de Maringá que eu faço parte, de 68 escolas que tinham o curso normal, só permaneceu 2. (13 DE).

Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná - APP-Sindicato, também, assumiu uma postura conflitante com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná em relação ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – Proem. De acordo com Deitos (2001, p. 53) torna-se necessário atentar para a pretensão, enfaticamente, inovadora das reformas e a relação com o novo padrão de acumulação capitalista, sustentado por uma retórica de modernização que sugere o caráter predominantemente ideológico da readequação das políticas educacionais, no que se refere aos interesses econômicos e políticos hegemônicos. O sindicato condenou a extinção dos cursos profissionalizantes da rede pública e dos cursos de magistério.

No entanto, o período de pressão para o fechamento das escolas normais públicas cessou com o Governo de José Requião (2003-2007), que atribuiu ao Departamento de Educação Profissional – SEED/ PR a responsabilidade pela oferta da formação docente em nível médio.

O Departamento de Educação Profissional, a partir da definição política de gestão, está empenhado em retomar a responsabilidade do setor público na oferta da modalidade de ensino – Formação de Professores em Nível Médio, enfrentando, portanto o grave problema da falta de professores para a educação infantil (SEED/ PR, 2005, p. 26).

Durante 2003, a Secretaria de Estado da Educação realizou parceria com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico- Semtec/ MEC, com o objetivo de iniciar à implantação do Curso de Educação Profissional, considerando uma organização curricular integrada ao Ensino Médio⁶⁷. No ano de 2004, além das quatorze escolas que permaneceram com oferta do curso de formação de professores públicos, a SEED/PR autorizou o funcionamento de trinta e um novos cursos e a partir de 2005, autorizou mais quarenta e dois cursos na rede estadual, portanto, foram autorizados, até 2005, oitenta e sete cursos de formação de professores da educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

⁶⁷ A educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida, de acordo com o Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004, de forma integrada, articulada, concomitante ou subsequente ao ensino médio. Os cursos, na forma integrada, terão carga horária total ampliada para 3 mil a 3,2 mil horas-aula. Com isso, devem durar quatro anos, a menos que seja oferecido em período integral. (Boletim/SETEC, nº 92, maio 2005)

Desta forma, para que pudéssemos iniciá-los no ano de 2004, optamos por uma implantação gradativa e apenas nos Centros de Educação Profissional nos setores primários e secundários da Economia, nos colégios que irão ofertar os Cursos de Formação de Professores para educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e no Colégio Estadual de Curitiba, totalizando 77 cursos em 66 Instituições de Ensino (Carta aos professores/ DEP/SEED/ PR, 2004).

O Departamento de Educação Profissional – SEED/PR, em parceria com as quatorze escolas normais, elaborou a proposta de reformulação curricular para o curso de formação de professores na modalidade, normal. E o curso passou a funcionar de três maneiras no Estado: formação de nível médio em curso normal, integrado ao ensino médio⁶⁸ e subsequente ou pós-médio⁶⁹.

[...] e eu acredito que agora, essa, a formação de docentes ela deve tá passando por um processo de re-organização, mais assim, com várias propostas diferentes, desde o, desde a formação normal de 4 anos, por exemplo, até a formação em nível de pós-médio e mesmo a chamada formação subsequente, então são, praticamente, 3 propostas de formação de professores que eu tenho conhecimento, que acaba acontecendo em algumas escolas no Estado do Paraná hoje (16 DE).

No estado do Paraná, ainda que sob conflito e embates, as forças políticas, econômicas e associações à política de formação de professores traduzem os nexos e aproximações de interesses internacionais com a realidade histórica da região. Ações do governador voltaram-se a transformação da modalidade ensino profissional e nele o magistério num campo de exploração das empresas privadas e empresas ligadas a mídias e tecnologias.

Por fim, no que se refere à expansão da privatização os empresários anteviram lucrativo mercado representado pela educação. De acordo com Schwartzman:

o setor privado é responsável pela maior parte da educação superior brasileiro, cerca de 1.800 mil estudantes matriculados em quase mil instituições (IESP) espalhadas por todo país. O preço dos estudos varia entre quatro e nove mil reais anuais, dependendo da área [...]. Usando esse valor como referência, podemos estimar que o ensino superior privado brasileiro representa uma indústria de aproximadamente dez bilhões de reais anuais [...] (SCHWARTZMAN, 2002, p. 1).

2.7 As ações e aproximações do Banco Mundial com a Educação pública de Pernambuco

Voltar ao século XIX é constatar que a existência da Escola Normal no Brasil durante o período imperial foi o resultado, em parte, de uma luta desigual entre o poder que exerciam os liceus, com o predomínio de estudos regulares elitistas para formar os jovens abastados do

⁶⁸ O curso de formação docente, em nível médio integrado foi destinado aos alunos egressos do ensino fundamental, por meio de um currículo único, cursavam o ensino médio e a educação profissional, com duração de quatro anos. (SEED/ PR, 2006, p. 12)

⁶⁹ O curso de formação docente em nível médio subsequente destinou-se aos alunos egressos do Ensino Médio, com duração de três anos. (SEED/ PR, 2006, p. 12)

sexo masculino, e as "cadeiras de pedagogia anexas aos Liceus foram destinadas aos que pretendiam ser professores" primários" (CHAGAS, 1984, p. 23)

A descentralização do ensino pelo Ato Adicional de 1834 influenciou a organizar a educação na província de Pernambuco. A Assembléia Legislativa promulgou, em 1836, uma lei que autorizou o governo a contratar um professor qualificado no método de ensino mútuo ou lancasteriano para instituir no Recife uma escola normal desse tipo de ensino; este deveria ser adotado em todas as escolas. Nesse período, o presidente da província foi o barão da Boa Vista Francisco do Rego Barros (SELLARO, 1999, p.13).

A contratação de professores foi definida por meio da Lei Provincial Nº 369 de 14/05/1855 – Regulamento para a Instrução Pública da Província – que determinou:

TÍTULO II - da instrução pública primária

Art. 12º - só podem exercer o magistério público, os cidadãos brasileiros que provarem:

1. Maioridade legal,
2. Moralidade;
3. Capacidade profissional;

Art. 13º - a maioridade legal prova-se perante o Diretor Geral por certidão ou justificação de idade e batismo;

Art. 14º - a prova de moralidade será dada perante o mesmo Diretor, apresentando o candidato:

1. Folha corrida, nos lugares onde haja residido nos 3 anos mais próximos a data do seu requerimento;
2. Atestações dos referidos párocos;
3. Não pode ser nomeado professor público o indivíduo que tiver sofrido pena de galés, ou acusação judicial de furto, roubo, estelionato, bancarrota, incesto, adultério, ou d

art.16º - as pessoas do sexo feminino que se propuserem ao professorado, deverão não exhibir de mais se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do óbito de seus maridos; e se viverem separadas destes, certidão de teor da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou;

As solteiras só poderão exercer o magistério tendo 25 anos completos, salvo se ensinarem em casa de seus pais ou parentes até o 2º grau, e estes forem de reconhecida moralidade;

Art. 25º - os atuais professores de instrução primária continuarão a vencer os mesmos ordenados que ora percebem.

Art. 26º - o professor ou professora que contar 25 anos de serviço efetivo poderá ser jubilado ou jubilada com o ordenado por inteiro.

Em 1852, o presidente da província, Vitor de Oliveira preocupado com a expansão do ensino de primeiras letras defendeu a criação da escola normal para aqueles que desejarem se dedicar à profissão de educador, a saber:

como quer que se possa questionar sobre o proveito das escolas rurais que no Brasil se tem criado, parece-me não se poder prescindir dos meios geralmente reconhecidos como indispensáveis para garantir a proficuidade do magistério, fazendo deste uma ciência e preparando convenientemente o espírito daqueles que se tenha de dedicar à delicada profissão de educar e instruir a mocidade; não seria, portanto, perdida a despesa que se houvesse de fazer com

a criação de uma escola normal primária na província, uma vez feita a boa escolha dos professores (MOACYR 1939, p. 496-497).

A ênfase na necessidade de educação feminina está presente em relatórios, como de 1859, que diz: "o diretor da instrução sugere o aumento de escolas especialmente para meninas; são as que exercem mais salutar influência na educação do povo" (BELLO, 1978:165).

A Assembléia Geral, por meio da Lei 598 de 1864, criou a primeira Escola Normal, em Recife. O Curso seria assim estruturado: no primeiro ano, a leitura em prosa e em versos, a caligrafia, noções essenciais de gramática nacional, princípios elementares de aritmética e suas operações em números inteiros e o sistema de pesos e medidas; no segundo ano, desenvolvimento da aritmética até proporções, leitura dos evangelhos, elementos de geografia e história, principalmente no Brasil, geometria plana e agrimensura, desenho linear e métodos de ensino primário. Essas matérias foram distribuídas entre três professores, nomeados pelo presidente da província.

Segundo Albuquerque (1993, p.2), a criação da Escola Normal Oficial de Pernambuco foi vinculada, como as demais que surgiram à época no Brasil, à difusão dos princípios liberais de expansão, obrigatoriedade e secularização do ensino primário, centrada inicialmente, no 'conteúdo' a ser ministrado

De acordo com Araújo (2005, p. 89), poderiam se matricular na instituição aqueles indivíduos que fossem maiores de 18 anos e tivessem bons costumes, soubessem ler, escrever e contar. Enquanto matrícula anual seria cobrada a quantia de 25\$000 réis, a ser paga em duas mensalidades durante o ano.

Em 1868, a Assembléia Legislativa Provincial de Pernambuco por meio da decisão reorganizou o curso normal em três anos, com a finalidade de melhor formar os futuros professores em relação ao caráter e bons costumes:

Art. 5º § 5º - no 3º ano aprenderão os alunos o modo de melhorar os costumes, o caráter e os hábitos da infância, de sorte que toda a maior parte do tempo dos exercícios desse ano seja empregada nos meios de bem cultivar o espírito dos meninos e de lhes formar, sobretudo o coração, fazendo que neles desabrochem os sentimentos em germe;

Art. 17º - passado 3 anos depois de aberta e posta em execução a Escola Normal, ninguém poderá ser nomeado professor público de instrução primária sem apresentar título passado pelo diretor da mesma escola, no qual declare haver sido o candidato aluno-mestre e achar-se aprovado em todas as matérias de que se compõe o curso de Pedagogia (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE PERNAMBUCO, 1868, p. 358).

De acordo com Araújo (2000, p. 97), a criação de uma escola normal para o sexo feminino foi uma iniciativa tomada em Pernambuco pelos membros da Sociedade Propagadora da Instrução Pública, instalada na província em 1872. O fundador dessa sociedade foi o Conselheiro João José Pinto Júnior, que, freqüentemente, se mostrava preocupado com o andamento da educação na província e, por esse motivo, juntamente com a colaboração de nomes como Pergentino Galvão, João Barbalho, José Higinio, Afonso Olindense, os irmãos Carlos e Luís Porto Carreiro, Cícero Peregrino, Costa Pinto, Arnóbio Marques, Mário Freire, Martins Júnior, além dos então professores da Escola Normal Oficial, os Srs. Miguel Archanjo Mindello e Vicente de Moraes Mello, criou e administrou a referida sociedade. As disciplinas seriam dispostas em 2 anos letivos, sendo o horário de suas aulas era durante à noite, no período das 19h às 21h horas, já que não havia condições de duas instituições distintas funcionarem ao mesmo momento no mesmo espaço e horário.

O presidente da província, por meio da Lei Provincial nº 1.124 de 17 de junho de 1873, decidiu criar a escola normal para mulheres do estado e fechou a escola normal organizada pela Sociedade Propagadora da Instrução Pública. O presidente da província determinou que as aulas para as alunas passassem a funcionar no mesmo horário e conjuntamente ao curso oferecido aos alunos da Escola Normal Oficial.

Dessa forma, o horário de funcionamento diurno da escola normal para mulheres impediu muitas alunas de freqüentá-la, sendo que deveriam freqüentar as aulas sempre acompanhadas de seus familiares. Outro fator de restrição das mulheres pobres à Escola Normal organizada pelo estado foi o pagamento das mensalidades. Dadas às dificuldades, partir de 1875, a Escola Normal para senhoras foi re-criada e mantida pela Sociedade Propagadora da Instrução Pública e a Escola Normal Oficial passou a ser mantida pelo governo provincial (ARAÚJO, 2000, p. 92).

O governo provincial por meio da lei provincial nº 1636 de 25/05/1882 concedeu ao curso normal organizado por essa instituição as mesmas vantagens do curso oferecido pela Escola Normal Oficial. Na opinião do Inspetor geral:

Esta concessão não seria somente um meio de abrir entrada para o magistério a vocações que de outro modo se perderiam, quanto tanto cumpre procurá-las e aproveitá-las [...]. Com isto nada perderia a Escola Oficial, porque não é natural que todas as alunas venham a abandoná-la, como também, restar-lhe-ão, em todo caso os alunos, os quais constituem um bom núcleo e não terão para onde ir (CONSELHO SUPERIOR, 1882, p. 69).

Constata-se, então, que naquela ocasião, a partir do Ato Adicional de 1834, o governo atribuiu às províncias a responsabilidade de financiamento da educação elementar por meio da

cobrança de impostos sobre o consumo de mercadorias novamente a maioria da população foi excluída pelos interesses econômicos e pela ausência de políticas educacionais que fixassem as bases para o desenvolvimento e para emancipação das pessoas (SILVA, 2002, p.171).

Nos anos 90, os organismos internacionais intensificam suas ações políticas na educação brasileira com o propósito de reorganização numa perspectiva gerencialista. A política de co-financiamento e cooperação técnica BIRD alinhou-se com a reforma da educação, gradativamente executada no país.

O estado de Pernambuco foi administrado pelo governador Jarbas Vasconcelos (1999-2006)⁷⁰ que estabeleceu um conjunto de políticas⁷¹ para equalizar as dívidas públicas e sob o pretexto de redução de gastos para realizar a modernização do Estado. Nesse período, a administração estadual inspirou-se nas mesmas diretrizes neoliberais existentes no âmbito federal. Como expressão desse direcionamento, destaca-se o processo de reforma do estado de Pernambuco, inspirada no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995).

O Programa Qualidade do Ensino de Pernambuco⁷² – EDUQ (2000) foi implementado pelo governador do estado e co-financiado pelo Banco Mundial. O valor financiado pelo Banco Mundial tornou-se objeto de questionamento por parte de alguns Conselheiros Estaduais de Educação de Pernambuco, em sessão plenária do dia 05 de abril de 2005 (SANTOS, 2007, p. 9). No discurso a conselheira Edla de Araújo Lira Soares a crítica incidiu sobre o grupo hegemônico que toma decisões políticas no estado, por todo povo Pernambucano, sem qualquer discussão popular, como pode ser demonstrado no trecho seguinte:

(...) quando o Estado assina um contrato ou um convênio de receber 31 milhões e pagar 51 milhões, quem se endivida não é o Estado, nem a Secretaria de Educação e sim todos os pernambucanos e pernambucanas e isso terá grandes impactos com relação às políticas públicas que, posteriormente, o Estado de Pernambuco tenha que financiar. Uma decisão dessa não pode passar por um estreito grupo, ela tem que ter a participação maior possível de Pernambuco porque o pagamento vai repercutir na qualidade de vida de todos os pernambucanos e pernambucanas (PERNAMBUCO. UM RECIFE, 2005, p. 3).

⁷⁰No dia 31 de março de 2006, afastou-se do cargo de governador para concorrer a uma vaga no Senado.

⁷¹[...] abriu as portas para a ingerência da iniciativa privada na educação pública, o tradicional Ginásio Pernambuco cuja reforma das instalações físicas foi financiada por empresas privadas locais (SANTOS, 2007, p. 9)

⁷²Desde o ano de 2.000, o Programa Educação de Qualidade – EDUQ – passou a receber o financiamento, a título de empréstimo pelo Banco Mundial. O empréstimo foi orçado em U\$ 52.500.000, o Banco Mundial emprestou U\$ 31.500.000, 60% do valor total do Programa e, em contrapartida, o estado entrou com U\$ 21.000.000, correspondente a 40% do valor total do Programa (Ações Federais, 1995-2002)

No Programa Qualidade do Ensino de Pernambuco – EDUQ (2000), percebe-se que as diretrizes do Banco Mundial de focalização na educação primária, a descentralização da gestão, centralização das avaliações e promoção da eficácia escolar alinham-se à política do Estado brasileiro. Como explicitou o diretor da escola normal pública:

[...] para melhorar a aprendizagem e a gente também instalou em Pernambuco uma avaliação, nós fomos o primeiro Estado e a ter uma avaliação que agora é essa Prova Brasil, essa Provinha Brasil que ta sendo feito, a gente fez aqui, a gente fez uma avaliação das escolas, dos alunos em Português, como é que, 7, 8 anos, que é o primeiro ciclo do Ensino Fundamental a gente fazia uma avaliação de Língua Portuguesa e isso retroalimentava a escola, [...] a gente fazia junto, com o Governo Federal a avaliação que era Nacional, certo, era da 4ª série do Ensino Fundamental, era o SAEB, 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, e em Pernambuco a gente criou o SAEP – Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco, e aí a gente acrescentou uma prova a mais que era uma prova entre o 1º e o 2º ano, de 7, 8 anos de idade para que a gente pudesse avaliar a Língua Portuguesa, [...], a gente criou a primeira experiência brasileira (02 SE).

Para implementar o Programa Qualidade do Ensino em Pernambuco. O governador contratou a empresa Aliança Empresarial Pró-Educação de Pernambuco para a realização das seguintes atividades formação continuada dos professores, avaliação da aprendizagem dos alunos; reforço para alunos com defasagem no aprendizado e melhoria da gestão das escolas (SANTOS, 2007, p.9):

[...] a gente trabalhou como estratégias e buscamos tanto financiamentos e parcerias com o Governo do Estado, de uma articulação do Estado com o setor empresarial, nós pegamos a Câmara Americana de Comércio de São Paulo, que trouxe uma visão e uma experiência que eles tinham em São Paulo, chamada estudo da à qualidade de educação que era exatamente para ensino fundamental e formação de professor, e a gente trouxe eles e aqui fizeram um projeto piloto, criamos uma aliança, chamada Aliança Empresarial Pró-educação e Pernambuco, essa aliança empresarial adotou 4 escolas, duas municipais e duas estaduais, que a idéia era exatamente mostrar que Estado e Município tem que estar juntos e aí fizemos toda uma Política de capacitação para ser Pólo Irradiador, então a idéia de que a educação tem que envolver todos, a sociedade, os pais, o Governo, todos com a União, Políticas já falei, e buscamos esse financiamento do Banco Mundial (02 SE).

A partir de 2001, outros programas foram financiados pelo Banco Mundial e implantados pelo governador do estado, em parceria com o governo federal. O projeto Escola Jovem⁷³ objetivou a criação de novas vagas de 5ª a 8ª série e a formação continuada de professores e o Programa Desenvolvimento do Ensino Médio – Promed⁷⁴.

⁷³ Sua meta foi criar 1, 6 milhão de novas vagas de 5ª a 8ª até o final de 2002, além de assegurar a formação continuada de docentes e o aparelhamento das escolas com recursos de US\$1 bilhão, 50% dos quais provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (Ações Federais, 1995-2002)

⁷⁴ Em Pernambuco, no biênio 2000/01, o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio investiu R\$ 78, 2 milhões (Ações Federais, 1995-2002). Busca aumentar a oferta de vagas e melhorar sua qualidade, orientando os

[...] as escolas, é, de 1ª a 4ª, ficam predominantemente com os Municípios, formando junto com educação infantil, o que eu chamei de: escola de criança, porque tem a mesma faixa etária, e usava o mesmo tipo de formação que era pelo normal superior a Pedagogia, então era uma forma racional do Município, até ter uma economia, está disponibilizando suas professoras no fundamental, que eram as normalistas, para o Município, enquanto que o Estado investiu na, no que eu chamei de escola dos jovens que é agora a escola da 5ª a 8ª, junto com o ensino médio, por quê? Porque esses professores, eles tem formação em Licenciatura, são professores de disciplinas, ou áreas específicas, então, isso fazia com que eles pudessem, efetivamente, otimizar seu tempo (02 -Secretário).

As políticas educacionais foram induzidas ao princípio da autonomia financeira e administrativa, estratégia utilizada para que o poder público se desobrigasse da promoção e financiamento da educação pública. A reforma da educação profissional materializou-se por meio do Decreto nº 2.208/97, como parte da reforma do Estado dos anos 90 que no contexto da reestruturação produtiva estabeleceu novos rumos para as políticas públicas.

O Decreto nº 2208/97 estabeleceu a separação entre o ensino médio e a educação profissional⁷⁵, o que levou a uma redução das matrículas e a redução geral dos cursos de nível técnico, pois pela Lei 5.692/71, as escolas ofertavam, ao mesmo tempo, a educação profissional e os cursos profissionalizantes. De acordo com o entrevistado,

[...] o Governo Federal fez uma Política de dissociar a formação profissional, do, é, do ensino médio, então isso criou um fato novo, ou seja, acabou aqueles cursos de contabilidade, ta certo? Lembra que tinha curso de contabilidade, é, acabou esses cursos todos, e por quê? Porque esses cursos ficaram como pós-secundário, quer dizer, só podia fazer quem concluísse o ensino médio, e professora, quer dizer, formação de professora em nível normal médio, era o único curso que permitia cursar simultaneamente e ter o diploma do ensino médio e com mais 1 ano, que passaria de 3 para 4 anos (02 Secretário).

A LDB nº 9.394/96 definiu a estrutura de ensino em dois grandes níveis: Educação Básica e Educação Superior. A formação de professores para atuar na educação básica foi redirecionada para a Licenciatura Plena em Universidade ou Institutos Superiores, no entanto, a Lei admitiu a formação mínima em nível médio na modalidade normal. “Após a promulgação da LDB 9.394/96, um amplo movimento de extinção das escolas de magistério varreu o país em decorrência do art. 87” (SEE/PE, 2007, p. 01).

Em 1999, o curso ofertado para formação docente em nível médio, ainda, permanecia estruturado, com base na Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Nesse período, no

sistemas de ensino quanto à expansão da rede escolar e quanto à elaboração de currículos que contemplem uma base nacional comum e uma parte diversificada para atender às diferenças regionais. (SOUZA 2002, p. 7)

⁷⁵ Desde 1997, o Ministério da Educação vem reformulando a Educação Profissional do País, sintonizando-a com as demandas do setor produtivo. (Ações Federais, 1995-2002)

estado de Pernambuco, “a gente se volta para a formação anterior que é o magistério, existiram alguns questionamentos com relação à importância e a eficácia do curso e de outras questões também” (7 DE).

Após a promulgação da Lei 9.394/96, a Secretaria de Estado de Pernambuco iniciou política de extinção do curso de magistério, em nível médio, na rede pública. Segundo a gestora pedagógica da SEE/PE revelou:

[...] a gente fez foi, assim, eu me lembro que houve assim, na região metropolitana a gente freou um pouco, não deixou ter os primeiros anos, durante, parece que noventa e, logo depois da LDB, 97, 98, mas logo em seguida houve esse movimento do Conselho Nacional para que desse mais um prazo de que as escolas de nível médio permanecessem aí, foi todo aquele debate, porque foi quando veio também a discussão dos Institutos [...] (4- GP).

No estado, “houve resistência por parte dos técnicos”, em relação à política de extinção dos cursos normais, (6 GP) a demanda dos municípios para formação de professores, em nível médio, na modalidade Normal levou “muitos prefeitos, muitas comunidades, mandarem abaixo-assinado informando que queriam normal médio, na sua comunidade” (6 –GP).

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, na modalidade Normal (1999) ⁷⁶, a Secretaria de Educação de Pernambuco implementou, na comunidade escolar, discussões para reorganização da política de fortalecimento e regularização das escolas existentes de acordo com as novas diretrizes curriculares:

[...] de 99 a 2003, houve uma reformulação, porque nós tínhamos, na rede estadual, o magistério e foi reformulado onde nós temos 3 anos no magistério, e houve essa reformulação eu não lembro bem a partir de que ano, mas em 99 ainda era magistério, não sei se foi 2000 ou 2001, e houve essa reformulação de magistério para normal médio onde deu um aumento, houve um aumento da carga horária, com certeza, passamos a trabalhar 4 anos (9- DE).

[...] o que aconteceu com o estado é que ele se reestruturou como normal médio e deixou o normal médio junto com o médio, na vala comum do médio, não existia uma política focada para o normal médio, não se via no Estado o normal médio como uma Política de formação de professores, via como política de atendimento no médio (6 - GP)

Como o elemento inicial, quando foi para implantar o Curso Normal Médio e com a saída da LDB houve a impressão que ia ser extinto o curso de magistério, como de fato houve a extinção [...]Então, em muitas escolas não existe mais, tanto que nós permanecemos com a escola de formação específica dentro da regional Recife Sul, e temos ainda, por exemplo, a Vedelério Câmara com 5.000 alunos, oferece ensino Médio e no máximo 5 turmas de Normal é até uma cidade Assis Chateaubriant que fica na Zona Sul tem poucas turmas, Diário de Pernambuco já extinguiu o Normal Médio, terminou o magistério e não colocou mais. Então, no meu entendimento houve falta de informação, até diria, ocorreu uma diminuição da oferta desse curso (8 DE).

⁷⁶ Parecer CNE/ CEB nº 1/99 e Resolução CNE/ CEB nº 2/999.

Em 2000, após os seminários que subsidiaram a elaboração da matriz de competência por área de conhecimento a Divisão de Normatização da Secretaria de Estado de Educação encaminhou a Matriz curricular do curso normal médio à Diretoria de Políticas e Programas Escolares a seguinte recomendação. médio tendo por base cinco áreas do conhecimento ou núcleos curriculares

a Matriz de Gestão Curricular referente ao curso normal de nível médio, poderá ser encaminhada às escolas que tiverem condições de se adequarem ao disposto no parecer 01/99CEB/CNE. Esperamos que esse documento, enquanto proposta e referência, não toem a característica da antiga grade curricular, mas atenda aos princípios da LDBEN que é o da autonomia e da flexibilidade, sem que as escolas percam de vista sua inserção ao sistema educacional (GAB/DPPE, Prot.nº 15, 25/01/2000).

A matriz de referência foi elaborada tendo por base cinco áreas do conhecimento ou núcleos curriculares: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Organização e Gestão da Educação Escolar, Prática. A Matriz Curricular também contemplou os Temas Transversais e Eixos Integradores. As Gerências Regionais de Ensino – GERE, em conjunto com professores e coordenadores, constroem a matriz curricular do curso normal em nível, como nos revela a entrevistada:

na nossa escola, realizávamos reuniões com todo o grupo da Escola (na nossa Escola) e pensamos como enquadrar o Normal na nova realidade da LDB, em que deveria ser Normal Médio, pois a Escola deveria oferecer o Ensino Normal juntamente com as disciplinas do Médio. Desta forma, nós reuníamos por área de conhecimento, com uma grande contribuição e coordenação de Edla Soares, até que criamos uma Matriz Curricular para o Normal Médio com duração de 4 anos (10 DE).

Em 2003, a Secretaria de Educação retoma as discussões em relação a matriz curricular do curso normal e caracteriza- o “por sua natureza profissional e tem a prática pedagógica como norte da formação docente” (SEE/ PE, 2006).

A opção da Secretarias de Educação de Pernambuco foi pela manutenção das escolas, mas sem ampliação da matrícula. Apesar dessa orientação, em 2006, foi registrada a matrícula de 60.591 alunos no curso normal médio, considerando as três dependências administrativas, dos quais 46.865 encontram-se em 157 escolas da rede estadual (SEE/ PE, 2007, p. 2):

[...] quando a gente começou a trabalhar para regulamentar as escolas para deixar o curso regulamentado, porque foi outra coisa, a Secretaria, por um momento não autorizava, o que acontecia, as escolas, começaram a criar cursos junto com os municípios, a escola era irregular e foi quando a gente fez o levantamento. Nós verificamos que tinha muitas escolas irregulares, a pressão era tão grande local, que como não vinha autorização na coordenação estadual, eles faziam por conta deles (6 GP).

Com esse percurso, tanto em Pernambuco quanto no Paraná, os governadores estaduais posicionaram-se como executores das prescrições externas, seja na agência de financiamento, seja de empresários ávidos por mercado de venda de produto. A formação de docentes tornou-se um veículo condutor das medidas e ações cuja finalidade é alcançar e modificar a estrutura dos sistemas de ensino superior, ainda que contrariem os interesses da população local.

2.8 As ambigüidades entre o governo federal e os governos estaduais quanto à política de formação de professores em nível médio

A partir da Reforma do Estado (1995) e da promulgação da LDB nº 9.394/96, o governo federal, governos estaduais e a sociedade civil intensamente recolocam no centro das discussões a formação de professores.

No Brasil, os sucessivos governos brasileiros dos anos 90 validaram as determinações das agências reguladoras internacionais pautadas na democracia representativa liberal, no livre mercado, no Estado mínimo, na liberdade de ação política e econômica entre os indivíduos. A reforma do Estado seria a condição para que o Estado pudesse aplicar os planos do Fundo Monetário Internacional – FMI e do Banco Mundial a fim de colocar o país em sintonia com a nova ordem global econômica e desenvolver sua capacidade de competitividade internacional. Desse modo, Bresser Pereira estabeleceu, em 1995, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, as diretrizes para a reforma do Estado brasileiro, a saber:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada à existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de "publicização" (PEREIRA, 1995, p.12).

O Estado brasileiro adotou a postura de administração pública gerencial baseada na descentralização política e administrativa e por meio de agentes governamentais assumiu o papel de gerenciador, no que diz respeito às necessidades e demandas sociais, sua ação para a esfera dos resultados. Desse modo, nos setores que inexistissem capitais privados disponíveis, o Estado financiaria com recursos públicos, gerenciado por empresas privadas.

A desestatização que buscava um Estado enxuto, resultou na perda do controle nacional sobre poderosas unidades produtivas, e a empresarização do Estado, teorizada entre nós por Bresser Pereira, terminou na incapacidade de supervisionar minimamente os conflitos sociais, que se privatizam (OLIVEIRA, 2003, p.06).

É nesse sentido que a idéia de público não-estatal foi introduzida no cenário nacional. A educação e a saúde passaram a ser concedidas não como direito, mas como um serviço sob gestão do setor privado, que o Estado regularia por meio de gerenciamento de resultados. A partir da gradual abertura de mercado aos agentes privados, gerou expectativa de quais seriam as demandas sociais lançadas ao mercado e, também, os resultados esperados, estratégias de desempenho e o financiamento de programas educacionais

Na década de 1996 a 2006, o governo federal e a equipe do Ministério da Educação fomentaram a formação em serviço, por meio de programas como Proformação, Proinfantil, em detrimento de uma à política de formação de professores para o primeiro ciclo da educação básica nas escolas normais públicas.

Desde 1996, a sociedade civil organizou-se para intervir na proposta neoliberal conduzida pelo governo federal que teve por objetivo uma política de desobrigação do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade social. Essa Situação motivou amplo debate nacional em seminários por diversas instâncias organizativas com prioridades para apresentação de propostas alternativas e contrárias às políticas privatistas apresentadas pelos sucessivos governos federais, A culminância dessas rodas de discussões materializou-se no I Congresso Nacional de Educação – I CONED, realizado em Belo Horizonte, em 1996, e no II CONED, em 1997.

Na Carta de Belo Horizonte, aprovada na assembléia do I CONED, repudiava a política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso, em particular o PL nº 1.603/1996 sobre a educação profissional e a organização da rede federal de educação profissional; a PEC nº 370/1996 sobre autonomia universitária; e a PEC nº 233 referentes ao financiamento da educação básica. Os educadores reunidos no Congresso rejeitaram também os processo de

elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Os programas de educação a distância para a formação do magistério foram apresentados como suplementares a formação do professor, vinculados a universidades e predominantemente por educação presencial, bem diferente das propostas do MEC. Em relação à formação continuada propôs que esta se caracterizaria, principalmente, por encontros coletivos, organizados a partir das necessidades dos professores. A formação continuada de profissionais da educação, tanto docente quanto funcionários, deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação (CONED, 1997, p. 69).

Durante o II CONED (1997), a síntese das discussões coletivas sobre a organização da educação nacional foi consolidada. A análise diagnóstica da formação de professores possibilitou o estabelecimento das seguintes metas:

Admitir, já a partir de 1998, para quaisquer níveis ou modalidades de educação, somente professores/as e demais profissionais para o magistério que possuam qualificação mínima prevista em lei, obtida em curso de licenciatura plena, ressalvados aqueles para os quais, a modalidade normal do ensino médio é também aceita.

Identificar e mapear, a partir de 1998, portadores de diplomas obtidos em cursos de licenciatura e na habilitação de 2º grau específica para o magistério, que se encontram hoje fora do sistema, antes de se partir para medidas paliativas como programas emergenciais de formação de professores.

Garantir que em cinco anos, todos/as professores/as em exercício na educação infantil possuam no mínimo, habilitação específica de nível médio (modalidade normal), aí incluída a preparação para o trabalho com portadores de necessidades educativas especiais, oferecendo àqueles/as que não possuem as condições para que atinjam a formação mínima exigida por lei.

Garantir, que no prazo de dez anos, que os/as professores/as de educação infantil possuam formação específica em nível superior, obtida em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Garantir que em cinco anos, todos/as professores/as em exercício nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial, ensino supletivo e educação de jovens e adultos possuam no mínimo, habilitação específica de nível médio (modalidade normal), oferecendo àqueles/as que não possuem as condições para que atinjam a formação mínima exigida por lei.

Garantir no prazo de dez anos, que todos/as professores/as das séries iniciais do ensino fundamental, em quaisquer modalidades (educação especial, ensino supletivo e educação de jovens e adultos etc) possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (II CONED, 1997).

De acordo com o as metas estabelecidas pelo PNE, propostas da sociedade brasileira, a formação mínima exigida por lei constitui-se na modalidade normal do ensino médio com

destinação ao trabalho pedagógico nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, a formação de docentes, em nível superior nos cursos de licenciatura plena, tornou-se desejável, a curto e médio prazos, para todos os níveis e modalidades.

Nessa conjuntura, o Movimento dos professores em direção ao aprimoramento da formação docente criou fóruns de discussão e de elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Pedagogia. Em 1998, a Comissão de Especialistas de Pedagogia desencadeou um amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de cursos, as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, para a elaboração do documento das Diretrizes⁷⁷.

Na tentativa de construir as Diretrizes do Curso Normal Superior, criado pela LDB, a Secretaria de Ensino Superior-SESU⁷⁸ e a Secretária de Ensino Fundamental do Ministério da Educação enviaram o documento das Diretrizes de Pedagogia para o Conselho Nacional de Educação, somente em 1999.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE reafirmou seus princípios ao indicar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação:

As Universidades e suas Faculdades/ Centros de Educação constituem-se o locus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/ Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (ANFOPE, 1998, p. 10).

O Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País – FORUMDIR – reconheceu o curso de graduação em Pedagogia como o principal *locus* de formação dos profissionais para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, aliada à concepção discutida pelo Movimento e recolocou a especificidade à função do profissional da educação, isto é,

⁷⁷ Em 1999, este documento foi enviado para o Conselho Nacional de Educação por: Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação/ FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras/ CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade/ e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

⁷⁸ Em 1997, a SESU/MEC, através do Edital nº 004/97, solicitou sugestões para elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, a ANFOPE, no documento final de seu IX Encontro Nacional em 1998, apresentou sinteticamente sua posição frente às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. (ANFOPE, 2004, p. 4)

(...) a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. (FORUMDIR, 1998).

O PNE da Sociedade Civil recomendou que a formação dos profissionais da educação deveria ser “responsabilidade, sobretudo das universidades, para que ocorresse em patamar de qualidade social, política e pedagógica garantida pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática”. (p. 68) A sociedade civil defendeu, ainda, o caráter de “excepcionalidade temporária” da Resolução 02/1997 do CNE, que instituiu os programas especiais de formação pedagógica de portadores de diploma superior, devendo ser preservada a formação de professores em caráter regular nas licenciaturas plenas.

O Ministério da Educação adotou iniciativa diferenciada daquelas propostas pelo Movimento dos professores em relação à formação de professores e do próprio curso de Pedagogia. O MEC fomentou por meio do parecer 133/01, da Resolução MEC/ CNE/CP 01 de 02/2002, uma diversidade de estruturas para formação de professores. No art. 1º, da Resolução 01 de 02/2002, o órgão estabeleceu que a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior seria de, no mínimo, 2.800 horas, dispostas da seguinte maneira:

- I- 400 (Quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (Quatrocentas) horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.
- III- 1.800 (mil e oitocentas) horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV -200 (horas) para outras formas de atividades acadêmico- científico-culturais.

Se na educação superior a formação de professores foi fragmentada, o Curso Normal tornou-se frágil e com temporalidade e espaço definidos para funcionar. O Plano Nacional de Educação – PNE, a Lei 10.172⁷⁹, aprovado em 9 de janeiro de 2001, estabeleceu que 30% dos

⁷⁹ Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela Unesco e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da Unesco constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. (PNE- Lei 10.172/2002- Histórico)

professores tivessem formação em nível superior até 2011, ampliando o primeiro prazo dado pela LBD 9.394/96 das Disposições Transitórias §4 ° art. 87. Década da Educação em relação à formação de professores em nível médio, a saber:

Diante da necessidade de responder às metas estabelecidas pela Lei 10.172/2001- PNE, o Ministério da Educação articulou-se com os estados e municípios da Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste para implementação de programas de formação continuada em serviço como: o Proformação e o Proinfantil (2005), ambos de nível médio e com duração de dois anos a distância, constituídos para elevar a escolaridade de professores apenas com o ensino fundamental.

Entre os anos de 2001 e 2003, os programas de formação para docentes em serviço tornam-se freqüentes nas universidades públicas estaduais das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e foram atribuídos aos Cursos Normais Superiores, enquanto que nas universidades públicas federais, consolidou-se a formação desses professores nos cursos de Pedagogia. De acordo com a pesquisa de Campos (2004, p.14), em regiões que a participação das universidades públicas foi maior, observou-se uma inibição da iniciativa das instituições privadas. Também se constatou que a situação sócio-econômica das regiões contribuiu para que as instituições privadas se tornassem predominantes, como ocorreu na região Sul e Sudeste.

O Sindicato dos Professores de Conceição do Coité (Bahia), com o objetivo de dirimir dúvidas e incertezas geradas pelo texto do art.62 e art. 87 § 4 das Disposições Transitórias da Lei 9.394/96, sobre a formação de professores em nível médio, na modalidade normal, freqüentemente envolvidos em controvérsias, devido à redação pouco precisa, desses artigos, interpelou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre a necessidade de clareza de ambos os artigos. Diante dessa solicitação, a Câmara de Educação Básica deliberou sobre a situação formativa dos professores das séries iniciais do ensino fundamental sem formação superior após o ano de 2006, por meio da Resolução nº1 de 11/03/03, que define:

Câmara de Educação Básica, Resolução nº 1 de 11/03/2003

Art.1º. Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no art.62 da lei 9394/96.

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.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), mediante o Parecer 03/2003 relatado por Nélio Bizzo, afirmou que os professores sem formação superior continuariam a gozar de todos os direitos e vantagens em relação à docência, à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, diante do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme esboçado no trecho abaixo:

A redação do art.62 da LDB é clara e não deixa margem para dúvidas. Aqueles que freqüentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendida às disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a certificado de conclusão que, por ser fruto do ato jurídico perfeito gera direito. No caso o direito gerado é prerrogativa do exercício profissional, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (Parecer - CEB 03/2003)

Em relação à dúvida sobre a participação em concurso público, o relator utilizou a própria LDB para explicar, conforme trecho a seguir:

A LDB chega ser inclusive incisiva nesse ponto dado que o art. 85 diz que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e título para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos. A expressão “titulação própria” tem o fito de explicitar a abrangência que a formação docente comporta e que esta definida no art.62. (Parecer - CEB 03/2003)

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal (1999), as Secretarias de Estado de Pernambuco, Sergipe, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina decidiram pela regularização das escolas existentes de acordo com o novo marco legal. No estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação ordenou o fechamento das Escolas de Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade normal. No entanto, 14 escolas normais públicas resistiram, com o apoio da comunidade, às pressões do governador do estado.

Na perspectiva de desativação gradativa do curso normal e das escolas normais públicas, alguns estados, com intuito de oferecer aos estudantes egressos do ensino fundamental e àqueles que desejarem possibilidades para continuarem seus estudos em nível médio, na modalidade Normal, foram amparados pela Resolução de CEB/CNE nº 02, de 19 de abril de 1999.

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental deve prover em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

Desse modo, a oferta do curso normal busca atender à prescrição da Lei 9.394/96, posição acompanhada pelos estados, por meio dos seus Conselhos Estaduais de Educação, que resolveram:

Do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Deliberação nº 010/99, 04/12/99.

Art. 1º O Curso de Formação, na modalidade Normal, em nível médio, será ministrado com a observância desta Deliberação e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais a provadas pelo Conselho Nacional de Educação-Resolução CEB/CNE nº 02/99 e Parecer CEB/CNE nº 01/99.

Do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Resolução nº 252, 05/01/2000.

Art. 1º O Curso Normal, em nível médio, destinado a formação específica de docentes para educação infantil e para os quatro anos iniciais do ensino fundamental, reger-se-á pelas normas fixadas na presente Resolução, em complemento à regulação estabelecida pela Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999, do Conselho Nacional de Educação.

Do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Resolução nº 440, 13/12/2000.

Art. 1º O curso Normal em Nível Médio, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos às exigências que são próprias da educação especial, de jovens e adultos e das comunidades indígenas.

Os debates que constituíram o percurso da política para formação de professores em nível, na modalidade Normal no estado de Pernambuco, podem ser revelados por meio da fala dos Secretários Estaduais de Educação, a seguir:

Aí eu não sei se ela [Escola Normal] se firmou, acho que foi o contrário, ela estava num processo de ser posta em questão, embora estivesse particularmente na Prefeitura da cidade de Recife, havia todo o interesse em consolidar a escola normal, inclusive porque havia a, sempre a dúvida se valeria a pena ou não desativar as escolas normais (1- SE)

[...] tanto eu na Câmara de educação Superior como [conselheira] na Câmara de educação básica, e a gente em lugar de extinguir, como em alguns Estados fizeram, o ensino normal médio, nós fortalecemos e adequamos uma formação melhor, ou seja, passamos a fazer, lógico, dentro das diretrizes curriculares e passamos o curso para 4 anos o que fez com que tivesse uma formação adequada, ao mesmo tempo (2- SE)

Além, disso, o fato do curso normal em nível médio ter expandido o número de anos para 4 anos, também representou um elemento interessante porque muitos, não eram só isso não, também o Estado organizava a formação pedagógica como uma formação complementar ao ensino médio. Então, as pessoas faziam o ensino médio e depois decidiam complementar a parte pedagógica. Com a reestruturação, a partir das diretrizes que a formação pedagógica começava desde o primeiro ano, então os sistemas também tiveram dificuldade porque o modelo pedagógico hegemônico era dividido entre as disciplinas de formação geral e as profissionalizantes e isso foi completamente reestruturado pelas novas diretrizes (3 SE)

No estado do Paraná, a Resolução 10/99 prevê normas para o funcionamento do curso normal em nível médio, no entanto, o poder público empenhou-se em executar a política de fechamento das escolas. De acordo com o secretário:

Aqui no Paraná nós discutimos muito, essa questão, inclusive, muitas escolas pediram ao Conselho Estadual de Educação para continuar autorizando a formação de professores a nível médio [...] Muitos insistiram muito, insistiram muito pra dar continuidade às suas escolas normais. Mas isso não foi permitido. Foi dado um prazo pra que se completasse o ciclo e depois as escolas teriam que implantar o normal superior? (4- SE)

Nós reuníamos as escolas e, com uma grande contribuição e coordenação de Edla Soares, até que criamos uma Matriz Curricular por área de conhecimento, para o Normal Médio com duração de 4 anos aqui em Pernambuco (9 DE)

A partir de 1999, a política de formação de professores, em nível médio, esteve restrita, em alguns estados, às ações esporádicas dos professores, gestores de escola e à comunidade, via de regra com recurso do Ensino Médio. Os estados de Pernambuco, Alagoas e Rio Grande do Sul, na tentativa de responder à demanda da falta de professores com formação para atuar nas séries iniciais, mantêm as escolas normais em funcionamento, sem as discussões da formação de docentes, em nível médio, nas escolas normais públicas. Esse processo impulsionou à abertura de novas turmas no interior desses estados. Para institucionalizar essa política de revalorização e de reconhecimento da Escola Normal Pública como mais um espaço de formação para o magistério, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por meio da Deliberação Nº 269, 14/08/2001, determinou:

Art.1º § 3º - Os Cursos Normais, já autorizados pelo Órgão Próprio do Sistema, para efetivar matrículas novas para o ano letivo de 2002, devem adequar-se à nova legislação sendo indispensável comunicar ao CCE/RJ a devida adequação, até 31 de outubro de 2001, para posterior divulgação por meio de parecer, e excetuando-se as instituições já autorizadas por parecer do CEE/ RJ durante o ano de 2000.

Enquanto a formação de professores em nível médio sobrevive às ambigüidades e contradições políticas entre o MEC e o CNE, ela evidencia o posicionamento pendular da legislação federal e estadual, pois alguns governadores estimulam a revalorização da escola

normal pública, com política para as circunstâncias locais, e outros tomaram medidas no sentido de supressão das escolas e dos cursos normais.

Nesse cenário de ambigüidades políticas de formação de professores, cabe registrar, ainda, os conflitos e os interesses econômicos que envolvem a aprovação do art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 em que se encontra:

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

§ 1º Cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

A Resolução CNE – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno n° 1, de 30 de setembro de 1999 dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, alterando os arts. 62 e 63 da Lei n° 9394/96.

Art.1º. Os institutos superiores de Educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programa:

I- curso normal superior para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

A vigência dessas tendências e a normatização institucional tornaram a formação inicial e continuada de professores para o primeiro ciclo da educação básica, ainda mais complexa, e trouxeram à tona duas discussões que envolvem gestores, poder público, pesquisadores, professores e sociedade civil em todo país. Uma delas diz respeito às discussões sobre as instituições formadoras e às características dessa formação. Outra introduz um processo de hierarquização entre as instituições que estão autorizadas para oferecer cursos de formação para o magistério.

Ainda nessa conjuntura, cabe registrar a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno n° 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No âmbito das políticas de formação, registra-se, ainda, a participação das instituições privadas na formação de professores tanto nos Cursos Normais Superiores quanto nos cursos de Pedagogia, conforme afirma Campos:

Constatamos que os cursos de Pedagogia continuam sendo o espaço predominante em que a formação vem ocorrendo, porém, é preciso não desconsiderar que os Cursos Normais Superiores

já representam um percentual nada desprezível – respondem por 36% da formação. Como veremos, posteriormente, trata-se de uma expansão acelerada, especialmente se considerarmos que registramos sua primeira ocorrência no Censo de Ensino Superior de 1999. (CAMPOS, 2003, p.21)

Os Cursos Normais Superiores particulares de formação docente encontram espaço nos municípios para formação continuada de professores, em exercício conforme determina a Lei 9.394/96.

Art. 87. § 3º. Cada município e, supletivamente, o Estado e a União deverão:

III. realizar programas de capacitação de todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos de educação a distância.

Essa reflexão sobre a política de formação nos remete à autora Azevedo (2004, p. 60) ao afirmar a educação como política social que se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde ao referencial normativo global de uma política. Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz de decisão e, por isso, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação.

No mesmo sentido, Viera (1992, p. 98) argumenta que a política social expressa e carrega encargos do Estado, materializados em serviços e em atividades de natureza pública e geral, encargos estes também voltados à reprodução da força de trabalho de que o capitalismo não pode prescindir. Se assim é, no regime liberal-democrático, a política social não pode deixar de germinar nos interesses e nos embates políticos, nutri-se deles. E, no caso, ela acaba por revestir-se de forma legal, prevalecendo em muitas ocasiões às injunções do mercado capitalista.

Para Boschetti (2007, p. 9), as políticas sociais não são apenas espaços de confrontação de tomadas de decisão, mas constituem elementos de um processo global de regulação política e legitimação na sociedade. Nesse sentido, a análise e avaliação de políticas sociais ultrapassam a mera disposição e utilização primorosa de métodos, técnicas racionais e operativas de avaliação, preocupados com a relação custo-benefício, ou com a eficiência e eficácia. A avaliação de políticas sociais deve se situar na compreensão do significado do papel do Estado e da sociedade na construção da democracia e da equidade.

No âmbito das políticas educacionais de formação de professores atuais, Brzezinski (1999, p. 89) afirmou que, apesar da educação básica do brasileiro ter tomado lugar central no discurso oficial e no dos detentores do capital, as ações do governo são de desvalorização do

papel social e cultural dos profissionais da educação, e de desmantelamento das estruturas das instituições responsáveis pela formação de professores.

Os dados estatísticos apontados nos quadros que se seguem suscitam alguns questionamentos: como compreender o aumento do número de escolas normais públicas, em 2005 (tabela IX, p.69), frente às ambigüidades e contradições políticas e econômicas, que a formação de professores, na modalidade normal, enfrenta no país desde 1996?

Como justificar o crescimento do número de escolas normais no país? Que política pública os gestores dos entes federados desenvolvem com a formação de professores em nível médio? Como a escola normal pública é percebida pela a comunidade desses estados e municípios? Diante do crescimento do número de concluintes de 2002 a 2005, como interpretar esses dados?

TABELA –X

Quadro Demonstrativo das Escolas Normais Públicas no país de 2001 a 2006.

Regiões	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	Nº de escolas					
Brasil	1.033	1.209	1.224	1.302	1.425	1.284
Norte	123	154	147	140	140	140
Nordeste	483	581	605	640	725	552
Sudeste	342	322	309	289	239	120
Sul	69	137	151	191	239	348
Centro-oeste	16	15	12	42	82	124

Fonte: MEC/ INEP/DTDIE
Censo 2001 a 2006

TABELA –XI

Quadro Demonstrativo de concluintes do Curso Normal no país de 2000 a 2005

Regiões	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	Concluintes	Concluintes	Concluintes	Concluintes	Concluintes	Concluintes
Brasil	15.717	19.740	16.689	48.637	65.532	52.940
Norte	958	1.899	300	6.958	6.451	6.311
Nordeste	1.114	2.040	3.652	15.080	30.870	26.425
Sudeste	11.546	14.033	10.081	22.813	20.348	11.512
Sul	2.019	1.692	1.899	2.630	5.435	6.779
Centro-oeste	80	76	757	1.156	2.428	1.913

Fonte: MEC/INEP
Censo 2000 a 2004

Esses dados do INEP/MEC/DTDIE revelam um crescimento das escolas normais públicas no país, no período de 2001 a 2005. O número de escolas normais públicas cresceu de 1.033 para 1.425 no período de 2001 a 2005. A região Sul, em 2001, totalizou 69 escolas normais públicas e, em 2006, o número cresceu para 348 escolas. No Centro-Oeste, em 2001, existiam 16 escolas normais e em 2006, o número cresceu para 124. Desse modo, a reabertura de escolas normais públicas nos municípios de difícil acesso à Educação Superior e o reconhecimento, por parte da comunidade, desta escola, como espaço qualificado de profissionalização, aquece os debates e estudos para pesquisadores e gestores públicos.

O crescimento das escolas normais públicas no Brasil, na região nordeste, em 2005, em relação em 2001, e da região sul, no mesmo período, decorre de movimentos realizados pela sociedade civil em função da reorganização desse espaço público de formação de professores junto aos governos estaduais e federal⁸⁰.

Dessa maneira, a existência das escolas normais públicas nos estados e nos municípios significa ofertar condições para a formação de professores, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, além, de gerar oportunidades para estudos em níveis posteriores.

Quanto ao número de concluintes entre 2000 e 2005, observa-se a maior quantidade, na região nordeste, enquanto, na região Centro-oeste, ocorre incidência como menor número. O quantitativo de concluintes da região nordeste entre 2000 e 2005 cresceu de 1.114 para 26.425. A região Sul, em 2000, totalizou 2.019 concluintes do curso normal e, em 2006, 6.779. Quando considerados os dados, no contexto, observa-se o crescimento das escolas para formação de professores em nível médio no nordeste e na região sul. No sudeste, entre 2004 e

⁸⁰ No último dia 26 de outubro de 2007, as entidades da área da educação – Anped, Anfoppe, Anpae, Cedes e Forumdir – tiveram uma reunião-almoço com a equipe do Ministério da Educação, Seed, a Secad e SEB, além do Forgrad. O tema da reunião, as políticas de formação. As entidades pontuaram as questões já formalizadas em várias oportunidades ao Ministro, e que nos causam preocupação: a EaD como modelo para formação de professores, a continuidade do curso normal de nível médio para a formação de professores para Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o necessário fortalecimento das faculdades e centros de educação nas IES públicas, entre outras demandas. Em primeiro lugar, pelo grande número de jovens no Ensino Médio Normal em vários estados - 514 mil – jovens egressos do ensino médio, que continuam a incorporar-se ao magistério, inclusive via concursos públicos, nos municípios. A perspectiva de continuidade da sua formação e profissionalização em nível superior, só poderá ser assegurada em cursos presenciais em IES públicas, mediante política clara que envolva municípios e estados e as IES públicas. Sem ela, uma vez inseridos no trabalho como professores da escola básica pública, a formação se dará em cursos à distância, inclusive por nossas IES públicas, com o caráter de formação continuada, ou em IES privadas, mediante bolsas Prouni. O caráter desta discussão sobre o ensino médio normal - incorporação pelos sistemas, continuidade de estudos - envolve outros sujeitos, os professores, os sistemas, as Faculdades de Educação, exigindo, portanto, espaço para a definição e indicação desta política. Este parece ser o grande nó atual na formação presencial dos professores (BOLETIM DA ANFOPE - ANO XIII - Nº 01 - outubro 2007).

2005 observa-se a redução do número de concluintes, processo que se deve ao fechamento das escolas, num processo de redirecionamento demorado.

A elevação do total de concluintes na região nordeste, e a redução de concluintes na região sudeste demandam as singularidades regionais, os arranjos políticos e a cultura local, além da complexidade da política para formação de professores em nível médio.

A formação de professores em nível médio, na modalidade Normal regular, constituiu-se, enquanto política pública nos estados, a partir da ampla discussão da sociedade, com prioridade para as exigências da atuação do Estado. Nesse sentido, a sociedade civil agiu como protagonista e influenciou os grupos hegemônicos do setor da educação na reorganização da escola normal pública. Todavia, a comunidade escolar reconhece esse espaço de formação de professores, como possível, próximo e como uma porta de entrada para os cursos superiores.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia desenvolvida para a análise e interpretação dos dados coletados junto aos Secretários Estaduais de Educação, Gestores Pedagógicos e Diretores Estaduais das escolas normais públicas dos estados do Paraná e Pernambuco com o objetivo de evidenciarmos o movimento contraditório entre governo e sociedade civil na construção da política de formação de professores em nível médio, na rede pública de ensino, nesses Estados.

CAPÍTULO III

A POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ESTADOS DE PERNAMBUCO E PARANÁ ENTRE 1999 E 2003.

Introdução

As políticas públicas sociais emergem e se constituem a partir de desequilíbrios sociais, de relações complexas e contraditórias que se estabelecem num determinado contexto político, econômico e social, no âmbito dos embates e luta de classes que envolvem, no campo da educação, gestores, diretores e comunidade escolar. Neste capítulo, apresentamos a metodologia desenvolvida para a análise e interpretação dos dados coletados junto aos Secretários Estaduais de Educação, Gestores Pedagógicos e Diretores Estaduais das escolas normais públicas dos estados do Paraná e Pernambuco.

Esperamos, nesta seção, compreender o movimento político do sujeito sobre a formação de professores na escola normal pública e perceber as concepções dos gestores (Secretário de Estado de Educação, gestores pedagógicos e diretores de escola normal) e para tanto, problematizamos: como os gestores dos sistemas de ensino percebem a formação de professores em nível médio? Como a comunidade escolar percebe a redução da oferta de vaga do curso normal? Como foram articuladas as ações de controle do governo federal e estadual em relação à formação de professores em nível médio? Como a política de formação de professores, em nível médio consubstanciou-se na realidade dos estados de Pernambuco e Paraná? Como a gestão escolar administrou as deliberações dos Conselhos de Educação em seu estado?

Com essas indagações, a interpretação dos dados exigiu a constituição de oito subtítulos que obedecerão a seguinte disposição: no primeiro, subtítulo trataremos dos *procedimentos metodológicos*. Antes da análise dos dados empíricos, faremos uma breve reflexão sobre as políticas públicas sociais, tendo como prisma uma reflexão sobre as configurações que as políticas econômicas e sociais assumem no Estado capitalista, principalmente no que se refere à constituição de forças sociais antagônicas que influenciam a formulação e implementação das políticas ou programas de ação.

Nos tópicos referentes à análise, estabelecemos a seguinte subdivisão: no segundo subtítulo, *Movimento político- social dos estados de Pernambuco e Paraná sobre a formação*

de professores em nível médio entre 1999 e 2003, desvelaremos as circunstâncias, ambíguas, contraditórias e complexas em que a escola normal pública se firmou, enquanto política de formação de professores, segundo a percepção dos Secretários Estaduais.

No terceiro subtítulo, *Tensões políticas e pressões sociais: as práticas institucionais dos gestores*. Abordaremos, nessa seção, os embates travados entre as forças hegemônicas do setor educacional, e a realidade brasileira que apresenta um número significativo de professores leigos. O quarto subtítulo, *Gestores Pedagógicos administram a demanda de formação de professores: dissensos e redirecionamentos*. Trataremos, neste tópico, da intervenção do Banco Mundial nos rumos da política de formação de professores nos estados de Pernambuco e Paraná e do consenso dos gestores na adoção dessas políticas.

No quinto subtítulo, *Ações políticas dos governos federal e as dos Estados em análise: ambigüidades e descompassos* apresentaremos, mais especificamente, as articulações políticas entre os entes federados para implementação de cursos de formação de professores a distância, com ênfase nas mediações e contradições colocadas para a política de formação de professores nos estados. No sexto subtítulo, *Política de formação, na percepção dos diretores da escola normal pública dos estados de Pernambuco e Paraná*. Neste, buscamos desenvolver a consolidação da escola normal pública, enquanto política pública de formação de professores.

No sétimo subtítulo, *Mobilização e Protagonismo da comunidade escolar dos estados de Pernambuco e Paraná procuraram* revelar as reivindicações da sociedade civil e as influências na formulação de políticas para formação de professores, na escola normal pública e as ações de desmobilização do poder público. No oitavo, intitulado *Tendências e inserção profissional dos egressos da escola normal pública nos estados do Paraná e Pernambuco*, trataremos da distribuição profissional dos egressos do curso normal médio.

Optamos também por reproduzir fragmentos das entrevistas com os sujeitos pesquisados com intuito de apreender e desvelar o objeto inserido numa totalidade maior.

Para sistematização das entrevistas e de dados empíricos, optamos por selecionar os trechos mais significativos com intenção de dar prosseguimento à análise qualitativa e, ao mesmo tempo, facilitar o acesso às informações que melhor expressassem as concepções relativas a políticas sociais, de forma a revelar as principais contradições, coincidências e particularidades da política de formação de professores nos estados de Pernambuco e Paraná.

A partir das questões, levantamos as principais categorias de análise que surgiram nas entrevistas, a fim de justificar as políticas públicas para formação docente, com vistas a atuá-las nas séries iniciais e educação infantil. A análise das entrevistas dos Secretários de Estado de

Educação foi realizada conjuntamente às entrevistas dos gestores pedagógicos, com prioridade para o enfoque na ação do Estado. As entrevistas dos diretores de escolas foram analisadas à parte, em razão desses sujeitos atuarem como protagonistas na formulação de políticas para a educação pública.

3.1. – Os sujeitos da pesquisa

1. Secretários Estaduais de Educação

Os sujeitos da pesquisa foram aqueles que diretamente exerceram funções administrativas, políticas e pedagógicas na condução de políticas para formação docente, com prioridade para as escolas normais públicas. Para tal, foram entrevistados dois Secretários de Estado da Educação do estado de Pernambuco no período de 1998 a 2003 e uma Secretaria Municipal de Educação de Recife no período de 2005 a 2007. No estado do Paraná, entrevistamos uma Secretária de Estado da Educação no período de 2002 a 2003⁸¹.

Os critérios estabelecidos para a escolha desses interlocutores foram: vivência política no âmbito da Secretaria de Estado por um período de um ano ou mais de gestão entre 1998 e 2003 e participação das discussões sobre a política para formação de professores, na modalidade Normal, no Conselho Nacional de Educação e no Conselho Estadual de Educação entre 2000 a 2006, no período entre 1996 e 2007 respectivamente.

2. Gestores pedagógicos

No âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco, foram entrevistados três gestores pedagógicos no período de 1995 a 2006 responsáveis por encaminhar as discussões e implementação de políticas de formação de professores, em nível médio, na modalidade Normal no estado. No estado do Paraná, entrevistamos uma gestora pedagógica que atuou no período de 2003 a 2007, e os critérios adotados para a escolha dessa gestora pedagógica foram: permanência na função por um ano ou mais e sua participação nas discussões que envolvem os embates referentes à escola normal nos estados de Pernambuco e Paraná.

⁸¹ Embora no período de 1999 a 2003, no Paraná tenha havido três secretários, somente uma se dispôs a nos atender.

3. Diretores de Escolas Normais Públicas

Elegemos nove escolas normais públicas e seus diretores, estabelecendo que o universo da amostra fosse configurado por quatro diretores de escolas normais em Pernambuco e cinco diretores no Paraná. A escolha desses diretores obedeceu a dois critérios: o primeiro, que esses sujeitos tivessem exercido a função de diretores das escolas normais públicas entre 1999 e 2003, por pelo menos dois anos. O segundo, que os diretores tivessem participado e conduzido discussões sobre a política de formação de professores consubstanciada na escola normal nesse período nos estados.

Durante as entrevistas, o período de permanência dos diretores nas escolas normais públicas permitiu-nos refletir sobre a implementação da política de formação de professores nessas escolas normais públicas. Em Pernambuco, três diretores exerceram funções relacionadas à gestão da escola entre 1997 e 2007. No estado do Paraná, um diretor exerceu a função relacionada à gestão entre 1999 e 2007. Outros dois exerceram a função de diretor entre 1999 e 2003 (Tabela XII, p. 117).

Quanto à titulação dos entrevistados, encontramos no universo de dezessete sujeitos, sete doutores, um doutorando, três com especialização em gestão e dois em língua portuguesa, três com formação em pedagogia, um com graduação em Letras e outro em Sociologia.

Estes dados podem indicar a procedência acadêmica dos entrevistados, sua formação e entendimento acerca das discussões sobre a formação de professores nas escolas normais públicas.

Tabela XII⁸²**Identificação dos sujeitos da pesquisa dos Estados de Pernambuco e Paraná**

Sujeitos da Pesquisa	Identificação neste estudo	Pernambuco	Paraná
Secretários de Estado da Educação		3	1
Período: 1995 a 2007			
1- 1995 a 1998	SE- 1		
2- 1999 a 2001	SE- 2		
3- 2005 a 2007	SE- 3		
4- 2002 a 2007	SE- 4		
Gestores Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação		3	1
Período: 1995 a 2007			
5- 1995 a 1998	GP- 5		
6- 1999 a 2001	GP- 6		
7- 2003 a 2007	GP- 7		
8- 2003 a 2007	GP- 8		
Escolas Normais Públicas		4	5
Diretores de Escolas Normais		4	5
Período: 1999 a 2007			
9- 1997 a 2007	DE - 9		
10- 1997 a 2007	DE - 10		
11- 1997 a 2007	DE - 11		
12- 2002 a 2007	DE - 12		
13- 2000 a 2007	DE - 13		
14- 2003 a 2007	DE - 14		
15- 1999 a 2007	DE - 15		
16- 1999 a 2003	DE - 16		
17- 1999 a 2003	DE - 17		

Fonte: Secretaria de Educação do Paraná e Pernambuco

3.1.1- Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de interpretação

De maio de 2007 até novembro, foi realizada a coleta de documentos e as entrevistas: sete entrevistas em Pernambuco, seis entrevistas no Paraná, quatro entrevistas em Brasília, aproveitando a participação desses interlocutores em reuniões de trabalho.

Em Pernambuco, as escolas eleitas disponibilizaram o seu projeto político pedagógico para que pudessemos conhecer melhor a instituição. Ao perguntar por atas e documentos relacionados à discussão sobre a adequação da matriz curricular da formação de professores em

⁸² **Legenda**

Pernambuco
Paraná

nível médio, informaram-nos que, à época, as escolas não tinham o hábito de registrar essas reuniões com a Diretoria Regional de Educação – DERE⁸³.

Durante o trabalho de campo na Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco, tivemos acesso à documentação e coletamos: Resoluções CEB/CNE nº 02/99, 03/98, 01/99; Pareceres CEB/CNE 01/98, 15/98, 22/98, documento da Matriz Curricular; e diversos documentos elaborados quando da participação de professores, gestores e técnicos da Secretaria de Estado da Educação em diferentes eventos.

No estado do Paraná, as escolas eleitas apresentaram documentos sobre a mobilização da comunidade como monção de repúdio, ata de reunião, documento da proposta de reformulação curricular do curso de formação de professores na modalidade normal e Deliberação/CEE N.º 010/99, que trata de normas complementares para o curso de formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

A partir de leitura prévia, os documentos foram separados e organizados por estado, e juntamente, com as legislações do Conselho Nacional de Educação tornaram-se importantes subsídios para compreender a política de formação de professores, em nível médio, nos estados e na reformulação curricular.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39) considera-se como documento todo escrito que possa ser usado como fonte de informação.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda, uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Com esse raciocínio, também foram tratados como documento todos os materiais escritos recolhidos nas escolas normais e nas Secretarias de Estado da Educação nos meses de busca. Selecionamos os documentos e desenvolvemos a metodologia de análise de conteúdo, que é definida como “o método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41), o que significa perceber diferentes abordagens, unidades de análise e interpretações.

O contato com os dados em um processo de leitura e releitura, a fim de examiná-los na tentativa de detectar temáticas mais frequentes induziu à construção de categorias de análise próprias para desvelar esses objetos. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço

⁸³ Atualmente Gerência Regional de Educação – GERE.

teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, modifica-se ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42)

Empregando técnicas usuais da análise de conteúdo para decifrar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito do estudo, essa etapa consistiu-se em um processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nos documentos escritos e que foram coletados nos Estados de Pernambuco e Paraná, desvelando seu conteúdo manifesto e latente.

Ainda, para aprofundar a análise da política de formação de professores, consubstanciada nas escolas normais públicas entre 1999 a 2003, foi elaborada uma entrevista semi-estruturada e aplicada em dezessete entrevistados, com a finalidade de captar as várias percepções explícitas ou veladas da dimensão das políticas de formação de professores nas escolas normais públicas nos estados de Pernambuco e Paraná.

Os dados obtidos e a análise das informações apresentadas pelos dezessete entrevistados complementam e integram outros advindos dos documentos que segundo BARDIN (1997:37), formam:

um conjunto de técnicas da análise das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN 1997, p. 37).

A elaboração de quadros, contendo os principais temas, foi utilizada para facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações e pré-análise. Esses procedimentos tornaram-se auxiliares para a criação de interpretações e, conseqüentemente, a efetiva possibilidade de inferir e analisar os dados num plano vertical da análise do conteúdo. A análise de conteúdo possui também um conjunto de procedimentos e bem como documentados e o pesquisador caminha através da seleção, da criação de unidades e da categorização de dados brutos (BAUER E GASKELL, 2002, p. 212).

Desse modo, o fundamento da análise indica a articulação entre duas etapas: a primeira relaciona-se à capacidade de se apropriar dos textos escritos, organizá-los, analisá-los e relacioná-los. A segunda tem a ver com os fatores que determinam essas características, são

deduzidos logicamente por meio de configurações políticas econômicas e sociais. (BARDIN, 1997, p.36).

De acordo com BARDIN (1997: 34), a análise de conteúdo tem por finalidade a inferência que é o processo intermediário entre a descrição e a interpretação de dados.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) [...] O analista é um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar (documentos naturais, Leis, Decretos...) documentos suscitados (entrevistas). Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...] se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa e se a interpretação (a significação concedida a essa característica) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada de uma e outra (BARDIN, 1997, p. 34).

As questões reveladas nos trechos nos subsidiaram a enumerar os principais elementos, concepções e princípios que surgiram das falas dos entrevistados para interpretar o percurso que a política para formação de professores, na escola normal pública, tomou em cada estado, bem como a percepção dos gestores em relação à formação de docentes em nível médio, na modalidade Normal.

Antes de prosseguirmos, em direção aos dados empíricos, faremos uma breve reflexão sobre o universo das políticas sociais.

Com o desenvolvimento da sociedade moderna, o Estado passou a interferir na organização da economia por meio da legislação e por meio de estratégias governamentais, projetos e programas voltados à educação, à habitação popular, às condições de trabalho e ao lazer, à saúde pública, à previdência social e à assistência social, todos intitulados de políticas. “A política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção” (VIEIRA, 1992, p. 23).

O termo política pública social permeia diversas áreas de estudo, esse é um termo de sentido abrangente mais comumente tratado em contexto político, específico. As políticas públicas sociais e as políticas econômicas constituem a política relacionada a um contexto de totalidade que explicita as relações complexas e contraditórias entre Estado e sociedade civil, no âmbito da luta de classe que envolve os processos de produção e reprodução da ordem capitalista. Para Vieira:

Através destas políticas, é possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo em determinado país. Formando um todo, a política social apenas formalmente se distingue às vezes dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento

econômico, ou seja, a transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social (VIEIRA, 1992, p. 21).

As políticas sociais tornaram-se centrais na vida dos trabalhadores e, por meio delas, conseguem-se ganhos para os trabalhadores e impõem limites aos ganhos do capital. Marx, ao comentar a Lei inglesa de 1847, observou que essas legislações sociais, ao imporem limites ao capital, representam uma vitória da economia política do trabalho (MARX, 1984, p. 154).

Os conflitos sociais e econômicos existem e se mantêm, na dinâmica societal. Daí a relevância da contínua negociação de interesses dos diversos segmentos sociais, e conseqüentemente, do controle social e da participação e organização da sociedade civil. De acordo com Vieira (1992, p 23), os direitos sociais significam, antes de tudo, a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significa a consagração de todas as reivindicações populares, e, sim, daquilo que é aceitável para os grupos dirigentes no momento. Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo quando isso configure melhorias nas condições humanas, patenteia também a necessidade de manter a dominação política, segundo o trecho:

e as políticas sociais se referem às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p. 31).

Do ponto de vista político, o papel do Estado conforma-se em direções distintas, na condução da política econômica: ora relaciona-se com os interesses das classes sociais, no sentido de identificar e atribuir maior ênfase aos investimentos sociais ou ora prioriza as políticas econômicas. O Estado atua na formulação, regulação e ampliação (ou não) de direitos sociais, por meio da diversificação e abrangência das políticas sociais, e por meio de autonomia, opta pelo co-financiamento de programas pelos organismos internacionais ou investe em políticas reestruturantes da mesma ordem para manter o *status quo* com a sensação da mudança.

Da mesma forma, é fundamental identificar as forças políticas que se organizam no âmbito da sociedade civil e interferem na conformação da política social, no sentido de identificar sujeitos coletivos de apoio e/ou de resistência à determinada política social, bem

como sua vinculação a interesses de classe. Essas forças sociais tanto podem se situar no âmbito dos movimentos sociais de defesa de trabalhadores, quanto de defesa de interesses de empregadores e empresariado, como também de organizações não governamentais que, muitas vezes, se autoproclamam “imparciais”, mas que uma análise mais minuciosa acaba revelando seus interesses de classe (BOSCHETTI e BEHRING, 2006, 45).

As fronteiras e contornos das políticas sociais são difíceis de delimitar e não devem ser considerados como algo dado e imutável. Desse modo, para que uma política pública exista, torna-se necessário que as diferentes declarações ou decisões sejam reunidas em um quadro geral de ação que funcione como uma estrutura com sentido, ou seja, que mobilize elemento valorativo, financeiros, diagnósticos e conhecimentos, bem como instrumentos de ação, com intuito de realizar objetivos num processo complexo entre atores públicos e privados

Nessa perspectiva, uma política pública, para ser reconhecida enquanto tal deve combinar a existência de legislação própria, de orçamento específico, de administração institucional, de quadro de pessoal qualificado, com vistas a cumprir programas de ação governamental (BOSCHETTI, 2007, p. 13). Por outro lado, a simples existência desse quadro geral não significa que a política pública exista concretamente e nem que atinja seus objetivos.

A análise de políticas públicas deve se esforçar para demonstrar tanto as lógicas que orientam a ação quanto às lógicas que atribuem sentido aos processos de elaboração e implementação das políticas públicas. Nesse sentido, torna-se importante uma definição de dois elementos de análise de políticas públicas.

O primeiro elemento a ser considerado na definição das políticas públicas é poder público, o que implica estudar e identificar a especificidade e sentido da ação do Estado e da sociedade na condução das políticas sociais. Ao estabelecer e reconhecer direitos que se materializam pelas políticas públicas, a ação governamental estabelece relações assimétricas entre o Estado e a sociedade, e estas modificam o status jurídico dos indivíduos e dos cidadãos. Estes passam a ter direito às políticas e o Estado passa a ter o dever de garanti-los. Nesse sentido, a realização de políticas pelo poder público não é uma expressão de coerção, mas uma construção mediada pela relação de direitos e deveres. Isto significa que compreender e interpretar as políticas sociais implica estabelecer a especificidade, e o determinante da ação pública, deve não valorizar o poder público como homogêneo e autônomo; ao contrário, deve ser a ocasião para se interrogar sobre a natureza evolutiva do Estado e suas funções e relações entre público e privado.

O segundo elemento implica em reconhecer que as políticas públicas constituem-se por meio do protagonismo social. Além disso, a percepção de que as políticas públicas conformam um conjunto complexo de decisões governamentais e institucionais. Esse protagonismo pode se constituir, a partir da ação coletiva de grupos, sujeitos, atores e indivíduos que atribuem à formulação e execução, bem como nos efeitos que produz na realidade por meio de movimentos sociais. Esta ordem social não é determinada apenas pelas normatizações, mas pelas posições e forças coletivas e individuais que interagem, se agregam e se confrontam no decorrer do processo de constituição e desenvolvimento de uma política pública. Desse modo, compreender as políticas públicas implica em considerar e identificar o “conjunto de forças sociais (grupos, indivíduos, partidos, movimentos, entidades acadêmicas, sindicatos igrejas e classes sociais) que influenciam, mas, são também influenciados pelos efeitos das políticas sociais”, pois estas operam freqüentemente no âmbito da regulação dos conflitos de interesses entre grupos e classes sociais (MULLER e SURREL, 1998, p. 23).

Assim, ocorre um acentuado processo de contradições entre o poder público e forças empresariais e os protagonistas sociais. A compreensão de política pública social revela processos e interesses contraditórios tendo em vista o fomento dos projetos de transformação social. De acordo com Azevedo (2004, p. 05), em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos financeiros e o jogo de poder que opera na sua definição que têm nas instituições do Estado, sobretudo a máquina governamental. Dessa maneira, as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas, transformados ou desativadas. Nelas, pressões entre a sociedade e o Estado são construções mediadas, modificadas de acordo com os interesses das forças dominantes.

3.2. Movimento político-social dos estados de Pernambuco e Paraná sobre a formação de professores na modalidade Normal, entre 1999 e 2003

No estado de Pernambuco, a política de educação aproxima-se da política neoliberal. De acordo com o Plano Estadual de Educação (1996-1999), uma política de ensino, em sintonia com o debate nacional, organiza-se pelas seguintes diretrizes: universalização da educação com qualidade e progressiva extensão do ensino médio; valorização do professorado; democratização da gestão educacional, sobretudo, da gestão escolar (PEE 1996-1999).

A partir de 1995, em relação à formação de professores, o Programa de Capacitação em Rede foi implantado pela Diretoria de Educação Escolar com o objetivo de "assegurar a todos

os professores, simultaneamente, o acesso ao mesmo assunto em debate" (PERNAMBUCO, 1996. p. 02).

A partir de 1988, o Estado de Pernambuco implementou a política de formação continuada em serviço, associada a uma política de incentivo salarial, para aqueles que elevassem a escolaridade por meio das licenciaturas. Outra medida tomada foi à contratação de concursados para atuar de 1ª a 4ª série, preferencialmente, formados em pedagogia. Simultaneamente, incentivaram a desativação das escolas normais públicas, gerando debates e tensões tendo em vista a demanda no interior do país. Assim explicou a secretária de estado:

Eu não sei se ela se firmou, acho que foi o contrário, ela estava num processo de ser posta em questão, [...] **havia todo o interesse em consolidar a escola normal, inclusive porque houve, sempre a dúvida se valeria a pena ou não desativar as escolas normais, tendo em vista que nos municípios era a única forma de preparar professor, então essa é que era o grande debate, de todo modo é bom dizer que eu sempre integrei a luta em favor da formação em nível superior de professores** [...] Uma das questões que nós levantávamos era exatamente, favorecer a formação dos professores e várias políticas ligadas à formação de professores foram desencadeadas, entre elas, inclusive o incentivo a obtenção de Licenciatura, e isso foi consolidado já em 1988. Estive na Secretaria de 87 a 89, janeiro de 90, março de 90 e então e depois de 95 a 98, e em 87, nós fizemos o que foi depois aprovado pela Assembléia, nada além da valorização do Magistério, que era justamente o reconhecimento da Lei de 1971, mas que não tinha sido aplicado, ou seja, o reconhecimento da titulação para dentro do quadro da Secretaria, das pessoas comprovando a sua titulação. Eles poderiam dar entrada e com isso subir de nível, isso é muito interessante, porque desencadeou o que a gente esperava uma busca para formação superior, tanto em Pernambuco, já no final da década de 80, conseguiu de certa maneira ter um corpo docente bastante titulado, do ponto de vista de licenciatura isso foi sendo aprofundado, depois da década de 90, quer dizer, também **o concurso de recrutamento de professores, quem tivesse nível superior, sobretudo, quem tivesse pedagogia, teria uma pontuação muito maior, então**, com isso, você teve uma série de iniciativas que incentivavam a busca por formação, no sentido de formação continuada (1 SE - grifo nosso).

De acordo com Aguiar (2003), a partir de 1996, na rede estadual de Pernambuco, essa formação apresentou três modalidades: formato tradicional, cursos de Especialização, em nível de pós-graduação, cursos de extensão universitária desenvolvido pelas Universidades e Instituições de Ensino Superior; formação em rede associada a momentos presenciais, utilizando os meios de educação a distância, disponíveis (vídeo escola, tele escola, Telecurso 2000, TV Escola, capacitação de rede, entre outros).

Durante o governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006), a adoção de políticas neoliberais pautadas na descentralização política e administrativa, com prioridade para o redesenho da estrutura organizacional do poder executivo intensificou o ajustamento da máquina pública às estratégias e prioridades do governo, garantindo o uso racional de recursos

financeiros. Como podemos notar, a seguir, na mensagem do governador enviada à Câmara Legislativa do Estado.

A estratégia do governo de Pernambuco, no período administrativo findo, visou resgatar a autoestima dos pernambucanos, e dos que aqui vivem e produzem, mobilizando e redirecionando a aplicação de boa parte dos recursos disponíveis para recriar a infra-estrutura pública e econômica do Estado, lançando as bases para um novo ciclo de competitividade da economia local no contexto regional, nacional e internacional [...] Nesse passo, é a visão de um Estado moderno, centrado na formulação das políticas públicas e na coordenação de sua execução, bem como na regulação dos serviços públicos essenciais, fácil admitir a necessidade de se imprimir profunda reorganização na estrutura do governo, com vistas a tornar a gestão pública ágil, eficiente e eficaz, retirando-a, ou minimizando sua atuação, da execução de atividades que melhor possam ser realizadas, de modo vantajoso para a sociedade, através de delegações a entes públicos e privados. Essa perspectiva, de um Estado suficiente e necessário, implica admitir que os governos devam ser prioritariamente coordenadores e gestores de políticas públicas ao invés de prestadores diretos dos serviços. Implica, igualmente, em aceitar, que os governos devem estimular a organização e iniciativas da sociedade para resolução autônoma de seus problemas, apoiando-as quando necessário e conveniente. E, também, em perceber o terceiro setor e o setor de serviços como parceiros dos governos no que respeita a gestão e prestação de serviços públicos, e entender a excepcionalidade do exercício de funções empresariais pelos governos, admitida apenas em casos especialíssimos (Mensagem nº 19, janeiro de 2003).

A política educacional do Estado, sintonizada com as premissas de educação para o desenvolvimento econômico, cujas bases pactuam com os princípios neoliberais: produtividade, eficiência, competitividade consubstanciados no Plano Diretor da Reforma do Estado tornaram-se determinantes para os rumos das políticas educacionais. De acordo com Freitas (1992, p. 32), em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, destacam-se os Institutos Superiores de Educação, caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático⁸⁴”.

O Parecer 01/99 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal, em Nível Médio, a relatora Edla Soares apresentou a perspectiva do curso em nível médio e afirmou que a formação tornou-se necessária em várias regiões do país, podendo as escolas normais funcionar para o recrutamento para as

⁸⁴ No contexto social em que vivemos, a racionalidade técnica é incapaz de resolver as situações problemáticas que surgem, dinamicamente, no interior de nossas escolas. Esse modelo ignora a prática social como um complexo que produz novas formas de pensar, desconsiderando os dilemas, os conflitos, as tensões que compõem o mundo social. (GOMES, 1992, KINCHELOE, 1997, p. 53)

licenciaturas, preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas e servir como centro de formação continuada.

(...) sem desconhecer a tendência mundial de formação docente em nível superior, admite a preparação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em nível médio, quanto em nível superior. (...) Seu reconhecimento expressa um movimento em busca da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica (Parecer CNE/CEB N.º 01/99).

No Estado de Pernambuco, a formulação de política para formação de professores em nível médio obedeceu às modificações ocorridas no âmbito nacional e internacional, a fim de ajustar este profissional às novas exigências de qualificação necessária à adequação aos novos padrões econômicos e provenientes das modificações no mundo do trabalho. Esta preocupação com a redefinição dos currículos do Curso Normal Médio e do Ensino Superior torna-se parte das políticas de reajustes que vêm permeando a educação mais substancialmente nas últimas décadas.

A reforma curricular dos cursos de formação de professores em nível médio e superior insere-se em uma proposta mais ampla de reformulação curricular do curso de habilitação em magistério e dos cursos de graduação iniciada pela Secretaria de Ensino Superior do MEC/SESu (1997) e posteriormente pelo MEC/CEB (1999). Pode-se dizer que o princípio que direciona esta nova forma de organização dos cursos de graduação é o de tornar flexível a estrutura destes. Com esse ideário, fica implícita a idéia de formação de um profissional mais dinâmico, adaptável às mudanças e apto ao processo de aprendizagem.

Em 1999, o Ministério da Educação implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de docentes da Educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio na modalidade normal, pautadas nas exigências da economia globalizada. No estado de Pernambuco, o secretário apresentou a maneira como a escola normal se tornou uma política de formação de professores em nível médio no Estado:

Veja, nós tínhamos uma realidade dentro do Estado, onde nós tínhamos professores do ensino Normal e professores que deveriam ter o curso Normal para ensinar o ensino fundamental, de 1ª a 4ª e na educação infantil, que nem se quer tinham o 2º grau. Então, nós achamos que a formação do professor para o nível do ensino fundamental deveria ter, como até diz a LDB, em nível superior, mas nós não podíamos fechar a Escola Normal média, então a primeira coisa que a gente fez foi identificar onde a escola normal média tinha um padrão de qualidade, **que no caso era o Instituto de Educação de Pernambuco. Desse modo fizemos a adequação das Diretrizes Curriculares de formação normal e passamos o curso para 4 anos, porque já era a previsão na época, [...]** em lugar de extinguir, como em alguns Estados fizeram, o ensino

normal médio. Nós fortalecemos e adequamos a uma formação melhor, ou seja, passamos a fazer lógico, dentro das diretrizes curriculares e passamos o curso para 4 anos o que fez com que tivesse uma formação adequada, ao mesmo tempo. **Nós identificamos os professores que já tinham concluído o nível médio e precisariam fazer nível superior, então nós conversamos com a Pró-Reitoria Acadêmica da Universidade do Estado de Pernambuco e fizemos um desafio para que eles façam o curso normal superior, em 2 anos** e isso foi também feito, então a Universidade do Estado, ela respondeu, ela criou um programa de formação de professores, intensivo, para que em 2 anos a gente pudesse formar esses professores já aí em nível superior. Então, nós trabalhamos dois normais, o normal médio e o normal superior como estratégia de formação dos professores de ensino fundamental (2 SE –grifo nosso).

Segundo nos relata o entrevistado, o Instituto Superior de Educação de Pernambuco foi escolhido para implementação dessas Diretrizes Nacionais para formação de professores para atuar com a educação infantil e as séries iniciais, por ser uma “escola normal média com padrão de qualidade”. Sendo assim, a opção do secretário por centralizar a política de formação docente em nível médio e desestimular outras escolas normais, no estado, levou muitas escolas a fecharem ou funcionar de maneira irregular, sem autorização de funcionamento,

Ao mesmo tempo, a Secretaria, em parceria com a Universidade do Estado de Pernambuco, passou a ofertar o curso normal superior em dois anos. O estímulo à fragmentação da política de formação de professor no estado de Pernambuco é parte das exigências dos organismos internacionais de formação em serviço, de maneira aligeirada.

A partir de então, a política de formação de professores em nível médio foi desestimulada sob a justificativa de que a Lei 9.394/96 no art. 62 (da formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deveria ser feita em nível superior, admitindo como formação mínima a realizada em nível médio), atrelada às indicações do art. 87 – Das Disposições Transitórias, conforme pode ser demonstrada no trecho da entrevista:

As disposições permanentes da LDB mantinha e admitia a formação em nível médio no meu entendimento a curto prazo, não podia se um anúncio de uma década da educação de caráter provisório e transitório que iria orientar as políticas, mas poderia se caminhar com as duas conjuntamente [...] depois da aprovação da LDB, com a chamada década da educação, anunciada de forma pública no texto da lei que todo mundo teria que ter a formação em nível superior para exercer a docência. Então, **não houve por parte da gestão da secretaria de educação, uma política de fortalecimento da formação de professores em nível médio na modalidade normal.** [...] E mais recentemente, gestores bem intencionados, vinculados a qualidade de ensino a formação de professores a patamares mais elevados, estimularam programas através da Universidade Estadual de Pernambuco que realizava a formação continuada de professores que já tinham ingressado no sistema e simultaneamente desestimularam os investimentos nas escolas normais. Tirando as características específicas de escola normal, descaracterizando a identidade da escola como escola formadora. Quer dizer, não houve em Pernambuco nesse período um estímulo a isso, não houve prioridade dos gestores (3 SE – grifo nosso).

De acordo com esse gestor, houve uma desestimulação da Escola Normal, ao mesmo tempo, foi estimulada a formação continuada em serviço por meio de programas que contaram com financiamento público, com prioridade para o Fundescola e o Proformação, em detrimento ao investimento da escola normal pública no Estado de Pernambuco.

Nos anos 90, a reforma educacional proposta pela LDB 9394/96 secundarizou a formação de professores em nível médio para atuar na educação infantil nas séries iniciais. A política de formação de professores foi desenvolvida por meio de programas federais e estaduais, com prioridade para formação em serviço, o que levou à fragmentação da formação de professores e à distribuição, por meio do Fundescola e do Fundef, de recursos para as universidades públicas e instituições privadas de ensino, sendo a escola normal pública preterida desses recursos.

As ambigüidades e omissões de política pública federal para a formação de professores, em nível médio, nas escolas normais públicas levaram os Estados de Pernambuco e Paraná a conter novas matrículas e implementar políticas que conduziram mais tarde ao fechamento das escolas normais.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores em nível médio para atuar nas séries iniciais e na educação infantil, medida que contribuiu para a retomada das discussões sobre a formação de professores nas escolas normais públicas nos estados. Por outro lado, a premissa que todos os professores das séries iniciais fossem formados em nível superior tornou-se o fio condutor da implementação de programas de formação de professores em serviço:

o debate apontava para que, como a LDB os professores que atuassem de 1^a a 4^a, e ensino fundamental naquela época, eles tivessem o nível superior, então, todo debate foi nesse sentido, só que nós na época não extinguímos as escolas, [...] houve um debate também no Conselho Nacional de que não poderia ser assim e aí, **o que a gente fez foi, é, assim, eu me lembro que houve assim, na região metropolitana a gente freou um pouco, não deixou ter os primeiros anos, durante, parece que noventa e, logo depois da LDB, 97, 98, mas logo em seguida houve esse movimento do Conselho Nacional** para que desse mais um prazo de que as escolas de nível médio, elas permanecessem [...] porque a maioria dos Estados brasileiros, eles não teriam condições de formar em nível superior todos os professores de 1^a a 4^a, isso apenas na educação infantil, até porque na época a gente tinha ainda não no estado, mas no Município, nos Municípios, nas escolas municipais, muitos professores leigos [...]. Foi todo aquele debate, porque foi quando veio também à discussão dos Institutos, sim, então nesse caso a gente qualificou as escolas normais médio, então nós tínhamos várias escolas... Mais a gente manteve as escolas, não **fechou nenhuma no interior, nem pensar porque no interior a gente não tinha condição nem de frear, a ampliação [...]** o que houve a partir de 98, logo depois que a

gente saiu foram os Progrape⁸⁵, que foi o Programa que tinha de um curso de pedagogia mais aligeirado, e aí as Faculdades, as Universidades estaduais e as Faculdades Particulares fizeram muitos projetos para fazer esse curso de pedagogia, digamos assim, aligeirado, se não me engano em 2 anos e meio, então hoje esses Progrape ainda existem e a secretaria hoje, hoje em 2005 ela financia a entrada desses professores no curso de pedagogia, [...] os Progrape que são os programas de formação de professores no curso de pedagogia em 2 anos e meio via as faculdades particulares, [...] mais existem, hoje, no Estado de Pernambuco, as escolas de magistério nível médio, formando professores em nível médio, entendeu, então essa é a realidade (5GP - grifo nosso).

A partir da análise da entrevista, escola normal pública no interior do país constituiu-se como espaço de formação importante capaz de oferecer formação aos professores leigos atuantes na rede pública municipal. Desse modo, as escolas normais foram mantidas, nos municípios, para atender a demanda por formação docente para atuar nas séries iniciais.

O Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, com a finalidade de regular a oferta do Curso Normal Superior, aprovou a Resolução CEE/PE nº 04/99, de 08 de junho de 1999, para regular o funcionamento de cursos de graduação e de habilitações em Instituições de Ensino Superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino. O Programa de Graduação em Pedagogia para formação, em regime especial – Progrape foi instituído por meio de parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e a Universidade Federal.

Diante das instâncias diversificadas para a formação de professores, o estado de Pernambuco conduziu os professores leigos em serviço por meio do programa Proformação (1999). Ao mesmo tempo, realizou seminários em parceria com o Conselho Estadual de Educação com a participação de professores, gestores e diretores de núcleos de ensino para discutir a reorganização do curso em nível médio. Nesses seminários, um conjunto de responsabilidades foi pactuado entre a Secretaria de Estado da Educação e Instituições de Ensino Superior. Dentre as atribuições da Secretaria de Estado de Educação podemos citar:

- a) Reestruturar a rede escolar para atendimento específico de escolas de Ensino Médio que oferecem o Curso Normal, resgatando sua identidade.
- b) Realizar Cursos de Especialização, regionalizados, modulados ou não nas áreas de atuação prevista nas Diretrizes Curriculares do Curso Normal de modo a subsidiar as escolas que optarem pelas referidas áreas.
- c) Instituir um Fórum Permanente para estruturação do curso normal a partir da realização desse segundo seminário, com elaboração de uma agenda das ações propostas.
- d) Definir políticas claras quanto à continuidade dos recursos para a sua continuidade (Pernambuco, 1999, p. 3).

⁸⁵ O PROGRAPE tem como público-alvo os professores de nível médio, em efetivo exercício na rede oficial de ensino, atuando na educação infantil e no ensino fundamental – 1ª a 4ª série, mantendo convênios com 120 Prefeituras e algumas Instituições do Estado de Pernambuco. O PROGRAPE oferece ao aluno um currículo que adota a competência/habilidade como concepção nuclear na orientação do curso, a prática/estágio supervisionada, articulando teoria/prática e a pesquisa como foco no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo a gestora, a mobilização para reorganizar o curso de formação de professores, na modalidade Normal, na prática, revelou as contradições da política desenvolvida pelo Estado: ausência de quadro de professores para atuar nas escolas normais; falta de formação específica para esses formadores; e principalmente escassez de recursos financeiros. Destacou-se, de maneira especial, o fato de o Estado reduzir os recursos financeiros para escola normal pública e optar pelo programa Proformação. A falta de recursos precarizou as condições de reorganização da escola normal pública, sendo esse um dos fatores que estimulou o fechamento das escolas:

[...] não se fechou o curso de normal médio. Mas na época da gestão de 1999 a 2002, nós implantamos o Proformação, não tenho mais os números na cabeça. Bem, houve a implantação do Proformação e houve toda a reformulação curricular do normal médio observando as novas diretrizes curriculares do ensino médio, porque antigamente era profissionalizante, porque o aluno fazia só até o fundamental [...] ela não se expandiu, simplesmente, ela foi mantida sobre novas orientações, tentou fazer uma renovação curricular, então houve um investimento nessa direção, formou-se um grupo de trabalho, com a participação dos professores do antigo magistério, que já trabalhava no curso eu me lembro. [...] a dificuldade de ter um professor de Metodologia, didáticas específicas Língua Portuguesa, Matemática, porque era aquela coisa da Didática Geral, predominava, então, essa visão nova de trazer as orientações, traziam um desafio grande, entendeu, da implementação, e claro que houve lugares onde surgiram lacunas e o Estado padece de uma série de problemas e falta de professores não tem de Matemática. Essas questões não foram sanadas, mas foi elaborada uma tentativa de, foi elaborado um novo currículo para esse curso de fato, a demanda de alunos diminuiu e por conta disso, o curso não tinha clientela e os professores puderam se reabsorvidos de alguma maneira, mais em outros lugares elas continuaram no processo, havia muitas dificuldades (6 GP).

Nota-se um quadro de contradições e pressões nas políticas locais que contribuíram para retomar as discussões da formação de professores na escola normal pública, no estado. No entanto, a Secretaria de Estado propôs critérios com o objetivo de qualificar o Curso Normal Médio por meio de avaliação, com base nos seguintes critérios: ambiente institucional próprio, gestão escolar, quadro técnico e docente. (PERNAMBUCO, 1999, p. 1)

Na visão da gestora, a reorganização do curso de formação de professores em nível médio, adequado às novas diretrizes curriculares, logrou êxito nas escolas com mais “tradição”, termo que nos revelou que a afirmação da política de formação para o curso normal médio dependeu da própria condição de sobrevivência e mobilização da comunidade, tendo em vista que a política foi instituída para poucas instituições.

Essa política direcionava-se para a reorganização da escola por competência e por um currículo organizado por áreas e núcleos, com vista a “uma formação geral que caracterize a formação do nível médio e que deve se pautar segundo os mesmos parâmetros e competências

do ensino médio; e uma formação específica voltada para a formação do professor”.

(PERNAMBUCO, 2002, p. 7)

Inicialmente, em 99 a primeira perspectiva foi de fechar as escolas de normal médio, por causa da questão da mudança na formação profissional dela ser pós-média ou concomitante, foi feito um documento e foi pensada a estrutura do normal médio que era chamado de magistério e foi refeito o normal médio com 4 anos de duração, era a formação que hoje a gente chama de integrada, [...] lá em Pernambuco então foi consolidada essa perspectiva, aprovada pelo conselho, mais mesmo assim, ela vinha meio a reboque porque não tinha financiamento, não tem estrutura, equipe para coordenar [...] ela tinha as escolas, mas [...] **então a gente tem que dar conta da qualidade para o normal médio, voltou a se reunir e a gente estruturou uma coordenação dentro** da educação básica. O normal médio era tratado, no médio ficando a reboque do médio[...]então, **começou-se a se estruturar uma política para o normal médio, porque até então, funcionava, sem, uma definição** clara de uma política [...] esse grupo começou a fazer esse trabalho, tanto que deu o resultado esse material Concepções e Diretrizes para o Curso Normal Médio, e também, começaram a haver outras políticas de fortalecimento [...] **a gente conseguiu comprar toda uma bibliografia que era inicial [...] o concurso do estado abriu vagas para esse professor, e nós fizemos um concurso e entrou professores da área de pedagogia para ensinar essas disciplinas [...]**começava também um processo **também de ampliação do normal médio, qualificando, até porque a formação é inicial para professores**, não é a formação final, a idéia é do professor continuar sua formação, nível universitário [...] Depois da discussão que a gente teve no Estado, **a gente teve uma discussão aqui em Brasília, porque também o pessoal que coordena o médio, começaram a verificar: ‘olha, é uma dimensão grande, como é que a gente vai deixar também isso acontecer, sem nenhuma intervenção’, eles também começaram uma discussão sobre o curso normal médio, então eu participei das discussões aqui, com algumas instituições universitárias de formação de professor. E também, a gente colocava: olha muita gente acha que deveria acabar’ eu dizia olha é uma etapa ainda importante, na formação de professores é muito melhor nós termos o normal médio**, com qualidade e tentar a vinculação da saída dele para universidade (7 GP –grifo nosso).

De acordo com a gestora, a partir de 1999, o curso normal médio configurou-se, no estado do Pernambuco, como ensino médio integrado à formação de professores. Apesar da reorganização do curso para formação de professores, a política pública desenvolvida revelou-se frágil em relação à estrutura, incertezas e demandas explícitas. Com efeito, pode-se afirmar que as políticas públicas para o setor foram impulsionadas por uma questão que se torna socialmente problematizadas. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade (AZEVE O, 2004, p. 19).

Nesse sentido, a partir de 2003, a política para formação de professores em nível médio na escola normal pública foi reestruturada e assumida como política pública para formação de professores “nós fizemos um concurso e entrou professores da área de pedagogia para ensinar essas disciplinas [...] começava também um processo de ampliação do normal médio, qualificando” (7G). Percebe-se que as decisões políticas tomadas fortaleceram a escola normal média e permitiram a sua expansão.

No Estado do Paraná, prosseguindo a implementação do curso normal médio como política pública consubstanciou-se por meio da seguinte concepção “a formação é inicial para professores, não é a formação final, a pressupõe uma ação coordenada no estado” (Paraná, 1995a). Nesse sentido, sobre o estado recaiu a função de "coordenar a construção da realidade social e do saber", por meio de instituições privadas, agências sociais, sendo que a gestão de recursos e de pessoal foi repassada para uma agência social de direito privado⁸⁶.

A concretização da política de intervenção do Banco Mundial e do consentimento do estado do Paraná ocorreu durante o segundo mandato do governo Jaime Leonir (1999-2002) no setor educacional, por meio de políticas de Educação Básica e Superior. Nesse governo, a política educacional foi definida por meio dos seguintes projetos: o Projeto Qualidade do Ensino Básico do Paraná, o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná, o Programa Correção de Fluxo, a implantação da Universidade do Professor e a continuidade do processo de Municipalização do Ensino Fundamental. A política estadual configurou-se a partir dos preceitos de participação e autonomia que estruturam os processos “descentralizados”.

O governador Jaime Lerner (1999-2002) e os técnicos do BID entendiam que era necessário aterrar as resistências organizacionais dos trabalhadores do setor educacional e ter ascendência sobre suas entidades sindicais de classe. Uma escola foi criada e chamava-se Universidade do Professor e era sediada na cidade de Faxinal do Céu, no Paraná. A “capacitação teórico-ideológica”⁸⁷ desenvolvida na Universidade do Professor envolvia volumosos recursos do Tesouro do Estado e contratuais com o BID através do financiamento do PQE – Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná e Proem (RECH, 2001. p. 69, GENTILI, 2002, p. 87).

O estado do Paraná tornou-se pioneiro na implementação de novas políticas públicas para formação de professores, antes mesmo da publicação da Lei 9.394/96. O decreto nº 2.208 foi publicado, em 1997, e regulamentou o segundo grau e o ensino profissionalizante. No entanto, o estado adiantou-se e determinou a cessação de abertura de novas turmas para curso

⁸⁶ Criou a Paranaeduc – agência social autônoma destinada a gerenciar o Ensino Técnico, o Paranaeducação – agência social autônoma destinada a administrar os recursos humanos do sistema público de Ensino Fundamental e Médio (RECH, 1999, p. 35).

⁸⁷ Essa capacitação implica em explorar a imersão, a sensibilização e a emoção coletiva, com o objetivo de transformar o comportamento do professor. Tais iniciativas foram agrupadas em quatro modalidades: seminário de educação avançada, seminário de atualização curricular, cursos de especialização e extensão com assessoria técnico-pedagógica; e programa de capacitação nas escolas. Os seminários de educação avançada, depois chamados de seminários de atualização e motivação foram pensados como uma alternativa aos sistemas tradicionais de formação docente. A formação destinada aos professores aproxima-se ao treinamento empresarial com o objetivo envolver todos os professores paranaenses (GENTILI, 2002, p. 88).

de Habilitação Magistério, em nível médio, e dos cursos profissionalizantes e ofereceu às escolas o Programa de Expansão do Ensino Médio- Proem.

Na visão da secretária, a política de cessação do curso de Habilitação em Magistério, impediu as escolas normais a continuarem atuando com a formação de professores, em nível médio e, desse modo, o governador Jaime Lerner induziu a “capacitação de professores em serviço” pela Universidade do Professor, na seguinte perspectiva:

Muitos insistiram muito, insistiram muito para dar continuidade as suas escolas normais. Mas isso não foi permitido. Foi dado um prazo pra que se completasse o ciclo e depois as escolas teriam que implantar o normal superior? E foi isso que aconteceu. [...] Já a frente da secretaria de Estado se iniciou um trabalho na primeira gestão do então governador Jaime Lerner, com um local que foi escolhido que chamávamos de “faxinal do céu”? Uma antiga usina hidrelétrica da Copel onde os operários tinham seus acampamentos da construção da hidroelétrica. Então, lá foi feito um centro de capacitação que foi chamado de Universidade do Professor primeiro, a primeira é.. A primeira proposta foi de imersão e descontextualizarão porque o que se pretendeu foi tirar o professor do seu ambiente de trabalho e fazer algumas propostas de inovação de reflexão para que ele pudesse levar isso lá pra ponta das escolas (04 SE –grifo nosso).

De acordo com Gentili (2002), a transferência de recursos públicos para projeto de gestão privada, no caso, a Universidade do Professor, cujo empréstimo externo foi adquirido mediante crédito do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, e tratado como se fosse um auxílio humanitário. No entanto, esses recursos transformam-se, inevitavelmente, em dívida externa. “Conseqüentemente, trata-se também de recursos públicos: cidadão paranaense deverá pagar por eles e também pelos juros altíssimos cobrados por entidades financeiras”.

As políticas educacionais brasileiras passaram a ser formuladas a partir da premissa do Estado mínimo em cumprimento dos acordos internacionais, detendo por base mecanismos como: a privatização, a defesa da racionalização dos gastos e investimentos e a centralidade na educação básica da formação do professor em serviço e a distância.

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná, por meio da Resolução n.º 4.056 de 18 de outubro de 1996, que determinou a cessação gradativa de todos os cursos de habilitação profissional ofertados pelas escolas profissionalizantes, inclusive o curso de magistério. De acordo com o documento:

Art. 3.º - Determinar que as matrículas iniciais para o ano de 1997, no segundo grau Regular, sejam feitas exclusivamente em cursos de educação geral.

Art. 4.º - 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. (4.056/ 96)

O Conselho Estadual de Educação, por meio da Proposição n.º 004/96 de 11 de outubro de 1996, explicitou sua preocupação com a medida da Secretaria de Estado de Educação de cessação gradativa dos cursos profissionalizantes, incluindo o curso de magistério:

Preocupa-nos, no entanto, a perspectiva de, a partir de 1997, eliminarmos-se a possibilidade de matrícula em todas as 1.ªs séries de todos os 2.º graus profissionalizantes em todas as áreas da economia (Primária, Secundária e Terciária), da rede pública estadual incluído 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 conseqüências nefastas de incalculável monta. (PROPOSIÇÃO n.º 004/96 CCE/ PR, 1996)

Os deputados estaduais e o Secretário de Estado de Educação, do período de 1995 a 1998, em Sessão Plenária da Assembléia Legislativa do Paraná, decidiram pela revogação da Resolução 4.056 de 18 de outubro de 1996. Desse modo, o governador elaborou uma nova Resolução para que a escola pudesse optar pela manutenção dos cursos profissionalizantes ou pela substituição do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná – Proem (SILVA, 2000, p. 48).

O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – Proem – foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da Resolução, n.º 4.394/96, de 20 de novembro de 1996 e atribuía às escolas, mediante Termo de Adesão, decidir se substituiriam gradativamente os cursos profissionalizantes pelo curso de educação geral de nível médio, a partir do início de 1997.

Um dos objetivos do Proem era a criação de seis Centros Educacionais para a Formação de Professores – Cefrofs e, por isso, a cessação do curso de habilitação magistério contribuiria para a melhoria e a adaptação do currículo, com prioridade para a oferta somente como pós-médio com o objetivo de alcançar maiores níveis de eficácia e efetividade na formação inicial dos profissionais da educação, especialmente daqueles que atenderão às etapas iniciais da educação básica (PARANÁ, 1996, p. 14).

Outro objetivo para criar os Centros Educacionais de Formação de Professores – Cefrofs – teve relação com a intenção de corrigir as distorções, demanda real e a oferta das escolas de formação de professores em nível médio. Dessa forma:

[...] 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 empregarem-se como educadores e que, acessarão ocupações no terciário, não têm se alterado as reivindicações locais para aumento da oferta dessa habilitação (PARANÁ, 1996 p. 14).

A implementação da LBD 9.394/96 admite a formação de professores em nível médio, e o Decreto 2.208/97 separa a educação técnica profissional do ensino médio e o Decreto 5.154/04 integra essa modalidade, com prioridade para oferta concomitante ou subsequente ao ensino médio. No entanto, a política de cessação dos cursos de formação de professores continuou em curso:

A partir de 1997, foi instituído o **Proem** que decretou a cessação dos cursos profissionalizantes, inclusive o Curso Normal. Daí se constata que em termos de **política de formação, no período decorrido até a implantação do programa, não existiu no sentido de proporcionar condições adequadas de trabalho nos colégios que ofertavam o curso, na época, uma média de 300 no Estado** (8 GP – Maria de Fátima, grifo nosso).

Do ponto de vista dessa gestora, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná, por decreto, banuiu a política pública para formação de professores em nível médio. Era o que almejava a preferência pelo Proem entre 1996 e 1997. As escolas normais públicas “uma média de 300 no Estado” conviveram com as constantes “ameaças de não serem mais financiadas ou modernizadas com o dinheiro que viria do BIRD para o Proem”. (SEE/PR, 2006, p. 6)

Em 1999, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio da Resolução-SEED/ PR n.º 4.084/99 de 22 de novembro de 1999, retomou a política de cessação gradativa do curso de magistério nos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Paraná. Na ocasião, existiam, no estado, muitas escolas normais que assinaram o termo de adesão e funcionavam com o quarto ano em fase de extinção. Portanto, apenas quatorze escolas normais que não aderiram ao Proem continuariam funcionando. Para o cumprimento dessa política os argumentos foram os seguintes:

- a atual política de cessação gradativa dos cursos profissionalizantes em nível médio nos estabelecimentos de ensino da rede estadual, inclusive os de magistério, tendo como referência os Artigos 62 e 87 § 1.º da Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- o atual debate, em âmbito nacional, em torno da questão da formação dos docentes da educação infantil e séries iniciais (1.ª a 4.ª) do ensino fundamental, face à recente regulamentação federal sobre o assunto, particularmente a criação do curso normal superior;
- o entendimento de que constitui indicador de valorização da profissão de magistério, a exigência legal de formação de docentes em nível superior para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a exemplo do que já nos ocorre outros segmentos da educação básica [...] (SEED/PR, Resolução N.º 4.804/99).

Dessa forma, a Secretaria de Estado da Educação, ao divulgar essa Resolução, confirmou a condução política de cessação do curso de formação docente em nível médio sob a justificativa das Disposições Transitórias do artigo 87 da LDB 9.394/96, sendo o *locus* escola normal média um espaço em crescente desativação. Nessa perspectiva, a criação do Curso Normal Superior foi apresentado como a política pública para a formação de professores para atuar nas séries iniciais e educação infantil.

Em 2000, a Secretaria de Educação do Paraná, por meio da Resolução- SEED/PR 183/2000 de 02/02/2000 instituiu comitê consultivo com a finalidade de avaliar o curso de magistério nas quatorze escolas que permaneceram com o curso de formação de professores em nível médio, prescreveu no §1.º:

- a) propor critérios operacionais que possam subsidiar tecnicamente as tomadas de decisões da SEED na consideração de quaisquer possíveis exceções às normas vigentes
- b) coordenar estudos sobre a eficiência e a qualidade do ensino de magistério em nível médio, em relação ao ensino médio regular
- c) apoiar a SEED na análise dos resultados dos estudos executados
- d) documentar a situação dos demais estados no que diz respeito ao gerenciamento do magistério
- e) representar a SEED do Estado do Paraná em fóruns nacionais de estudos e discussões sobre a temática (RESOLUÇÃO SEED/ PR 183/2000).

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná, ao tomar a decisão de avaliar e comparar o curso de formação de professores em nível médio, na modalidade Normal ao ensino médio em relação à qualidade do curso, revelou desconhecer o Parecer CEB/ CNE 01/99 que define o Curso Normal Médio como:

um curso próprio para formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que tem estrutura e estatuto jurídico específicos. Não um ensino técnico adaptado. Sua identidade em face do que estabelecem os dispositivos legais é claramente definida pela contextualização de sua proposta pedagógica, no âmbito das escolas campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros professores têm acesso, seja diretamente, seja através dos recursos tecnológicos disponíveis. Em função dessa concepção, a formação de professores oferecida nessa modalidade requer um ambiente institucional próprio, com organização adequada à sua proposta pedagógica (PARECER CEB/CNE 01/99).

Evidências na legislação levou a gestora a compreender que as escolas normais públicas, resistentes à política de cessação do curso normal, consolidaram-se, no estado, à luz da LDB 9.394/6, Parecer CEB/ CNE 02/99 e pela Deliberação CEE/PR 01/99.

O Curso Normal, nesse período, tem amparo legal da LDB 9.394/96, da Resolução 02/99 em nível médio nacional, em nível médio estadual Del 010/99 do CEE/ PR. Portanto, a inserção do curso no estado, se deu à luz dessa legislação (4 GP).

Depreende-se da fala da gestora que o caráter permanente do art. 62 da LDB 9.394/96, que a admite a formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, associada ao Parecer CEB/ CNE 02/99 e a Deliberação 10/99 consolidaram a formação de professores. De acordo com Almeida (2004, p. 87), a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de formação de professores em nível médio feita pelo Conselho Nacional de Educação, associada à definição das normas complementares para o mesmo curso, definidas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná pareciam resolver, naquele momento, as dúvidas geradas com a promulgação da LDB, sobre a possibilidade ou não da formação de professores em nível médio.

3.3. Tensões e pressões sociais: as práticas institucionais dos gestores

Nas últimas décadas, os ajustes nos modos produtivos e a reorganização do capitalismo objetivam a maximização deste e as mudanças no mundo do trabalho, com prioridade para a qualificação profissional, meramente técnica. As designações como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação apresentam-se nos documentos do Banco Mundial com prioridade para redução do prático ao utilitário. Os termos formação, educação continuada permeiam a amplitude da atividade docente articulada aos saberes específicos do “saber fazer pedagógico” da profissão de professor.

De acordo com as contribuições de Marin (1995, p. 33) compreender as concepções subjacentes aos termos capacitação e formação pode revelar o eixo central da política de formação de professore. O primeiro, capacitação que evidencia a possibilidade de desenvolver habilidades e competências, com prioridade para o desempenho de funções. Se compreendido como forma de convencer ou persuadir, corre o risco de promover atitudes acríticas e doutrinárias. A adoção dessa concepção contribuiu para a ocorrência de inúmeras ações de capacitação com prioridades para a venda de “pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas em nome da inovação e da suposta melhoria”. De outro lado, a capacitação pode ser compreendida como possibilidade de desenvolver-se para poder romper com a idéia de que as pessoas são incapazes e limitadas, nessa perspectiva, concebida como “dom inato ou a semelhança do sacerdócio”

O segundo, a formação consubstancia-se pela construção dos saberes e do saber fazer. Trata-se de colocar como eixo o conhecimento sempre inacabado, centro da formação inicial básica, da formação continuada de realizar e usar a pesquisa na valorização do conhecimento

dos profissionais da educação. É o conhecimento estabelecido como amparo das dinâmicas interacionistas das instituições, com vistas à valorização das instituições, da educação e da superação de seus problemas e dificuldades. (MARIN, 1995, p.19)

A reforma da formação de professores, durante a segunda metade dos anos 90, trouxe à tona a discussão do *locus* e o *modus* da formação de professores. Nesse sentido, os pareceres e normatizações do Conselho Nacional de Educação traduzem os rumos da formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais por meio de capacitação em serviço em detrimento de uma formação regular e presencial.

A Resolução 02/99 de 19/04/99 e o Parecer CEB/ CNE 01/99 de 29/01/99 estabelecem e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores na modalidade normal, respondendo às inquietações sobre a política de continuidade ou de fechamento dos cursos normais em todo o país.

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 às 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. (Parecer CNE/CEB N.º 01/99)

O Decreto 3276/99 definiu a formação dos professores para a Educação Infantil e séries iniciais, exclusivamente no curso normal superior, sendo uma alternativa ao curso de pedagogia desenvolvido pelas universidades⁸⁸. Desse modo, o Parecer do Conselho Pleno/ CNE 53/99 de 28.01.99 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Institutos Superiores de Educação e prevê que:

Os Institutos Superiores de Educação deverão caracterizar-se como promotores de formação profissional, fazendo da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre elas o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação. (Parecer CP/ CNE 53/99)

O parecer CNE/CP – 115/99 de 10/08/99 – partiu do pressuposto de que com a inexistência de curso específico para formação de professores em nível médio, o curso de Pedagogia cobriria lacuna ao oferecer a formação. De acordo com Weber (2000, p. 76), em reunião da Câmara de Educação Superior, realizada com o quorum legal mínimo, foi então

⁸⁸ O Decreto 3.550/2000 alterou o termo “exclusivamente” por preferencialmente.

aprovado que não mais seriam autorizadas habilitações para o magistério para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, oferecidas por cursos de pedagogia, formato experimentado em inúmeras faculdades, centros ou instituições de ensino superior. Assim, somente ao curso normal superior concebido como curso profissional específico, com projeto pedagógico próprio, caberá formar professores para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental dentro de mais dois anos.

A regulamentação dos ISEs pela Resolução CP – CNE n.º 1 de 30/09/1999, segundo ROSAR (2002, p. 52), negligencia as experiências bem sucedidas de formação de professores em universidades, particularmente no que se refere à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, ofertada em cursos de Pedagogia, visando alterar, substantivamente, a política de formação de professores. A criação dos ISE, consubstanciada em políticas deliberadas de intervenção na organização institucional e nos processos formativos, redirecionam, portanto, a formação dos professores.

O Parecer CNE/CP - 021/01 (06/08/2001) ⁸⁹ analisou a proposta para as Diretrizes Curriculares para formação de professores da educação básica em nível superior e instituiu a carga horária dos Cursos de Pedagogia e graduação Plena, e o Parecer CNE/CP - 09/01 (08/05/2001) ⁹⁰ referendou a obrigatoriedade das 300 horas de prática de ensino, exigida como patamar mínimo no art. 65⁹¹ da LDB e também contempladas no Parecer CNE/CP 09/2001 e respectiva Resolução 02 CNE /CP, de 19.02.2002 que instituiu e estabeleceu as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara Superior de Educação e do Ministério da Educação e Desporto – MEC (1999) aproximou-se dos interesses empresariais na condução da política de privatização da Educação superior no país, na medida em que autorizou a abertura de inúmeros Institutos Superiores de Educação com a finalidade de ofertar

⁸⁹ O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE – CP 21/2001 de 06.08.2001, analisou a proposta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e propôs, além das diretrizes que foram aprovadas pela Resolução 01 – CNE – CP, de 18.02.2002, a Resolução 02 CNE – CP, de 19.02.2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, acima citados.

⁹⁰ Parecer CNE – CP 09/01, o estágio é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que se tornará concreto e autônomo, quando da profissionalização deste estagiário [...] Com esta pletera de exigências, o estágio supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas, nos 100 dias que a lei estipula.

⁹¹ O Art. 65, da Lei 9394/96, diz que a formação docente, exceto para educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

o curso normal superior. Cabe ressaltar que de doze conselheiros sete partilhavam explicitamente do projeto de privatização do ensino superior.

É preciso destacar, no entanto, que esse grupo não é homogêneo. Há diferenças significativas entre seus membros no que se refere ao grau de controle a ser exercido pelo poder público na fiscalização das instituições de ensino superior privadas. Devido a essa divergência, os representantes dos empresários do ensino entram em choque com as políticas do governo FHC, quando estas reduzem benefícios financeiros às entidades privadas, redefinem os subsídios às instituições comunitárias e filantrópicas e implementam programas de avaliação, como o Provão, exigência de qualificação docente e verificação das condições de oferta dos cursos. Mas, no que se refere à necessidade da expansão da rede privada, esses dois grupos assumem a mesma postura de combate aos “privilégios” da universidade pública” e da defesa da expansão da rede privada para reduzir o enorme déficit de vagas existente no ensino superior brasileiro. (SILVA, 2005, p. 88)

Diante desse movimento político dos gestores e de pressões das entidades, evidenciam-se as contradições, inclusive por meio de pareceres, resoluções, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, referentes à política de formação de professores para atuar com a educação infantil por meio das forças nacionais e internacionais.

No estado de Pernambuco, os Secretários de Estado de Educação do período de 1995 a 2002 foram também membros da Câmara de Educação Superior de Educação/Conselho Nacional de Educação. A linha política traçada para a formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, mantém-se coerente com as discussões e determinações explicitadas nos pareceres e resoluções. Os depoimentos recortados, abaixo, apontam as percepções dos secretários sobre a formação de professores em nível médio, na modalidade citada:

[...] justamente eu defendo a idéia de que o professor de 1ª a 4ª, ele tem que ser o mais qualificado [...] no ensino superior, e, sobretudo quando é alimentado por grupos de pesquisa que existem na instituição, porque eu não defendo que ele vá fazer pesquisa, que isso fique bem claro, mas acho que ele tem que se expor a pesquisa, ele tem que conhecer dialogar com as pesquisas em andamento, quer dizer, ter um diálogo que seja fecundo e que possa refletir na sua própria prática (ISE)

O discurso da Secretária de Estado ressalta a importância da formação de professores em nível superior, consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 como um dos princípios para a universalização da educação básica. O entendimento de que a formação do professor de 1ª a 4ª séries necessita ser o mais qualificado, permeou os anseios do Movimento de educadores. No entanto, no trecho, produzido pela entrevistada ficou explícito que “é necessário também perceber que aspectos da atual conjuntura nacional e internacional têm que ser priorizados na ação educativa”

O cumprimento de acordos entre o governo brasileiro e os organismos internacionais modificou a perspectiva de formação docente diante das dificuldades da realidade brasileira. Trata-se, portanto, de oferecer condições para a implementação de uma proposta alicerçada nas demandas regionais e locais.

Na verdade, a legislação instaura um campo de tensão entre o instituinte e o instituído. Ao acenar com a formação inicial, no horizonte da “universitarização”, a perspectiva confronta-se com as dificuldades de uma realidade que não dá conta, por inteiro, das condições necessárias à implementação da inovação proposta. Depende, portanto, de negociações e decisões que deverão contemplar as especificidades locais e os procedimentos que fundamentam a convivência democrática (Parecer 01/99).

Dessa forma, a realidade dos municípios brasileiros favoreceu a re- reorganização do curso normal médio, tendo em vista a quantidade de professores leigos, atuando na rede pública dos Estados (tabela VIII, p.67) argumento que adensou com as demandas de professores para atuar no ensino obrigatório e mais recentemente no ensino fundamental de 9 anos, pela Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.

Certamente cabe ao gestor público estadual e municipal contribuir para a universalização da educação básica com a finalidade de responder às exigências da comunidade local para formação de professores. Cabe ao poder público, também, oportunizar a transição da formação inicial de professores, para a continuada, nesse caso, temos que considerar que nem todos os municípios detêm nível superior local ou convivem com dificuldades de acesso.

A formação de professores em nível médio, na modalidade normal torna-se uma travessia para a Educação superior. Assim, o curso normal apresenta-se como uma das alternativas para a formação de professores das séries iniciais. Um dos secretários, assim manifestou-se em relação à formação de professores em nível médio:

Veja, ela é uma formação que pode ter duas perspectivas, a primeira perspectiva é resolver esse problema, que ainda, infelizmente, já devia ter acabado, [...] não ter professor que tenha concluído ao ensino médio para fazer ou pedagogia, que agora com as novas Políticas do Conselho Nacional de Educação, para usar o termo normal superior pode manter ou chamar Pedagogia eu acho que o Nível Superior é que tem que ter a formação preponderante, deve ser estimulada, é mais tem Estados e tem regiões nesse País que o professor, nem se quer, às vezes, o ensino fundamental completo tem, não é, então, nesses Estados é **normal médio é uma alternativa real, [...] importante para essas regiões, o segundo ponto, é que ele pode, mesmo já existindo a maioria dos professores com nível superior, ele pode ser um motivador, estimulador, para o indivíduo que quer, antes de fazer o normal superior, ou a pedagogia**, talvez ele queira fazer, para ver se ele tenha essa aptidão para o magistério, sobretudo as crianças, porque na verdade, o indivíduo que faz o normal superior, ou que faz a pedagogia, em nível de formação de professor, ele vai ser ou educador de crianças, educação infantil ou ele vai trabalhar até 1ª a 4ª série do ensino fundamental, [...] é interessante que o

ensino médio dele, seja feito na modalidade normal médio, até como um estímulo e uma identificação na carreira de formação docente (2 SE –grifo nosso).

Uma das secretárias também entendeu a formação de professores em nível médio como uma primeira etapa da formação do professor. Trata-se de modalidade amparada por lei. A articulação entre Secretarias de Estado de Educação, Universidades Estaduais e Federais tornou-se necessária à consolidação da formação de professores no Curso Normal Médio, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Entendo que ainda é uma necessidade. Mas acho que não pode compor um conjunto de objetivos em longo prazo para as secretarias de educação, **porque na verdade a formação do professor no meu entendimento ela deve ser a médio e longo prazo em nível superior,mas também, você pode ter o curso normal em nível médio como uma primeira etapa de formação para aqueles que se decidem já em nível médio pela área profissional.** Em meu entendimento as escolas em nível médio têm amparo legal, é uma opção na área de formação profissional que possibilite o posterior acesso aos cursos superior, eu não vejo nenhum problema, acho que pode caminhar conjuntamente, não vejo que a formação que em nível superior anule a nível médio, [...] Eu não vejo... eu acho que é possível, não pode ser um objetivo maior, mas é possível a convivência da educação, da formação de professores em nível médio com a de nível superior. E entendo se você faz a opção de formação de professor em nível médio e continua a formação de professor em nível superior agora lembrando, nesse novo modelo que o Conselho Nacional agora orienta as diretrizes de se formar em nível médio na modalidade normal (3 SE –, grifo nosso).

Outra secretária revelou que a formação de professores nas escolas normais públicas apresenta-se como uma formação inicial de qualidade. Segundo a entrevistada, a decisão de formação de professores em nível superior é um avanço, entretanto, não se podem desconsiderar as dificuldades de recursos financeiros, acessibilidade que os municípios do interior enfrentam, sendo a escola normal uma opção viável e real.

Era melhor isso do que se pensar no Superior e acabasse acontecendo que a instituição não tivesse condições de oferecer cursos e não capacitassem verdadeiramente esses profissionais. Agora.. eu acho que a exigência que até 2010 todos os professores tivessem o curso superior é.. Eu acho que eu não via isso, ou acontecerá o que nós estamos vendo, primeiro das nossas instituições formadoras e depois por ser um país de extensão territorial imensa, você vê municípios, que têm problemas seriíssimos de arrecadação, nesses municípios (4 SE - grifo nosso).

Como podemos perceber nessas falas, dos quatro secretários entrevistados, três secretários estaduais de educação compreendem que a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais se faz necessária em nível médio, na modalidade normal.

No primeiro depoimento, a secretária (1 SE) coloca-se contrária à formação inicial de professores, em nível médio, nas escolas normais públicas. A reflexão sobre a sua resposta nos apontou que, por um lado, formação de professores em nível superior torna-se desejável e, por outro, a realidade é maior que as leis e, sendo assim, em algumas regiões, a escola normal é a opção disponível para outros estudantes ou ainda, a alternativa para os gestores locais para oferecerem educação infantil.

Poderíamos entender que o percurso de formação defendido por essa secretária atualiza as ações do governo das províncias de outrora que definiam o fechamento ou abertura das escolas normais de acordo com os seus interesses políticos, sem levar em conta a demanda da escola básica e as necessidades da população local.

Os dois secretários que percebem a formação de professores como uma etapa da formação do professor, embora almejando a formação em nível superior, entendem que a formação em nível médio nas escolas normais deve constituir-se transitória ao ensino superior. O secretário (2 SE) considerou essa formação como uma alternativa, a secretária (03 SE) buscou justificar que a formação, a partir da reformulação curricular, constituiu-se como uma formação amparada por Lei e conduzida com a finalidade de responder as exigências de preparação de docentes para o mundo do trabalho.

A secretária (4 SE) distinguiu-se dos anteriores, na medida em que questionou a qualidade das instituições de formação superior e alegou o município com arrecadação reduzida que enfrenta dificuldades em oferecer a formação de professores em nível superior.

Os gestores pedagógicos também foram questionados sobre como percebem a formação de docente em nível médio na modalidade normal. Sobre esse tema, as respostas foram diferenciadas. Afirmaram ser a que a formação em nível superior a desejada pelas entrevistadas, observando-se também as posições contrárias em relação à formação de professores em nível médio nas escolas normais públicas.

Nota-se que essa gestora revelou posições contraditórias em relação à formação de professores em nível médio. Por um lado, considerou que o estado conta com escolas de formação de professores de qualidade que atende à demanda por essa formação inicial. De outro, apontou a necessidade de investir nos programas de formação de professor continuada em serviço. Em relação à formação de professores na educação superior, ela defendeu a qualificação do Progrape no estado, sendo a formação em nível médio, delegada ao Proformação que, segundo ela, “está desempenhando esse papel muito importante, que é um programa do MEC”:

Eu tenho duas escolas que são referências aqui em Pernambuco, que é a escola Marcelino Champagnat, que forma hoje,..., são escolas tradicionais, mais eu diria, eu diria, hoje que era melhor a gente formar, como está na LDB, formar o professor, em nível superior [...] e eu acho que a gente deveria fazer tudo para qualificar os Progrape, porque os Progrape⁹², hoje ele é muito questionado, essa formação em nível de Pedagogia, em nível superior, mais um pouco assim aligeirado [...] **nós ainda temos professores no interior, que não tem que ensinam 1ª a 4ª, educação infantil, mais não tem o nível médio, ainda existe professor leigo no estado de Pernambuco, nós estamos com o Proformação.** Por exemplo, atendemos o Proformação, nós já estamos na 4ª versão, a semana passada 38 professores se diplomaram, no interior do estado, são professores municipais [...] mais hoje ainda existem no interior, professores que ensinam de 1ª a 4ª série de educação infantil, que não tem sequer o nível médio, **aí o Proformação está desempenhando esse papel muito importante, que é um programa do MEC.** Nós temos 146 professores no Proformação terminando o proformação professores indígenas que sequer tem essa formação [...] nós atendemos, em 2000/2002, o MEC, através da Secretaria de Educação a Distância, titulóu em nível médio 1747 professores veja que nós ainda tínhamos essa dívida em Pernambuco, então realmente não poderia se extinguir o curso de nível médio [...] não posso dizer que ele não tenha essa função social, mais eu acho que o curso em nível médio, ele não dá a condição para o professor atuar, digamos assim, com qualidade de 1ª a 4ª (4 GP - grifo nosso).

Com os dados estatísticos e os fragmentos das entrevistas constata-se a existência de formação de professores leigos que atuam na rede pública do estado. No entanto, a política de formação de professores estimulada para atender à demanda compactuou-se com os interesses dos organismos internacionais de educação a distância. Desse modo, segundo Freitas (2002, p. 148), a formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

Segundo Freitas (1992, p.35), a aprovação da Resolução CNE/CP nº 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/ 99 e do Decreto nº 3.550/2000, abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o *locus* de formação dos professores para a educação básica, ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores⁹³. Com os dados estatísticos e a resposta da gestora poderíamos indagar por que a opção política pela formação inicial de 2 anos e a distância? E ao mesmo tempo em que restringem a oferta do curso normal?

⁹² Em 1999, a Universidade de Pernambuco (UPE) implantou um programa educacional: o Programa Especial de Graduação em Pedagogia (Progrape)

⁹³ A gravidade da situação da formação, em particular o grande número de professores leigos, tem levado as Secretarias de Educação estaduais a estabelecer convênios com universidades para formar, a distância, os professores leigos, por meio TV ou outros programas, em detrimento do reforço às IES públicas para a expansão qualificada do ensino superior. Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva (ANFOPE, 2000).

Outra entrevistada apontou a formação de professores em nível médio como transitória, sendo necessária até a estruturação das condições de acessibilidade à educação superior pública no país.

[...] digamos assim, **transitória porque, uma vez que você não tem ainda uma tradição maior na formação em nível superior** para mim ela seria necessária realmente do ponto de vista da qualidade do ensino, eu sou totalmente favorável que esta formação aconteça em nível superior, eu acho que inclusive para se ter uma formação que realmente venha a alavancar a qualidade do ensino público no país, em nível superior com qualidade, agora, enquanto não tem, aliás, o que a gente tinha era os cursos de pedagogia na época, cujos currículos não, estavam absolutamente defasados em relação ao que sinalizava para o país e, de certa maneira a presença de uma renovação na maneira de ver a questão do ensino de 1ª a 4ª série, no normal médio, foi assim, pioneira, foi uma tentativa de se formar um professor diferente (5 GP- grifo nosso).

De acordo com a gestora que se segue a formação de professores nas escolas normais públicas deve ser assumida pelo estado como formação inicial articulada à formação de nível superior:

[...] a idéia era construir **uma política, em que essa formação de nível médio, fosse uma porta de entrada no nível superior, então ela começa a formação inicial**, mas aí discutir com as unidades de graduação, como a gente, lá existe um programa da universidade de Pernambuco, que é a Licenciatura em Pedagogia que ela é feita, se convenia com as prefeituras do estado, o professor faz o vestibular, só que é um vestibular específico para professores que estão em exercício... (6 GP, grifo nosso)

A formação inicial e profissionalização docente como atendimento às demandas dos municípios no interior foram apresentadas como justificativas para o necessário desenvolvimento de políticas públicas para formação de professores em nível médio no país.

A formação docente em nível médio, amparada pela LDB 9.939/96, no seu artigo 62 ainda é necessária no Estado do Paraná, considerando que existem Municípios, cuja única alternativa de profissionalização e atendimento às creches, é o curso Normal. **Além disso, compreende-se que o curso normal, na perspectiva da continuidade dos estudos em nível superior, é o que melhor prepara os jovens para essa formação** (12 GP - grifo nosso).

A partir das considerações dessa gestora tornou-se possível depreender que a formação de professores no Curso Normal Médio constitui-se como formação inicial de professores devendo ser articulada à formação em nível superior, são complementares.

3.4- Gestores pedagógicos administram a demanda de formação de professores: dissensos e redirecionamentos

As políticas de formação de professores implementadas, no Brasil, trazem em sua estrutura influências de organismos internacionais, que no âmbito da globalização têm maior

alcance nos territórios dos países em desenvolvimento. Algumas recomendações do Banco Mundial para a reforma educativa sugerem um modelo prático para um melhor desenvolvimento das habilidades e competências, cursos em serviço, para o treinamento no local de trabalho, e em detrimento da qualificação profissional geral de base sólida e ampla exigida pelo progresso técnico.

De acordo com Torres (1998, p.125-93), entre essas recomendações, o problema da formação do professor explicitou-se com a formação em nível superior ou continuada. Em relação às recomendações para melhorar a educação básica, o Banco Mundial critica longos programas iniciais de formação docente reduzindo-os a "becos sem saída". No entanto, tratou como "avenidas promissoras" a formação docente em serviço (contínuos programas curtos, visitas e intercâmbios, educação a distância, etc.).

Em relação a essas recomendações, o Banco Mundial encontrou resistência nos movimentos de docentes, entidades acadêmicas e sindicais pela imposição do modelo organizacional de descentralização (AFONSO, 2001, p. 36), decisões centralizadas no poder público e a não-tradução das medidas em melhoria das condições de trabalho do professor (SILVA, 2002, p.165). Estas políticas de formação de professores contribuíram para o processo de fragmentação e de dissociação do corpo docente com reflexos nas dificuldades de elaboração de projetos pedagógicos, coletivos, integrados e comprometidos com a comunidade (KRAWCZYK, 2002, p. 78). Todas essas questões vão influenciar as políticas contemporâneas de formação de professores.

Jean-Louis Sarbib, responsável pelo investimento do Banco Mundial na área de educação, revelou a preocupação com o treinamento inicial e continuado dos professores: "Nesse ponto, o que é absolutamente fundamental é o desempenho dos professores. Treinar os professores antes e depois de eles começarem a ensinar é absolutamente essencial" (Revista Educação, setembro/2004).

Para os educadores como (BRZEZINSKI, 1999; SCHEIBE, 2001, CANDAU, 2003; FREITAS, 2002), a formação inicial deve estar relacionada a um projeto social voltado para ideais democráticos, além de ser capaz de dotar os docentes de criatividade, crítica e dos condicionantes políticos, sociais, econômicos e culturais do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a formação do professor consiste numa sólida formação inicial – que contemple todos os aspectos mencionados – e em formação continuada articulada ao ambiente de trabalho.

Em relação ao modo como o poder público estadual administrou a demanda de formação de professores em nível médio, os discursos dos secretários revelam a naturalização

do processo de intervenção do Banco Mundial e a reprodução do consentimento dos governadores dos estados, situação que expandiu o ensino privado em detrimento do funcionamento da escola normal pública.

O relato dos entrevistados, a seguir, apresentou divergência com relação à condução política de formação de professores em nível médio. Como evidenciado por alguns secretários que apontam que a formação de professores em nível médio foi propiciada por meio da formação de nível superior, com prioridade para a proposta de formação de professores subsidiada pelo Banco Mundial. No entanto, por vezes afirmam que, contrariando os ditames nacionais e internacionais, a oferta do curso normal médio, mesmo em poucas escolas normais públicas, se deu em virtude da realidade.

Em 98, o que fez foi justamente aquele grande debate nacional pela formação de nível superior, e certamente não **foi incentivada a criação de nenhuma escola, pelo contrário, a idéia foi de qualificar, e caminhar na direção de extinção daquelas que não tinham condições**, porque algumas delas não tinham condições, então, não era de jeito nenhum de fazer com que esse fosse o nível de formação requerido, pelo contrário, nós entramos na briga em favor da formação superiores, 20 anos antes [...] professores de nível médio, agora, ao mesmo tempo, tendo em vista a realidade concreta percebi que qualificar da melhor maneira possível, aqueles cursos que ainda ofereciam esse tipo de formação, tanto que a dúvida grande é inclusive se a gente faria concurso ainda para poder recrutar professores para lecionar na educação (1 SE - grifo nosso).

A partir do discurso do secretário (1 SE), percebemos que a política desenvolvida pelo estado, a partir de 1998, foi de promoção da extinção da escola normal pública.

Outro secretário afirmou que a política desenvolvida no período da sua gestão ocorreu em duas vias: para a primeira, a adequação do currículo às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, “onde a escola normal média tinha um padrão de qualidade” o que nos remete a continuidade da política de manutenção de poucas escolas normais no estado.

A segunda via explicitada pelo Proformação serviu como instrumento político do estado para responder à demanda de formação de professores em nível médio a distância. O Programa de Formação de Professores em nível médio em serviço consubstanciou-se no estado a partir das propostas do Banco Mundial. De acordo com o relato do entrevistado, “em dois anos, uma formação normal média, era uma aceleração de formação, mais intensiva, com tutores” “[...] para que a gente pudesse rapidamente, deter essa dificuldade de ter professores que nem sequer o ensino médio tinha...” (2 SE)

Então, nós temos dois mecanismos, primeiro fortalecemos as melhores escolas, é, Normal Médio, certo? Fazendo capacitação e **adequando os currículos as novas diretrizes o professor que ia ensinar ele tinha que conhecer Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental [...]** então, essa foi uma Política que se fez **a outra Política, foi através desses Fundos, que existia no Banco Mundial, era um Fundo para o Nordeste, não era uma coisa só para Pernambuco, de um Projeto chamado Proformação.** A gente fez com que professores tivessem também, em dois anos, uma formação normal média, aí era uma aceleração de formação, mais intensiva, com tutores, é, fazendo um acompanhamento mais direto, em pequenos grupos de docentes, para que a gente pudesse rapidamente, é deter essa dificuldade de ter professores que nem sequer o ensino médio tinha. Então, em termos de nível médio foi isso que a gente trabalhou abertamente fortalecer as escolas de ensino normal dentro dessa nova Política de formação e essa forma mais concentrada e mais rápida através do Proformação que era um financiamento do Banco Mundial em parceria com o Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Pernambuco (2 SE grifo nosso).

Essa questão nos remete a uma das formas de consentimento da política educacional nacional, por meio dos acordos com o Banco Mundial. Nesses acordos, as recomendações funcionam como pré-requisito para aval de crédito. Neste sentido, TOMMASI (1995) alerta que os projetos elaborados pelo Banco Mundial resultam de negociações “realizadas no seio de cúpulas restritas de funcionários das secretarias de Educação, junto com técnicos do Banco” (p.196).

A seguir a fala desta secretária (3 SE) desvela a outra parte constituinte da política ao dizer que a formação de professores em nível médio nas escolas normais foi desestimulada no estado de Pernambuco entre 1995 e 2002. A política conduzida para essa modalidade contou com a descaracterização das escolas normais médias em razão do funcionamento de cursos de formação geral, “quando abre simultaneamente o curso na instituição, eles quebraram essa natureza institucional e específica que contribuía para o fortalecimento do curso normal em nível médio” (3 SE). Outro fator preponderante refere-se à dissimulação da demanda, à redução progressiva de atendimento nas escolas normais públicas do estado à ausência de investimentos para essa modalidade por parte do estado de Pernambuco e do MEC.

Em Pernambuco desestimulou. Não houve, não ocupou status de prioridade, nem no governo, nem na gestão de Éfrem, nem na gestão de Silke, eu não lembro exatamente o período não, **mas ambos não estimularam o fortalecimento, tampouco a expansão da escola normal de formação de professores em nível médio na modalidade normal.** Ambos numa perspectiva não conseguiram elevar o patamar de formação. Entendo que eles não são incompatíveis, você pode ter um plano de formação que articule um e outro, a pergunta é: **há estudo suficiente para saber se quem faz o nível médio e o nível superior adquire competências compatíveis com o trabalho de qualidade social? Essa é que é a pergunta [...]**dizer que provocou de repente o fechamento da escola, seria uma precipitação, **mas a política de ausência de investimento foi progressivamente reduzindo o atendimento, progressivamente. Algumas escolas ficaram oferecendo o curso normal em nível médio, desculpa, o nível médio, a formação geral e**

simultaneamente a escola normal em nível médio. Olha se eu analisar as características importantes, da oferta e da formação de professores na modalidade normal em conceito de ambiente, a instituição se organizar em cima dessa nova proposta de formação, quando abriram simultaneamente o curso na instituição, eles quebraram essa natureza institucional e específica que contribuía para o fortalecimento do curso normal em nível médio. Na verdade em Pernambuco não houve uma política depois do governo FHC, durante o governo FHC não houve uma política de fortalecimento da formação de professores na modalidade normal. Foi progressivamente esvaziando. [...] **Aqui em Pernambuco só teve Investimento em formação superior para os que já estavam incluídos na rede, na docência. A minha pergunta é: e os outros? E os outros que não tinham acesso ao ensino superior porque a expansão se dava na área privada e não na pública?** (3 SE-grifo nosso).

Essa resposta nos convida à reflexão sobre tensões e pressões que conduziram a secundarização da formação de professores em nível médio a partir de 1990. “Na verdade em Pernambuco não houve uma política depois do governo FHC, durante o governo FHC não houve uma política de fortalecimento da formação de professores na modalidade normal” (3 SE). As políticas públicas de formação de professores para o ensino médio e ensino superior foram fortalecidas, por meio da formação em serviço, cujo acesso prioritário se deu nas instituições particulares ou à distância, em detrimento da experiência regular.

De fato, a demanda do curso normal médio foi administrada e organizada pelo governo estadual de maneira a provocar o esvaziamento proposital da oferta do curso acompanhada da redução de recursos, ao mesmo tempo em que introduziram e apoiaram institucionalmente o Proformação com a finalidade de atender a demanda por formação de professores para atuar nas séries iniciais e na educação infantil.

O governo estadual fomentou a formação inicial em dois anos e a distância por meio de equipamentos tecnológicos com vistas a tornar a formação docente um negócio lucrativo para as empresas do setor educacional pernambucano. Desse modo, os dissensos do governo estadual e a intervenção do Banco Mundial, por meio de acordos que defendiam a redução de custos e o aligeiramento da formação empurraram os professores leigos, para terem a primeira formação a distância.

Em Pernambuco, o embate com a comunidade escolar não foi travado com a cessação da oferta do curso normal médio nas escolas normais públicas. O estado empenhou-se em descredenciar a formação junto à comunidade escolar por meio das precárias condições de funcionamento do curso normal médio: falta de financiamento, de concurso para contratação de professores para atuar na formação docente que exigia o superior, abertura de outros cursos no ambiente da escola normal pública e fechamento do mercado de trabalho para os egressos do curso normal médio.

No âmbito do estado, criou-se um processo de desencantamento pelo ensino normal e, ao mesmo tempo adotam política para formação daqueles que lidam com a educação infantil e as primeiras séries destituídas da relação pedagógica presencial.

A questão elaborada pela entrevistada (3 SE): “E os outros que não tinham acesso ao ensino superior, por que a expansão se dava na área privada e não na pública?” Remete-nos a reflexão de que a política neoliberal implementada pelo governo federal constituiu-se em uma política compensatória, reducionista e sem a intenção de investir numa política de formação de professores, assentada no direito, no perfil e identidade do professor das séries iniciais e educação infantil, cuja base é a docência.

Outro secretário afirmou que a formação de professores em nível médio nas escolas normais públicas deixou de existir em razão da adoção da política de formação de professores nos cursos normais superiores e nível médio a distância, realizado pelas instituições privadas:

Eu particularmente achava que as escolas normais a nível médio deveriam continuar, mas muitas escolas, terminando o terceiro ano dessa formação, elas deixaram de existir, já se pensava na formação a nível superior. E isso aconteceu. [...] a minha época, na nossa época no governo anterior a gente investiu muito a nível médio e também a nível superior com os professores, porque é um estado onde nós fazemos uma maioria significativa. um número significativo de professores fazendo pós-graduação, mestrado e até tentando o doutorado. [...] **A princípio houve daqueles que ofereciam escola normal em nível médio, uma insistência muito grande de continuidade, então começaram a surgir ofertas do normal em nível médio e superior à distância,** o que nos preocupava sobremaneira, enquanto eu estive no Conselho de Educação, a parte teórica eu acho possível, mas e a parte prática? Da prática pedagógica? (4 SE - grifo nosso).

Em relação à maneira como o estado administrou a demanda de formação de professores em nível médio, os gestores foram unânimes em afirmar que, entre 1999 e 2003, a modalidade normal não foi assumida enquanto política pública de formação de professores em nível médio pelos estados. De fato, as ações dos governos geraram incertezas e favoreceram dissimulações da demanda reprimida e existente.

[...] **a gente não, não freamos, as vagas, a gente não ampliou a época, de 98, para 99,** a gente não ampliou, não houve ampliação, não houve onde não tinha os cursos de pedagogia, mais onde, no interior, onde não tinha curso de pedagogia, a gente ampliou as vagas, tantas quantas necessárias, A secretaria apóia e paga o Progrape, que é o curso superior para quem já tem o normal médio, um curso de pedagogia que se criou na Universidade estadual não é, que é pago para os professores que querem a titulação (4 GP-grifo nosso).

De acordo com essa gestora pedagógica, a formação de professores para atuar nas séries iniciais e na educação infantil passou a disputar espaço, no cenário nacional, com outras

instâncias de formação de professores. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (Freitas, 1999, p. 62) como serviços reservados para exploração empresarial.

Para a gestora que se segue, a demanda da formação de professores para atuar nas séries iniciais e na educação infantil implementou-se, como política pública de formação de professores, o Proformação e a formação em nível superior. Os governos federal e estaduais compactuam da política educacional definida pelo Banco Mundial de formação de professores em serviço:

[...] eu tenho uma lembrança a grosso modo de houve outros locais onde a demanda para o normal médio diminuiu muito, **inclusive o Proformação nesses lugares aonde não havia demanda, esses professores foram alocados para trabalharem no Proformação** [...] foi uma preocupação, na época, realmente uma visão que nós tínhamos de incentivar as Universidades a criarem os Institutos Superiores de educação, a criarem o curso normal, normal superior, nós chegamos a discutir isso com grupos de professores franceses que vieram assessorando o ... que nós estávamos elaborando o projeto o Banco Mundial queria alocar recursos para incentivar Universidades a fazerem formação, entendeu? [...] **do ponto de vista de Política Pública, o que nós viemos em mente como alvo principal não era tanto essa reforma curricular, do normal médio, era a formação no normal superior, entendeu?** Porque a gente entendia que a qualidade no ensino passava por isso aí, mais havia uma pressão, em muitas localidades para se manter o normal médio, entendeu? (5 GP- grifo nosso).

No fragmento selecionado percebemos a intervenção dos técnicos do Banco Mundial e o consentimento do estado para definir os rumos da política de formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais no estado de Pernambuco. Segundo a entrevistada, “do ponto de vista de política pública, o que nós vimos em mente como alvo principal não era tanto essa reforma curricular, do normal médio, era a formação no normal superior,” (5 GP) por meio de empréstimos auferidos do Banco Mundial.

De acordo com Silva (2002 p. 130), nas décadas de 1980 e 1990, os governos federal, estaduais e as elites dirigentes locais construíram uma política de consentimento, ou seja, de anuência às prescrições políticas externas, apostando na competitividade internacional desigual, uma estratégia à qual se subordinariam ao modelo nacional-desenvolvimentista e os investimentos educacionais. Os conflitos gerados por conta dos Institutos Superiores desvelam as decisões estaduais, a presença de técnicos externos na elaboração dos fundamentos, princípios, formam um corpo paralelo de prescrição para os estados, não sem resistências.

Nos fragmentos a seguir, duas gestoras afirmaram que a formação de professores em nível médio, na escola normal pública, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), foi desestimulada:

[...] o estado não tava agindo, então, **as escolas foram por conta própria, mais dentro do planejamento de expansão**, existia assim, o papo das pessoas que autorizavam inicialmente. Não, tem que ter o normal médio, com esta estrutura, às vezes exagerava em determinadas questões, depois a gente foi verificando que esta questão das concepções e das diretrizes elas serviram para gente ver qual é o perfil do normal médio que a gente tem, como é que está indo, para daí a gente poder regulamentar as escolas e começar a abrir, então, no espaço adequado. Eu sempre fazia isso em parceria com o Município, começou ampliar o normal médio lá, para atender a demanda, mas não atende ainda a demanda que se quer (6 GP – grifo nosso).

Na época que se instituiu pela SEED/PR, a política de resgate e oferta do Curso, que esteve sem oferta durante 8 anos, foi feito um levantamento da demanda em todo Estado, e a cada ano procedeu-se a expansão, com muito cuidado e critérios bem definidos (08 GP-grifo nosso).

Notamos que no Paraná a partir de 2003, a expansão do Curso Normal Médio tornou-se uma realidade a partir das pressões dos municípios para atender à educação infantil e às séries iniciais. A opção pela organização curricular do Curso de Formação de Professores, numa perspectiva conjugada, objetivou a ressignificação da oferta do curso na rede estadual. Resignificar o Curso de Formação de Professores na modalidade Normal, significa compreender a importância de sua oferta, ainda que transitória, na rede pública estadual. Nesse sentido, faz-se necessário explicitar que a política de expansão do Departamento de Educação Profissional – SEED/PR estabeleceu como critério básico, a sua oferta em locais em que os dados da realidade exigirem, em instituições comprometidas com uma formação de qualidade, o que irá ampliar a sua oferta, não ficando restrita apenas as quatorze instituições que resistiram aos tempos de políticas educacionais equivocadas (SEED/PR, 2006, p. 39).

3.5- Ações políticas nos governos federal e Estaduais em análise: ambigüidades e descompassos

A política de formação continuada explicitada pelo Banco Mundial⁹⁴, nos países em desenvolvimento, visa “corrigir” os déficits internos do sistema com vistas a melhorar a produtividade e o desenvolvimento econômico. Segundo Coraggio (1998 p. 101): “O Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia”.

⁹⁴O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)/ FNDE/MEC, programa financiado pelo do Banco Mundial, possuindo interface das secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, também tem sido um mecanismo para a formação continuada de professores.

O programa de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) elencou cinco pontos para contribuir com a melhoria do ensino público. Entre eles, a formação continuada de professores⁹⁵ por meio da “criação do sistema Nacional de Educação a Distância, com instalação de antenas parabólicas, aparelho de televisor e vídeo em cada escola, com objetivo de preparar os professores para que eles possam ensinar melhor” (Freitas, 2002, p. 4). Dessa forma, procurava atingir um número maior de professores formado em serviço, em todas as regiões do país, com baixo custo e alto índice nas estatísticas no que se refere à quantidade de docentes atendidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 efetivou a formação continuada de professores na modalidade a distância. O capítulo VI – aos profissionais da educação: “II - aperfeiçoamento profissional e continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (Art. 67, incisos II LDB/96). A formação continuada de professores passou a ser uma das metas promovidas pelos sistemas de ensino por meio de cursos semipresenciais, a distância e em serviço, com investimentos do Banco Mundial. Segundo Peroni “o Banco mais prescreve as políticas do que investe dinheiro” (PERONI, 2000, p.11).

As articulações entre as ações do governo federal e estadual foram apontadas pelos secretários, de maneira unânime, com prioridade para as políticas de formação de professores continuada a distância⁹⁶.

[...] em 98, o que se fazia era justamente o debate nacional, nesse debate nacional eu me lembro no livro do CONSED, toda discussão feita, inclusive no Conselho Nacional, que eu participei na época, que era justamente para criar referências nacionais de, é, de formação e titulação docente, então o que era a briga? **A briga era para ter formação em nível superior, a briga era... para ter o número de alunos compatível com o nível de escolaridade, a briga era para todo mundo ter licenciatura e ela ser paga em função disso, então essa que era a briga que a gente participou, e a briga era de promover a formação continuada** e de só recrutar por concurso, professor com nível superior, então, essa que era a briga, e a briga era feita dentro do CONSED e em termos nacionais era vista como eu disse, eu não me lembro se

⁹⁵ A Lei Nº 9.424/96, que Dispunha sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério priorizou o recurso do Fundo ao pagamento do Salário Educação, sendo destinando 60% dos recursos nos primeiros cinco anos, a contar da publicação da Lei para capacitação de professores Leigos, conforme a redação do Artigo 7º Parágrafo único.

⁹⁶ No ano de 1997, o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução nº 03/1997 que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, determinando no seu Artigo 5º que: Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87, da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programa desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

tinha algum programa, nada específico para formação docente, depois é que foram criadas as coisas, como, sei lá, as várias, os programas que foram feitos de forma eu acho que... nacionais... de formação de nível superior, para constar e aqueles outros programas que também foram discutidos acho que até pelo MEC mesmo, não sei, que para justamente formar os professores leigos, alguns de fato leigos no sentido de que nem tinham feito o ensino médio ainda... (1 SE - grifo nosso).

De acordo com a fala da secretária, a discussão nacional em relação à formação continuada de professores em serviço foi travada no governo federal, Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação. Nota-se que dentro dos órgãos governamentais emergem as disputas e interesses, nesse caso, o palco de discussões e mobilização dos secretários foram às reuniões do Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED. A secretária ainda se reporta a programas criados pelo governo federal “aqueles outros programas que também foram discutidos acho que até pelo MEC” com a finalidade de “formar os professores leigos”, nesse caso, o Proformação, criado a partir de 1999.

O secretário seguinte afirma que o governo federal adotou estratégia “única” de formação para os estado do Norte, Centro- Oeste e Nordeste para formação de professores por meio dos recursos do Fundescola, financiado pelo Banco Mundial. As recomendações do Banco Mundial de capacitação em serviço foram conduzidas pelo programa do governo brasileiro: o Proformação.

O Governo Federal, ele teve uma estratégia única, certo, que era esse Programa que eu lhe falei o Proformação, que os Municípios e os Estados aderiram que era exatamente o financiamento pelo Fundescola, era essa a Política Federal, a gente foi um pouco mais, porque nós pegamos as Políticas de Estado, que eram as Políticas do Conselho Nacional de Educação, nós fizemos um grande debate aqui, fizemos Seminários trazendo as pessoas que tinham experiência nisto [conselheira] e que também era da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. [...] **porque a gente via que o Normal Médio ele tinha duas posições estratégicas, uma resolver o problema e dos Municípios onde a realidade docente era muito ruim , ou seja, em termos de formação, e, inclusive, fizemos junto com o Banco Mundial um Programa chamado Proformação, que era para dar nível Normal Médio** a professores que não tinha educação em Nível Médio. Nós fizemos um Programa chamado Proformação, com o Banco Mundial, é nós também entramos com um financiamento que ta saindo agora, esses dois últimos anos, esse do Banco Mundial é um financiamento específico para o Estado de Pernambuco visando essa capacitação docente (2 SE – grifo nosso).

De acordo com o respondente, o estado de Pernambuco implementou a “política do Conselho Nacional de Educação”, ou seja, de diversificação das instâncias de formação de professores em nível superior. Revelou-nos, ainda, que o Normal Médio constituiu-se uma modalidade de ensino que supri a demanda dos Municípios por formação de professores para atuar nas séries iniciais. No entanto, observa-se que a política implementada pelo secretário para

formação de professores em nível médio foi formulada para conter a ampliação nas escolas normais públicas.

Prosseguimos com a interpretação dos fragmentos no Paraná mais uma vez evidenciou-se a indução de políticas para formação de professores em nível médio pelo MEC por meio de tecnologias. A Secretaria do Estado do Paraná faz referência a respeito do Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999 que determina a formação de professores iniciais “exclusivamente” nos Institutos Superiores de Educação.

Sendo amparado pela legislação sobre a definição da formação de professores nos Cursos Normais Superiores, o estado implementou a política de “educação a distância” para formar professores leigos que atuavam na rede pública de ensino:

[...] **eu até participei junto ao Ministério da Educação da proposta que discutiu a formação de professores?** Quando se falou nessa formação, quando as escolas de Pedagogia, houve assim um pouco de confusão do que era, quando se falou no Normal Superior... **surgiram uns cursos de educação a distância, primeiro para formar os professores a nível médio porque nós tínhamos um índice de professores muito grande que trabalhavam no fundamental e que não tinham a formação.** Geralmente, naquele tempo tinham o primeiro grau e depois a Escola Normal. Aqui nos discutimos muito essa questão inclusive muitas escolas pediram ao Conselho Estadual de Educação para continuar autorizando a formação de professores a nível médio (4SE – grifo nosso).

De acordo com a Secretária Estadual de Educação, gestão (1999-2002): “com o decreto a Secretaria ganhou amparo legal para colocar em prática os projetos dos cursos especializados. A idéia já existia desde que o governo começou a fechar os programas técnicos, em respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB” (Gazeta do Povo, 10/12/1999). Em outro trecho declara: “o Paraná poderá ser o primeiro estado a normatizar a criação de cursos superiores para formação de professores”.

A Secretária de Estado de Educação do Paraná (1999-2002) afirmou que “magistério técnico” “vem recusando cerca de 100 mil novas matrículas desde 96”. (Gazeta do Povo, 10/12/1999). A demanda de matrícula nas escolas normais públicas foi reconhecida, entretanto, a condução da política pública do estado voltou-se para a dissimulação da procura e fortalecimento dos negócios o empresariado, além da educação a distância, numa visão mercadológica da formação docente.

Cabe ressaltar que a condução da política de implantação do Programa de Expansão do Ensino Médio – Proem, em curso desde 1996, iniciou a cessação do curso normal médio e dos “programas técnicos”. Desse modo, a política implementada pela Secretaria de Estado de

Educação do Paraná consubstanciou-se na racionalização dos custos e a indução de privatização do ensino camuflada pelos programas governamentais.

As articulações entre as ações do governo do estado e o governo federal foram identificadas pelos gestores pedagógicos por meio dos programas de formação a distância implementados pelo MEC. O Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – Consed foi importante mobilizador para implementação do Proformação nos estados:

[...] quando implantou essa LDB a gente estava no meio da gestão, então, foi em 96, eu me lembro que a gente fazia toda essa discussão dos Parâmetros, a gente tava tratando dos Parâmetros para formação de professores da educação infantil, e foi nesse meio de campo aí que se chegou à conclusão que deveria dar mais um prazo para se extinguir os cursos normais médios [...] tentaram acabar com os cursos de pedagogia e criar os institutos, todo aquele debate que houve 97 e 98, dos institutos superiores de educação, dos, de acabar, não acaba os de nível médio, **foi quando o Conselho Nacional fez uma... uma Resolução para que desse mais tempo para os professores se titularem, se criaram os programas, por exemplo, Proformação, para titular o ensino médio, o MEC e a secretaria apoiando, o Proformação hoje para gente custa mais de 20.000 reais por mês.** [...] Conselho dos Secretários Estaduais através do MEC, e isso ajudou muito essa articulação entre os secretários dos estados brasileiros e o MEC e as secretarias, então há muita articulação, eu acho às vezes até que há muita centralização do MEC, que a gente fica só, fica muito às vezes só tocando projeto do MEC, como a gente tem o Proinfo⁹⁷, embora a gente dê o tom da gente, mais são projetos nacionais, há uma política nacional, você vê agora o Brasil Alfabetizado, você vê agora o Proinfo, você vê esse próprio Proformação, Proinfantil, que é para os professores de educação infantil [...] no estado tem essa clareza que ele pode fazer essa articulação com os Municípios, e a gente tem aqui na secretaria uma gerência de articulação com os Municípios que faz esse apoio à implantação nos Municípios (4 GP –grifo nosso).

Ao interpretar o trecho percebemos que a gestora considerou a intervenção do governo brasileiro no estado que ocorre por meio de programas de formação de professores e reconhece a descontinuidade dos programas. Portanto, a estratégia do governo federal consiste em centralizar as funções de formulação e de avaliação, e repassar aos estados e os municípios a execução, por meio de um movimento que condicionam resultados a recursos financeiros.

Não se trata de introduzir alterações na estrutura do sistema, mas, sobretudo fazer com que gestores, professores, funcionários e estudantes procedam conforme a ideologia dominante e sirvam-na. Segundo Soares (2000, p. 63), os intelectuais, entendidos por Gramsci como organizadores e difusores de determinadas concepções do mundo, que expressam interesses e projetos das classes sociais fundamentais, promovem uma “reforma intelectual e moral” na sociedade. Através da política, eles procuram modificar o conjunto das relações sociais e

⁹⁷ ProInfo é um programa educacional criado pela Portaria N. 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. O Programa é desenvolvido pela **Secretaria de Educação a Distância (SEED)**, por meio do Departamento de Infra-estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

adequar a cultura às exigências práticas dos grupos sociais que representam determinados efeitos positivos ou negativos, modificando a maneira de pensar e agir do maior número de pessoas, criando, portanto, uma norma de ação coletiva. As atividades de direção cultural, realizadas pelos intelectuais, são fundamentalmente pedagógicas, pois visam a difundir ideologias entre as massas para engendrar uma ética adaptada a uma determinada ordem social que se quer preservar ou modificar. Assim concebida, a atividade política é educativa e ética: propõe-se a definir uma outra moral coletiva.

Nesse sentido, os governos federal e estaduais pactuam uma política de racionalização dos custos do ensino e conseqüente redução do papel do Estado no financiamento da educação, pela análise de Fonseca e Oliveira (2001, p. 55), as linhas de ação indicadas:

Algumas estratégias apontadas pelo Banco, como a avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura do ensino, incidem também sobre a diminuição da carga financeira dos governos. [...] a flexibilidade dos sistemas educacionais constitui, também, um dos pilares para a implantação da política seletiva. Para tanto são sugeridas estratégias ao setor público, como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado. Nesse sentido sugere-se a desregulamentação dos critérios legais para facilitar a ampliação do setor privado, especialmente no nível superior de ensino e na formação profissional de nível médio. A oferta escolar pública seria deslocada para o setor privado e, em conseqüência, modificaria o padrão piramidal de ensino público à medida que contivesse a demanda por níveis escolares mais elevados, como vem propondo o Banco (FONSECA e OLIVEIRA, 2001, p. 55).

Ainda em relação às entrevistas percebe-se o fortalecimento da política de educação a distância por meio de programas articulados entre o governo federal e os governos dos Estados. De maneira intencional, os governos por intermédio de programas introjetam: princípios, conteúdos, fundamentos filosóficos e concepções. Assim, apresentamos o depoimento da gestora:

[...] o Proformação chegou justamente nesse período de 1999, eu acho que houve aí uma grande articulação entre Governo Federal e Estadual na implantação do programa, que inclusive era todo gerido pelo MEC. Em Pernambuco ele foi um sucesso [...] eu diria a você o seguinte, a proposta do Proformação ajudou bastante na formatação da reforma curricular, ... considerando o que tava posto no currículo do Pro formação, isso ajudou muito a equipe e trabalhou na reformulação da proposta curricular do estado. [...] (5 GP-grifo nosso).

Nessa outra entrevista, constatamos que a gestora percebeu a desresponsabilização do governo federal em relação à política para formação inicial de professores nas escolas normais públicas, ao mesmo tempo, incentivou curso de formação de professores em serviço: o

Proformação. “Nessa conjuntura de contenção de direitos sociais, situa-se também a redução dos recursos financeiros federais para a educação básica” (SILVA, 2002, p. 17).

[...] até pouco tempo nenhuma ação tinha sido feita, porque foi depois do decreto do ensino médio, até o Governo Federal foi como se tivesse sumido do mapa. Os estados que resistiram foram lá, fizeram e tal, um levantamento, eles começaram uma ação de apoio, de financiamento, **inclusive em 2007, teve ajuda financeira para os estados que tinham normal médio. Então, hoje, a partir de 2006, 2007, começou a haver uma Política, uma volta à discussão,... de recursos.** O Ministério começou a repensar e a fazer uma ação voltada para, 2005, 2006 mas também deve ter continuado, a discussão do MEC, uma coordenação, eles estão observando, discutindo, inclusive essa comissão que eles fizeram para discutir vários agentes, agentes formadores, já pensando no futuro que apoio pode dar ao normal médio, pensando também na perspectiva do normal médio como formação inicial, e não final, sempre se considerando que há um prazo e a gente ter a formação superior, mas por enquanto não tem como desprezar essa primeira etapa da formação do normal médio (6 GP – grifo nosso).

O governo federal conduziu a política de formação de professores por meio da omissão e da não decisão política, como constatamos na fala dessa gestora “até pouco tempo nenhuma ação tinha sido feita, porque foi depois do decreto do ensino médio, até o governo Federal foi como se tivesse sumido do mapa...” (6 GP). Desse modo, a não decisão intencional corresponde a uma situação onde é possível mostrar que de certa forma houve vontade da parte dos atores dos setores político-administrativos de não decidir (MULLER e SURREL, 1998, p. 17).

Ainda, constatamos que, em 2005, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, retomou as discussões sobre a formação de professores nas escolas normais públicas. A política foi tratada de maneira emergencial⁹⁸ para atender a demanda de 514.381 alunos matriculados de acordo com os dados do Censo Escolar 2006. Todavia o número de matrículas e egresso exige um exercício de reflexão:

- Os governos federal e estaduais desestimulam a formação de professores em nível médio nas escolas normais públicas, por meio de dúvidas e incertezas geradas pelas Leis e normatizações dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação.

- De outro lado, o Censo Escolar 2006 revelou um número de 514.381 matrículas iniciais para o curso normal médio nos Estados e municípios do país. Dados que revelam a demanda das comunidades locais pela formação docente em nível médio regular e presencial.

⁹⁸ Em 2006, foram utilizados recursos da Receita interna na execução das ações do Normal Médio, ordem de R\$ 97.220, 607 (SE/ PE, 2007, p. 2). Convênio MEC/ SEB nº 19022/2006, onde foi assegurado o valor de R\$ 71.23,00 para o Curso Normal Médio. (SE/ PE, 2007, p. 2)

- Os dados do Censo Escolar 2005 (tabela XX) apontam a soma de 52.940 egressos do curso normal médio nos Estados e Municípios do país, sendo protagonistas que integraram e agiram em prol da reabertura das escolas normais públicas.

De fato, esses elementos constituem parte de um construto que se expressa pelas contradições e incoerência política dos governantes e agentes dos estados que atuam na elaboração e execução das políticas públicas de formação de professores, ao mesmo tempo, que revela os embates entre o grupo hegemônico do poder e a sociedade civil organizada.

Gestores e governos articulam e induzem formatos políticos de redução de direitos entre eles: a formação inicial regular e presencial. No entanto, ao mesmo tempo fomentam a substituição de formação inicial presencial pela formação continuada em serviço, com prioridade para a tecnologia e a distância. Nesse sentido, estimulam a política pública por meio de programas temporários, superficiais, focais e compensatórios de governo ao passo que enfraquecem as instituições públicas do Estado, particularmente as educacionais. Preconizam mudanças sem transformações ao reinstalarem práticas de afirmação dos ditames do mercado em detrimento daqueles que possibilitam a expansão dos direitos sociais e da democracia.

O governo federal aproxima-se das prescrições políticas acordadas com os organismos financeiros externos de racionalização e flexibilização dos sistemas educacionais e desregulamentação dos critérios legais, para facilitar a ampliação das instituições de ensino superior privadas, voltadas para a formação a distância.

Os gestores estaduais redirecionam as suas ações, por um lado, suprimem o curso normal regular presencial, mas reconhecem a existência de professores sem formação em nível médio e, por outro lado, fomentam a formação de natureza empresarial a distância, em períodos curtos. Observa-se que suprimiu os fundamentos da formação inicial como direito e afirma o “magistério técnico” como caminho natural do processo.

Os dados estatísticos (tabela I, p. 62; tabela VIII, p.67) demonstram que entre 1999 e 2006 a presença de docentes sem formação em nível médio. A formação de docentes em nível médio passou a ser considerada requisito mínimo pela Lei nº 9.394/96, situação que merece ações efetivas e estruturantes (tabela X, p. 110).

Diante desse cenário, a destinação de recursos para o curso normal médio, em 2007, conforme nos relatou a gestora parecia sinalizar uma nova compreensão do MEC em relação à formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais. No entanto, essa outra gestora apontou que a formação de Professores, na escola normal média, sofre dura crítica pelas associações acadêmicas.

Tendo em vista a conjuntura política e as ações do governo, o que se identifica como articulação entre essas duas esferas é que **o PROEM, no Estado do Paraná, teve incentivo do Governo Federal, considerando que o programa foi implantado com o financiamento do BID/BIRD.** No entanto, o que também se identifica na esfera federal, hoje, é o não incentivo ao Curso, em nível médio Normal, haja vista a sua aceitação da posição da ANFOPE, UNDIME quanto essa formação (8 GP- grifo nosso).

Portanto, no período de 1996 a 2006, predominaram duas tendências para formação de docentes na modalidade, normal: uma delas, o ensino normal regular presencial de 3.200 horas, distribuídas em quatro anos letivos ou em três anos com jornada diária, em tempo integral. E a outra, o Programa de Formação de Professores em Exercício - Proformação, a distância, o Programa Especial de Graduação em Pedagogia Progrape e o Programa de formação de professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil, todos com duração de dois anos. A política pública de formação de professores do governo brasileiro configurou-se pela substituição da formação inicial presencial, regular para a formação em serviço, à distância, compensatória.

3.6 - Política de formação na percepção dos diretores da escola normal pública nos estados de Pernambuco e Paraná.

Após a LDB 9.394/96, a reforma da formação de professores também foi consubstanciada por meio dos documentos Referencial Pedagógico Curricular – versão/1997, as “Referências para a Formação de Professores/1998 e as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/2000⁹⁹. As noções de competência que foram elencadas no documento de 1997 intensificaram-se no documento de 2000. “O aprofundamento do caráter técnico da reforma expressou-se também pela adoção, no Documento/ 2000, do modelo de competências como paradigma curricular que deve orientar a formação dos professores” (CAMPOS, 2002, p. 72).

O currículo da formação inicial de professores por competências constitui o “núcleo duro” da reforma para a formação inicial de professores, conforme as diretrizes curriculares

⁹⁹ As Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/2000. Sua elaboração foi designada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que contou com a colaboração de Ruy Berger Filho, Célia Maria C. Pires, Neide Marisa R. Nogueira, ambas da SEF, Guiomar Namó de Mello, Maria Beatriz G. da Silva, e dos representantes da SECU, Maria Inês Laranjeira e Rubens de Oliveira Martins.

para a formação: “A concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores” (CAMPOS, 2002, p.119).

Os diretores das escolas entrevistados reconhecem que a escola normal pública se consolidou e se firmou a partir da reformulação da matriz curricular do curso normal médio. Em relação à formulação da matriz curricular para o curso normal médio, os entrevistados revelam que as discussões seguiram as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental

As respostas dos entrevistados são confluentes em relação à participação da comunidade escolar: professores de diversas áreas, coordenadores do curso e gestores na mobilização para a manutenção da escola normal, seja, por meio da discussão da matriz curricular ou por meio do movimento de resistência. O protagonismo desses sujeitos tornou possível a continuidade da escola normal pública, por meio das discussões e leitura da realidade que os cercam.

Em 1999, as discussões entre a Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, o Conselho Estadual de Educação e as escolas normais públicas consubstanciou-se por meio reforma do Curso Normal. Seminários sobre a formação de professores em nível médio foram realizados para tratar das seguintes reflexões: “realidade da Escola considerando os desafios que a formação inicial de professores e as competências e as responsabilidades SEE/ DERE/ PE, escolas e Instituições do Ensino Superior” (SEE/ PE, 1999, p. 1) ¹⁰⁰

De acordo com documento síntese dos seminários, dentre as propostas de encaminhamentos da reforma da formação de professores em nível médio, na modalidade normal atribuiu-se à secretaria, entre outras competências, o estabelecimento de critérios de avaliação para o curso normal médio em relação à qualidade. (SEE/ PE, 1999, p. 1)

Segundo o discurso dos diretores da escola, nos primeiros anos de promulgação da Lei, inexistiu por parte do estado de Pernambuco a adoção de política de formação de professores nas escolas normais públicas. Somente a partir de 2000, a Diretoria Regional de Ensino – DERE¹⁰¹ organizou reuniões com gestores, professores de diversas áreas, e coordenadores para formular a nova matriz curricular por competência e organizar as áreas por conhecimento.

Então, chegava para gente essa proclamação de mudança, mas a gente não tinha muita clareza do que seria então na cabeça da gente se passava que o curso magistério ia ser extinto e a gente não tinha, assim uma definição ampla, clara, do curso que viria e nem sabia se viria. Acontecia muita discussão, acontecia muita coisa que não se formatava e agente viveu esse tempo um

¹⁰⁰ Síntese do Seminário Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal: Proposições para o Estado de Pernambuco de 01 a 02/9/99.

¹⁰¹ Em 2007, GERE- Gerência Regional de Ensino.

pouco que lutando, mas sem saber com que armas a gente poderia lutar e o que a gente estava buscando na verdade, então não foi um início muito esclarecido, foi um início conturbado. [...] Aí depois que os diretores da DERE foram chegando, traçando perfil, mostrando o perfil do curso, e a gente viu que a gente tinha uma coisa pronta e que não estava funcionando a contendo, mas a gente viu também que essa mudança chegou e talvez a gente não estivesse tão preparada assim, a essa nova visão, ao que se pretendia [...] **Aconteceu que equipes novas foram acrescentadas, foram formuladas novas competências, a divisão por área que já era uma ação da escola e já era uma exigência da LDB [...] porque as coisas chegam escritas mais a gente tem um funcionamento diferente e a gente precisa fazer algumas adaptações.** Então, a **formatação do curso normal médio** tem um aspecto muito bom, mas a escola recebeu isso surpreendida, **no início tinham algumas áreas, os professores coordenadores, e acontecia alguns encontros e depois, isso acabou, não existiu mais,** os coordenadores de área, eram mais ou menos assim, os professores se encontravam por área e tinham disponibilidade e hoje isso não existe mais (9 DE – grifo nosso).

Nos fragmentos de entrevista dos diretores a seguir, percebemos, ainda, que as escolas normais se mobilizaram, se organizaram, enfrentaram dificuldades e passaram a ofertar a modalidade normal em quatro anos. Os seminários realizados pactuaram a “garantia de, no mínimo 3.200 horas de duração do curso, distribuídos em três ou quatro anos, conforme a peculiaridade de cada escola (SE/ PE, 1999, p. 4), seguindo a orientação do Parecer 01/99 de 29/01/99 da relatora Edla Soares”. Conforme percebemos nos discursos:

Em 1999 já havia uma discussão muito grande com relação à reforma por conta da nova LDB/96 e **havia uma discussão com relação ao currículo e a matriz curricular que seria implantada. E depois de várias discussões e vários encontros com segmento de professores de diversas áreas, pensou-se numa matriz curricular** dividida em cinco partes, implantada no ano de 2000. Inicialmente, tivemos muitas dificuldades, porque o curso passou de três anos para quatro anos, e continua sendo bem dado [...] Então começamos e vivenciamos no ano de 2000 a primeira turma de Normal Médio e ainda a turma de segundo ano do magistério que era do currículo anterior. Então trabalhamos com duas modalidades dentro da mesma escola, isso era muito confuso (10 DE – Rita, grifo nosso).

Na nossa Escola, realizávamos reuniões com todo o grupo da Escola (na nossa escola) e pensamos como enquadrar o Normal na nova realidade da LDB, em que deveria ser normal médio, pois a escola deveria oferecer o ensino normal juntamente com as disciplinas do médio. Desta forma nos reuníamos por área de conhecimento, até que criamos uma Matriz Curricular para o Normal Médio com duração de 4 anos (12 DE – Ângela Maria, grifo nosso, grifo nosso).

Veja só, de 99 a 2003, houve uma reformulação, porque nós tínhamos, na rede estadual, o magistério. Ele foi reformulado, era de 3 anos no magistério, houve essa reformulação eu não lembro bem a partir de que ano, mas em 99 ainda era magistério, não sei se foi 2000 ou 2001. **Houve essa reformulação de magistério para normal médio onde deu um aumento, houve um aumento da carga horária, com certeza passamos a trabalhar 4 anos com esse aluno e, trabalhando de uma forma diferente do que vinha dentro do próprio magistério.** Tentamos dentro da grade curricular preparar esse aluno para que ele tenha melhores condições para assumir a sala de aula trabalhando dentro dos temas, de todos os temas transversais, trazendo já

no primeiro ano, **trabalhando projetos de intervenção na escola formadora, que é a nossa escola, nós temos também alunos de 1ª, tínhamos, aliás, de 1ª a 4ª, agora temos 2ª até a 4ª, e também na escola campo de estudo**, isso já se começa a trabalhar com o aluno no 1º ano, trazendo ele para conhecer a realidade da escola onde ele estuda, a escola formadora, no 2º ano ele já começam a trabalhar projetos, e 3º e 4º ano já é para intervenção de projetos, tanto na escola formadora, quanto na escola campo de estudo, e acho que essa foi a Política (11 DE-grifo nosso).

De acordo com a diretora, as atividades de implementação e articulação entre a prática e teoria, na escola normal, efetivaram-se desde o primeiro ano de curso normal médio, o que demonstra um compromisso com formação sólida e consistente. Definição que podemos perceber nas orientações do Parecer CEB/ CNE 02/99:

Item IX – A prática, circunscrita ao processo de investigação e participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, é instituída no início da formação, prolongando-se ao longo do curso e com duração mínima de 800 horas (Parecer CEB/CNE 01/99).

Durante os seminários, as responsabilidades da escola foram pactuadas, dentre elas: viabilizar a implementação de Projetos de Intervenção para o estágio curricular (Escola Formadora e campo de estudo); viabilizar a implementação de Projetos e Parcerias entre (creches, estágio remunerado, escola formadora); articular as diversas áreas do currículo, inclusive da base comum, nos trabalhos realizados na escola campo de estudo, consolidando às 800 horas de prática da formação desde o início do curso de forma contextualizada e transversal (SEE/ PE, 1999, p. 4).

O curso normal médio consolidou-se de diferentes maneiras, nos diferentes Estados do país. No Estado Pernambuco, a reorganização da escola normal pública foi pactuada entre a comunidade escolar e a Secretaria de Estado em razão da demanda dos municípios por professores para atuar na educação infantil e séries iniciais, com prioridade para a mobilização da comunidade .

No estado do Paraná, o movimento de resistência da comunidade escolar, sindicato e sociedade civil tornou possível a continuidade de escolas normais públicas, entre 1999 e 2003. A APP – Sindicato e o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública¹⁰² organizaram amplo

¹⁰² Em 1999, durante a Sessão Especial, o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal orientou as escolas sobre os procedimentos necessários para solicitar a reabertura das matrículas e a reformulação curricular do Curso. A partir da normatização do Conselho Nacional de Educação, as escolas propuseram a realização de seminários para subsidiar a adequação curricular e a realização de contato com o Conselho Estadual de Educação e Assembléia Legislativa com a finalidade de buscar apoio junto à Secretaria de Estado para a

movimento em defesa da escola normal pública paranaense junto com as escolas normais.

O Parecer 01/99 e a Resolução CEB/ CNE 02/99 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Deliberação CEE/PR 10/99 referente às 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 colaboraram para fortalecer esse movimento junto à comunidade escolar.

Essas recomendações foram construídas em parceria entre o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, a APP – sindicato e a comunidade escolar. Essas orientações tornaram-se base para elaboração do documento que deveria ser protocolado na Secretaria de Estado da Educação do Paraná:

- 1- Assembléia da comunidade escolar (direção, professores, alunos, funcionários, pais de alunos) dizendo da vontade da reabertura das matrículas para o curso de magistério já para o ano letivo de 2000;
- 2- Lista de presença da assembléia;
- 3- Levantamento de alunos das sétimas e oitavas séries da escola e redondezas que pretendem fazer o curso de magistério no futuro;
- 4- Pedido da direção, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, corpo docente, funcionários;
- 5- Abaixo-assinado da comunidade escolar, de preferência com número de registro geral;
- 6- Moção de vereadores, Câmara Municipal, autoridades locais (bispos, pastores, parlamentares...)
- 7- Arrazoado da necessidade deste curso na região, cidade, bairro, enquanto não há disponibilidade de todos cursarem universidades;
- 8- Levantamento do corpo docente habilitado para o curso de magistério;
- 9- Outros que parecerem interessantes.

Trata-se de um movimento de resistência e defesa da escola normal pública que propiciou a reabertura da escola normal no Estado do Paraná. Diante das pressões advindas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná quatorze escolas tornaram-se protagonistas da política de continuidade do curso de formação de professores em nível médio, nas escolas normais públicas. Os diretores com comunidade escolar construíram um movimento como podemos perceber:

É que no período em 1998, então o Estado do Paraná fez uma proposta para o colégio da seguinte forma. Disse que quem aderisse ao Proem iria equipar todas as escolas, reformar as escolas, então quem deixasse o curso do magistério continuar nas escolas, não

iria receber mais nada e as verbas iriam ser cortadas. **Então fizemos reunião com a APM, com a comunidade, com os professores, com os alunos?** Sendo que a nossa escola iniciou-se com o curso normal, jamais a gente poderia deixar esse curso embora, então a gente teve que acrescentar fazer um esforço e não fechar o curso normal (13 DE –grifo nosso).

Bom, ela **foi uma forma de resistência, porque na maioria do Estado às escolas fecharam, foram pouquíssimas escolas de magistério que continuaram abertas, se não me engano são 14** no Paraná todo, não sei se são 12 ou 14, o resto tudo foi fechado, por causa da proposta do Proem, que é o Programa do Ensino Médio (14 DE –grifo nosso).

Desta maneira, as manifestações de resistência, no sentido emancipatório, adquirem caráter representativo, por abrigarem a expressão concreta das possibilidades latentes de desenvolvimento e transformação. A política social origina-se, assim, da crítica à desigualdade social e espelha em suas origens a vigorosa pretensão humana da igualdade. No interior da democracia totalitária, a denúncia radical à iniquidade entre os homens e a reivindicação de acesso aos serviços sociais constitui o suporte da política social (VIEIRA, 1992, p. 57).

O papel ativo dos sujeitos que agem no interior da escola priorizou a construção da autonomia entre os atores no processo de resistência pela manutenção da escola normal pública nos estados de Pernambuco e Paraná. Para Barroso (1999, 21), a autonomia é a expressão da unidade social que revela a escola e não pré-existe à ação dos indivíduos. Portanto só há autonomia, se os indivíduos se reconhecerem como sujeitos capazes de interferir nos rumos do cotidiano da escola por meio do confronto de diferentes forças sociais.

A autonomia torna-se a possibilidade de a escola pensar a sua própria essência, a sua própria organização, os seus próprios fundamentos do ensinar e o do aprender, suas relações com a comunidade.

A autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social. Nesse sentido, a escola deve alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. A autonomia é importante para a identidade da escola. Essa supõe a possibilidade e variação entre as instituições escolares (VEIGA, 2000, p. 15).

Desse modo, a participação dos diversos atores que compõe a comunidade escolar, diretores de escola, professores, alunos, conselho escolar, sindicatos, deputados e os fóruns em defesa das escolas normais públicas, em muitas comunidades, contribuíram para pressionar os Secretários de Estado de Educação, gestores pedagógicos, sobre a necessidade de permanência dessas escolas normais públicas e reabertura de outras. De acordo com Paro (2002, p.17), quando um diretor reivindica, sozinho torna-se fácil ter a sua solicitação negada, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos

e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia, com vistas a desempenhar o papel transformador. Nesse sentido, a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático constitui-se por meio da construção coletiva, sendo necessário “a reflexão previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2001, p. 17).

[...] participação não se dá no vazio, mas em meio a um, projeto que oriente e catalise para o aprofundamento das relações democráticas no interior da escola e do sistema de ensino. [...] a gestão democrática do ensino público pressupõe a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Pressupõe, mesmo, a participação da comunidade externa, ou seja, daquela não diretamente envolvida na escola como usuária, mas a ela ligada pela proximidade geográfica ou pela própria condição de mantenedora (MENDONÇA, 2000, p.113).

É possível, portanto, que a partir do desenvolvimento das contradições, os sujeitos históricos, no processo de reprodução, produção e interação com o meio social, constituam movimentos de ruptura, que os modifiquem, bem como transformem as relações sociais de que se tornam partes.

De 99 a 2003, **veja nós somos chamados: o grupo dos 14 resistentes quando não, não cessamos o nosso curso de formação de docentes, de magistério na época, e de 99 a 2003**, inclusive, em 99 nós tivemos que fazer assim um currículo a “toque de caixa”, com a terminalidade. Então, os alunos que ingressaram naquele período até 2003, eles tinham terminalidade do ensino médio nos três primeiros anos, e o quarto ano era como um apêndice na formação do curso. Então chamado normal que passou de magistério para normal. As políticas educacionais na época eram bem contrárias, na verdade, era uma forma de pressionar. Eu via a terminalidade como uma forma de pressionar a cessação do curso, ou seja, perder os alunos, a evasão dos alunos que chagassem ao terceiro ano e que não concluíssem, porque existia um discurso muito forte de que não necessitávamos mais a necessidade de professores formados a nível médio, porque já tínhamos professores e que a LDB, nos artigos transitórios definia 10 anos de formação superior para todos que atuassem na educação fundamental [...] **defendia junto, eu, digo eu particularmente, porque fiz isso, nessa escola, nessa comunidade inserida, eu ia com essa LDB debaixo do braço ia para lá, no artigo 62º, capítulo 5º, artigo 62, está lá escrito: para séries iniciais e educação infantil, a formação a nível médio, insistia, e por isso que nós continuamos em 96**, nós sofremos assim, um abandono no período de 99 a 2003, um abandono, porque não tinha Política Pública visando à formação de professores a nível médio, não existia Política Pública porque, na verdade, o que se queria era que essa modalidade, essa formação fosse se extinguindo (15 DE – grifo nosso).

Como é possível perceber a diretora da escola mobilizou e convenceu a comunidade escolar que a Lei garantia a formação de professores em nível médio, por meio do art. 62 da LDB, parte permanente da Lei. Argumentou, ainda, que a Secretaria de Estado não implementou política de continuidade para o curso normal médio e que todas as ações eram para desmobilizar a escola normal pública e a comunidade escolar

Diante da resistência das escolas normais, sindicatos, sociedade civil, a Secretária de Estado de Educação, gestão 1999 a 2002, informou, por meio do Ofício GS/SEED 990/99, que “as matrículas para o curso de magistério estavam apenas suspensas,” e que seriam reestruturados a partir da definição das diretrizes curriculares, em estabelecimentos públicos.

Durante o ano de 1999, o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal e a APP – Sindicato junto com as escolas normais públicas realizou seminários para discutir a reformulação da escola normal pública. No entanto, a Secretária de Educação, gestão 1999 a 2002, em entrevista, declarou que “a LDB desvincula o ensino profissionalizante do médio e exige que todos os professores tenham no mínimo graduação superior até o ano de 2006” (Gazeta do Povo, 10/12/1999), desconsiderando todo processo de discussão de sujeitos no Estado.

De acordo com os relatos desses diretores, a formação de professores na modalidade Normal foi reorganizada no Estado como Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante e por meio do curso de formação de professores em nível médio, a saber:

Bom, ela foi organizada para ser trabalhada como formação em nível de pós médio, preferencialmente, então o aluno concluiria primeiro o ensino médio, em 3 anos e aquele que quisesse fazer o curso de formação de docentes para essa área de séries iniciais, educação infantil, faria em nível de pós-médio. No entanto, algumas escolas, mais ou menos, acho que umas 12 escolas, no Estado do Paraná, ainda mantiveram a organização formação de docentes no sistema anterior, que é ao invés de ser o ensino médio regular e depois a formação em pós-médio, faziam já a formação desde o 1º ano (16 DE –grifo nosso).

Primeiro foi um período de construção. Eu lembro que nos anos iniciais, até o terceiro ano, isso aconteceu até o ano passado, o aluno cursava as disciplinas do médio até o terceiro ano, e o aluno que optava por fazer a formação de docentes, fazia mais um ano que eram as disciplinas específicas e saia com o 4º ano, fazia mais um ano e saia professor, do curso de formação de docente. Depois aconteceram várias alterações curriculares e foi até o ano passado, o ano de 2006. Agora esse ano que é o ano de 2007. Agora ele entra no curso sabendo que está na formação de docentes, então ele não pode mais parar no 3º ano com certificado de ensino médio. Ou ele conclui até o 4º ano, ou ele não fica com o ensino médio (17 DE - grifo nosso).

Os diretores de escola normais entrevistados percebiam a existência de demanda para formação docente em nível médio, na modalidade Normal, por dois motivos: o primeiro refere-se ao acesso da comunidade à profissionalização docente. O segundo relaciona-se à LDB nº 9.394/96, Art. 11, que trata da organização da educação nacional, que considera que cabe aos municípios oferecer educação infantil e do ensino fundamental.

Desse modo, a formação de professores na modalidade normal, para os diretores, trata-se de garantia de um direito:

O que eu posso lhe dizer que apesar das dificuldades ainda é um curso ainda muito procurado, é um curso que a gente tem certo zelo por ele, percebo porque nos encontros que a gente tem, existe um zelo muito grande pelo curso normal médio a nível de gerência regional, a nível de gestão de escola, a nível estadual mesmo, a questão da qualificação, do andamento [...] **Então eu vejo o curso como uma garantia de um direito que já se tinha, mas que precisa ser mantido, porque muita gente sobrevive a partir desse curso, a demanda é muito boa, e a qualificação também é boa,** a gente tenta? (7 DE –grifo nosso)

Bom, eu vejo assim, como algo, é **essencial, num primeiro momento, para você atender, por exemplo, principalmente, aí a implantação dos 9 anos, a transformação das antigas creches em centros de educação infantil,** uma vez que nós não temos ainda pessoal docente formado em nível superior em quantidade suficiente para atender a demanda dos estudantes. Então ela seria uma espécie de uma formação de transição para atender essa demanda que está colocada na educação infantil. No entanto, uma situação que observo tanto como gestor, como alguém que trabalhou como diretor, na direção de escola, quanto o professor de formação de docentes tanto em de nível médio quanto em nível superior, é que principalmente as meninas, porque é o maior universo que procura o curso de formação de docentes, elas ainda estão bastante imaturas, para uma formação que elas vão receber para uma profissão que às vezes, no 1º, 2º ano elas já vão começar a desempenhar (16 DE –grifo nosso).

Outro percebe a formação de professores na modalidade normal como um curso que “requer um olhar diferenciado”. Para tanto, requer investimento do governo federal e estadual, por meio de recursos direcionados com a finalidade de contemplar as especificidades desse curso. De acordo com o diretor, os recursos do ensino fundamental tornaram-se os recursos que mantém as escolas normais públicas no Estado.

Olhe, no âmbito do estado, o que eu acho que fica, que eu gostaria que houvesse mais, seria a questão da formação continuada para os docentes do curso normal. Entendeu? Tem a o pessoal de pedagogia, que fica com as disciplinas mais específicas, com as didáticas, com a psicologia, e os outros, as outras disciplinas, não são tão trabalhadas assim. Então eu acho que o que eu sinto falta, é de **uma formação continuada para todos os docentes que atuam no normal médio, entendeu, mais no mais, também falta apoio, eu acredito que em questão financeira, como antes o Fundef não contemplava o ensino médio e nem o normal médio, fica difícil, porque a nossa escola, o que é que praticamente segura o ensino médio, normal médio, são os recursos que vem do ensino fundamental,** o normal médio é um curso que requer um olhar diferenciado, porque requer um material imenso para ser trabalhado constantemente, e a gente dispunha assim, mais muito limitado, já, para ser sincera, pegando do material que compramos para o ensino fundamental (9 DE –grifo nosso).

Na visão dos entrevistados, o curso normal médio constitui-se como uma formação inicial qualificada e primeira etapa da formação do professor. Reconhecem a formação continuada do professor em nível superior como desejada, mas reconhecem também as limitações reais do país

O curso normal médio eu ainda vejo como a melhor opção para formação de professores para as séries iniciais, enquanto que o Curso superior de Pedagogia seria para lecionar no

fundamental de 1ª a 4ª série e formação de professores além da parte administrativa e apoio pedagógico das escolas (10 DE grifo nosso).

[...] depois da mudança de governo que foi mudada nossa grade aqui, foi feita uma grade unificada, em que as escolas foram chamadas para discutir em conjunto com a Secretaria qual seria o melhor processo para formação das alunas. **Eu sinto assim, que a nível médio as alunas estão sendo muito bem preparadas para trabalharem no magistério e não vejo porque num País onde nós sabemos que tem leigos**, em muitas regiões dando aula a utopia do aluno ter que fazer um terceiro grau para ministrar aulas no Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, **visto que o magistério dá toda a formação para o aluno trabalhar com a criança, eu vejo a faculdade de Pedagogia como uma complementação e não como um pré-requisito** (14 DE -grifo nosso).

As entrevistas com os gestores revelam que a formação de professores em nível médio, na modalidade normal apresenta-se como formação ampla que associa teoria e prática docente:

Olha fantástica! Porque, tanto pelo conhecimento, como pra vida familiar, vamos colocar assim? Então o curso docente, o curso normal trás muita experiência e amadurece mais os alunos do que o ensino médio (13 DE).

Hoje nós temos assim, uma outra, um outro ânimo, um outro olhar sobre a formação do formador porque sabemos que podemos contar com investimentos, contar com pessoas que tão preocupadas, pessoas que tão querendo que essa formação seja sólida que essa formação seja aquela que nossa sociedade hoje precisa,... **que um formador de formadores, um educador de base da população mais carente ou não, mais a criança precisa ter uma visão crítica, ele precisa ter um conhecimento não só técnico**, mais muito mais que isso, e nisso nós estamos encontrando hoje na nossa Política de Governo, na política de governo desse Estado uma formação ampla. (15 DE- grifo nosso)

Ao analisar o conteúdo da entrevista, torna-se possível perceber que formação de professores em nível médio, na modalidade normal representa a acumulação de saberes docente “não só técnico”, mas a primeira etapa de um processo de formação docente. Nessa perspectiva, os elementos transcendem o momento de aula, pois, “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de maneira inerte ou de símbolos, mas de relações humanas capazes de iniciativas dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 35)

Na percepção dos diretores de escola Normal, o poder público estadual de Pernambuco conduziu a política de formação de professores em nível médio para a extinção. Muitos são os fatores que desestimularam o funcionamento da escola normal pública nos estados: (i) redução da oferta de vagas para o curso normalista, (II) os gestores descaracterizam as escolas normais enquanto ambiente de formação de professores, (iii) adesão aos programas de formação à distância e (iv) introduziram a formação a distância em substituição à regular presencial de quatro anos, observe os fragmentos seguintes:

[...] **A demanda é muito maior do que a oferta. Sem comparação. A gente sempre deixa alguém esperando. E não são pessoas que já concluíram, e ficam frustradas porque não conseguem.** Eu acho que a administração dessa demanda deveria mais bem feita. Se tiver demanda, tem que ter oferta (rindo). São as políticas públicas que a gente pensa de um jeito e eles pensam de outro, são as dicotomias entre teoria e prática. É triste ter alunos que tem direito mais não tem vaga, é limitada a vaga e a gente sente que a coisa vai estreitando, infelizmente (11 DE – grifo nosso).

Olha são poucas as escolas que continuam a oferecer o curso normal médio, dentro da nossa regional se não me engano só a nossa escola oferece especificamente o curso normal médio, em outras oferecem também outra modalidade, o curso normal médio e outra modalidade. Como o elemento inicial, quando foi para implantar o Curso Normal Médio e com a saída da LBD houve a impressão que ia ser extinto o curso de magistério, como de fato houve a extinção, mas havia uma alternativa estava extinto o curso de magistério e criando o Curso Normal Médio. [...] Recife Sul, e temos ainda, por exemplo, o Valdelírio Câmara com 5.000 alunos, oferece ensino médio e no máximo 5 turmas de normal é até uma cidade, Assis Chateaubriant que fica na Zona Sul tem poucas turmas, Diário de Pernambuco já extinguiu o normal médio, terminou o magistério e não colocou mais. Então, **no meu entendimento houve falta de informação, até diria, ocorreu uma diminuição da oferta desse curso.** Hoje, na secretaria de Educação agente tem um grupo nas escolas que continuam oferecendo o curso tem encontros para troca de experiência, agente tem proposta para o Curso pronta, estamos sempre levando sugestão. Houve de fato uma diminuição na oferta do curso de formação. Em Recife tem e outra regional também tem escolas específica, que a gente chama de Instituto de Educação de Pernambuco (9 DE – grifo nosso).

Nos temos poucas escolas de formação de professores em Pernambuco, para melhor lhe dizer em nossa regional só temos o Sylvio Rabello, pois muitas se extinguiram com a LDB, onde se exigia o normal médio (10 DE - grifo nosso).

É possível perceber que a condução da política de formação de professores nas escolas normais públicas pautou-se pela desinformação da população e incerteza dos diretores das escolas. Após a promulgação da Lei 9.394/96, as dívidas geradas pelas Disposições Transitórias §4ª art. 87 em conjunto com decisões políticas ambíguas dos gestores estaduais concorreram para o fechamento das escolas normais públicas no Estado.

No Paraná, para o curso de formação docente em nível médio normal avoluma-se ambigüidades: fechamento e reabertura da escola normal pública, a falta de investimento em formação dos professores que atuavam nas escolas normais públicas; a exigência de professores em nível superior nos concursos públicos municipais para atuar nas séries iniciais, e a desresponsabilização do estado pela formação de professores em nível médio por meio da transferência para o setor privado. Como afirmam os diretores de escolas normais no Paraná:

Em outubro de 1996, a SEED- PR ordenou o fechamento das matrículas do curso de Magistério. A formação de professores, em nível médio, no Paraná, passou a ser realizada pela iniciativa privada. Veja bem, o Estado abriu mão dessa formação para as escolas particulares. E foi criada uma agência que abriu vários cursos pagos em todo o Estado. Na nossa escola, mantivemos as turmas que já estavam, mas reunimos todos os diretores dessas

escolas para reorganizar a matriz curricular e discutir como poderíamos resistir (17 DE - grifo nosso).

[...] não, mais implicitamente o que nós podemos perceber é que a proposta apresentada foi no sentido de passar não só o curso de formação de docente, mas para que todos os cursos profissionalizantes em nível médio, para as escolas particulares, uma vez que num primeiro momento, todos os cursos foram extintos, os cursos profissionalizantes com **algumas escolas que conseguiram resistir por certo tempo a esses cursos, mais aquele que foi, digamos assim, impedido para as escolas estaduais, foi aberto para as escolas particulares. Então a sensação que ficou, é que a proposta de formação de docentes, ela meio que estaria sendo transferidos para as escolas particulares, e o Estado abrindo mão, ou se desincumbindo dessa, dessa atribuição** (16 DE –grifo nosso).

Trata-se da abertura de cursos de nível médio à distância para resolver, de maneira emergencial, a titulação de professores leigos, atuantes em sala de aula¹⁰³, a saber.

Alerta-se ao Estabelecimento que o referido Programa se destina somente a Professores Leigos e Não Titulados, atuantes em sala de aula, conforme proposta descrita no corpo deste parecer, devendo este requisito ser expressamente observado no ato da matrícula dos candidatos (CEE/CEM, Parecer 212/99, 10/06/1999).

O ato autorizatório, Resolução SEED nº 3.862/99, afirmou "a partir de 1999, o funcionamento do Curso Médio – modalidade normal a distância, em serviço para professores leigos ou não habilitados, sob a Coordenação Pedagógica do Colégio Padre João Bagozzi - Ensino Fundamental, Médio e Profissional (Parecer CEE/ PR 258/00 de 09/06/2000).

Esses pareceres revelam as contradições da política de formação de professores em nível médio na modalidade normal no estado do Paraná. A SEED/PR desenvolveu uma política de formação de professores em nível médio, em que aqueles que não tinham formação inicial foram conduzidos para fazê-la a distância como política naturalizada, e desconsiderando os estudos e propostas das entidades acadêmicas.

Ao analisar o discurso dessa diretora de escola percebemos que a política de formação de professores desenvolvida pela SEED/ PR, também, estimulou a rede privada superior do Estado à medida que os professores das séries iniciais da rede pública aprovados em concurso realizado foram obrigados a “fazer o estudo complementar nesse período dentro de uma faculdade, que era particular, com convênio com as prefeituras”. Como podemos perceber:

Afirmavam, tinham esse discurso de que não havia necessidade é aquilo, abria-se um concurso [...] para pessoas com formação a nível médio comum sem especificidade da formação docente. A Prefeitura teria um período para fazer o estudo complementar nesse período dentro de uma

¹⁰³ Os Cursos foram autorizados pelo Parecer CEE/ PR nº. 212/99 para ser desenvolvido em parceria entre a Undime, Tecpar, SEED, SETI, Sert, Editora Lago, IESDE, New Century Videoproduções, KTV – Key TV. Comunicações S/A, IBEP, Terra – Comunicação e Marketing LTDA e Colégio Padre João Bagozzi.

faculdade, que era particular, com convênio com as prefeituras descontado do salário dos professores, era assim que eles supriam a falta de professor, ainda na estatística apareceriam professores formados em as faculdades de fim de semana, conveniadas com prefeituras fazendo formação desses professores, esses professores pagando com medo de perderem o emprego com a formação não pública, mas em instituições privadas (15 DE- grifo nosso)

De acordo com Freitas (2002, p. 147), no âmbito da formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras, e os programas de formação inicial a distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” as IES – públicas ou privadas –, as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda específica.

A política de formação de professores em nível médio, na modalidade Normal foi mantida pelas quatorze escolas que resistiram as ações da SEED/ PR no estado:

Eles faziam assim, muito curso para ensino médio. **Foi um investimento em cima do ensino médio. E o curso do magistério esqueceu não é? Então faziam encontro com os professores em Faxinal do Céu**, investiam nos professores do ensino médio. **Normal nada, nada.** [...] **o curso não foi aceito e nós demos continuidade.** Não tinha jeito, ele tentou de tudo que é forma? E na época a chefe do núcleo nossa! Em cima da gente, aquela coisa. E a gente fazia reunião em Curitiba com os outros municípios que é dos 14 e fazíamos assembléia uma coisa e outra e conseguimos vencer. Então ai tinha que obedecer, dar continuidade do primeiro pro segundo, do segundo pro terceiro etc.. Faziam como a gente fez assim, fizeram reuniões. A gente ia levando com a barriga? Porque a gente não tinha apoio de nada então a bagagem que a gente tinha a gente dava continuidade (13 DE – grifo nosso).

[...] **o pessoal continuou trabalhando, foi feita uma Lei, você deve ter conhecimento, que até 2010**, quem não tivesse com o terceiro grau, não poderia trabalhar, até hoje ainda existe uma briga, assim, quando abrem concurso, porque tem determinadas prefeituras que não aceitam no concurso quem já não tenha o terceiro grau. Aqui em Paranaguá, o último concurso nós batalhamos e conseguimos com que os nossos alunos que cursam magistério conseguissem fazer, e por parte do governo, do governo atual que eu posso falar para você, que eu estou aqui nessa escola, foi dado apoio para o curso de magistério, foram mudadas as grades, eles ouviram, vamos dizer assim, dentro daquele chavão, de baixo para cima, chamaram as escolas, foram escolhidas duas escolas para representar e até reabriram alguns cursos de magistério que em outros lugares já não havia mais (14 DE - grifo nosso).

É possível perceber que as pressões advindas da Secretaria de Estado de Educação para o fechamento das escolas normais aconteceram de maneira hierárquica até aos diretores. Mas outra forma de pressão para desmobilizar a comunidade escolar, evidenciou-se quando as secretarias estaduais e municipais passaram a exigir como forma de acesso ao cargo de

professores, por meio de concursos públicos, a formação em nível superior para professores das séries iniciais. Embora desejável essa medida, praticamente por edital, eliminava a formação em nível médio e desconsiderava as lutas e mobilizações locais.

Ainda que a formação em nível superior seja efetivamente desejável, sabemos das limitações das universidades públicas em relação ao número de licenciados, acessibilidade pública e ainda que tal atividade possa favorecer a expansão de mercados empresariais visto que os governos fomentam interesses privados.

No ano de 2004, no Estado do Paraná, implantou-se o curso de Formação de Docentes Subseqüente para egressos do ensino médio e, isso, sinalizou formação na perspectiva dos cursos técnicos.

A condução da política para formação docente em nível médio no estado do Paraná encontra-se em fase de reorganização do curso normal médio. Nota-se que, a partir de 2005, as discussões sobre a política de formação de professores em nível médio nas escolas normais públicas buscam uniformizar o atendimento, à luz das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em Nível Médio.

De acordo com as entrevistas, os diretores de escola não foram unânimes em afirmar que existiram articulações, entre os governos federal e Estaduais em relação à política de formação de professores em nível médio. Os fragmentos que se seguem apontam as mediações, embates políticos, forças hegemônicas empresariais e de interesses que o integram essa realidade.

Nota-se que o trecho a seguir mostra como diretor identificou a política de formação de professores em nível médio como uma maneira de responder aos acordos internacionais realizados durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002):

[...] nós tínhamos que recuar pelo menos alguns anos, atrás, para nós voltarmos ao **início da década de 90, quando houve aquele encontro de educadores na Ásia, aonde se chega à conclusão de que o estudante brasileiro, média, levava muito tempo para concluir a chamada educação fundamental. Então, a partir desse encontro que os países, entre eles o Brasil começa a adotar algumas políticas no sentido de acelerar a conclusão dos estudos dos jovens**, então cria alguns Programas [...] quando **o Estado do Paraná faz a opção por extinguir os cursos** profissionalizantes, tanto o técnico, administração, contabilidade, os colégios agrícolas, e do normal, mais do que acabar também com os cursos profissionalizantes, tem também essa outra visão, porque o curso em nível médio, ele não precisa, teoricamente, durar 4 anos, faz em 3 anos. Ou seja, então, o Estado, de certa forma economiza 1 ano de investimentos com a formação do jovem, então há uma vinculação bastante estreita com essas **políticas que são adotadas em nível de essas orientações políticas tiradas a nível internacional que são encampadas de Governo Federal, desde o primeiro mandato do Fernando Henrique e no segundo também, e no Paraná segue a mesma cartilha, às vezes no Paraná, inclusive, algumas políticas elas foram antecipadas em relação ao governo**

Federal, mas havia uma sintonia muito forte e bastante estreita, o Estado do Paraná seguia às vezes, até como um laboratório de experimentação de políticas públicas (16 DE – grifo nosso).

De acordo com a diretora (10 DE), por meio de programas como Proformação, introduz as recomendações do Banco Mundial por dinâmicas de avaliação e mecanismos controle por parte dos governos federal e estaduais, preenchidos como uma simulação da realidade

Através de projetos como o **Proformação** e um maior controle através das avaliações feitas em nível de modalidades [...] após cada avaliação é repensado como melhorar os focos de fracassos, porém acho que falta uma enérgica atuação sem que haja resultados forjados (10 DE – grifo nosso).

Outros diretores identificam que a política para formação de professores em nível médio corresponde à adoção de orientações legais do poder público federal e estadual, movidos pelos desencontros conforme os trechos abaixo:

O governo federal já estava escrito. A pronúncia do governo federal já estava escrita na Lei, já estava proclamada. Então houve uma questão de interpretações e de adaptações [...] Antes a formatação **era mais do Conselho Federal de Educação. Então os conselhos estaduais de educação eles ganharam mais autonomia.** Porque se a escola ganha autonomia isso é uma coisa que corre, corre mais tranqüilo. O que a gente percebe que a articulação foi feita e que foi dado aos conselhos estaduais de educação essa abertura entendeu? [...] Então não era mais uma coisa apesar dos Parâmetros Curriculares, apesar de toda a discussão, mas existia a partir daí uma articulação Estado [...] Conselho Federal de Educação, Conselho Estadual de Educação e a formatação que a escola poderia fazer. Tanto que de início nós organizamos a nossa matriz curricular, não uma matriz com as disciplinas, mas o que a gente poderia fazer trabalhar o bloco de conteúdos para cada disciplina dentro dessa matriz (7 DE – grifo nosso).

Mas olha, por exemplo, tinha deliberação da LDB então tinha uma posição do Governo Federal, e o Governo Estadual também tinha uma posição, havia uma articulação entre os dois. Não havia, havia envio de recursos do governo Federal para o Estado pra formação de professores, havia uma discussão de carga horária, de grade?(13 DE –grifo nosso)

A diretora (14 DE) e (9 DE) revela a que, após a promulgação da Lei 9.394/96, o estado optou pela cessação do curso de formação de professores. Embora ambos demonstrassem ter interpretações inadequadas da LBB, e até mesmo sobre a nomenclatura correta do Conselho Nacional de Educação.

[...] **os Estados vão tentar cumprir uma legislação, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases, que veio a partir de 96, no artigo 62 dela [...] foi à articulação, o Estado seguiu o que foi determinado pelo Governo Federal, mas aqui no Paraná,** nós sentimos que nós temos todo o apoio do Estado para que a Escola de magistério continue. Por exemplo, hoje, ainda está um pouco restrita, eles retornaram assim com cuidado, fizeram um estudo, viram realmente quais os Municípios que tinham necessidade de ter uma reabertura do curso, para ver se iam ter

mais turmas do que você já tem, porque você tem que comprovar que você vai ter aluno para essas turmas, agora uma coisa complicada, você sabe que a nível de Governo Federal tem a Lei, que a Lei é bem clara no que ela diz que vai chegar num ponto que se você, não adianta você, pelo menos eu entendo assim, não sei não tiver o terceiro grau, você não vai poder atuar no Magistério? (14 DE - grifo nosso)

[...] veja bem, o ano passado nós recebemos a notícia que pronto, teria que preparar os alunos porque não iria ter mais normal médio, nível médio, tem o nível superior, então, que a gente conversasse, colocasse para o aluno, até porque o próprio professor que trabalha com a parte de Legislação, já havia trabalhado os alunos para conversar sobre isso: “e como é que fica a gente, professora? **Depois desses 10 anos, como é que vai ficar?**” **Mais nós temos, o normal superior veio para atender o público aqui da nossa, região, que o Agreste Meridional, iniciou o ano passado, pela Federal, em Garanhuns** (9 DE – grifo nosso).

Os governos federal e estaduais desenvolvem política de fomento da educação por meio de meios interativos para formação de professores em nível médio e, ao mesmo tempo, organizaram e redirecionavam a oferta do curso ou induzem medidas para extingui-lo:

Não vi o governo federal preocupado com isso não. **Cada Estado se organizou sozinho, até porque o Estado organizou a nossa própria matriz.** Que nos próximos anos, dentro do nosso estado devemos unificar a matriz curricular para que quando o aluno se transfira sem prejuízo. Por exemplo, dentro do município de Jaboatão/PE uma escola que funciona o curso normal médio tem a grade curricular é diferente da minha, embora a minha quem deu foi a Secretaria de Educação. Certo... A secretaria ofereceu a grade, e tive que preencher, porque havia uma lacuna de 2 aulas semanais, uma no primeiro ano e outra no quarto ano. Então ampliei a carga. (08 DE - grifo nosso).

Então, isso era assim, uma angústia mesmo, saber como nos acontecia outros Estados, o que acontecia nos outros Estados, era uma grande angústia que eu tinha, e faltava para nós à oportunidade dessa troca, nós não tínhamos troca, porque eu vejo que não existia nenhuma preocupação do Governo do Estado do Paraná, não falava em formação de docentes, nem tinha curso de capacitação. Nós não éramos nós permanecemos ali, porque veja bem, no **Paraná inteiro eram 14 escolas, para ter idéia, 14 escolas que permaneceram, então o que é 14 escolas num universo de 5 mil escolas e ainda com um curso que na verdade era contra-gosto do estado, não existia articulação, nós éramos simplesmente os filhos rebeldes que ficavam lá e “virem-se”**, e isso eu posso dizer, porque eu passei, eu estava aqui às retrações que nós sofremos porque continuamos com o curso. Continuaram o curso de formação docente, se não me engano, não tinha articulação, não tinha preocupação do Governo do Estado do Paraná, eu acredito que era uma coisa... Falta desse contato federal, eu tinha umas curiosidades muito grandes de discussão, mas até pela falta de oportunidade de um dia de está discutindo com um outro Estado (15 DE –grifo nosso).

Diria que **não houve articulação entre o governo Estadual e Federal para organização da formação de professores. Pelo contrário, houve um conjunto de medidas impulsionadas pelos órgãos federais para desarticulá-la solapá-la.** Veja bem as escolas que não aderissem o PROEM ficariam sem financiamento, esse documento que eu entreguei a você deve aparece a história, alguma coisa deve ter lá. O MEC não direcionou política e o Estado pressionou constantemente aquelas 14 escolas que se mantinham funcionando para que fechassem as suas

portas. Sem financiamento contamos com o apoio da comunidade que nos ajudava no que podiam (17 De – grifo nosso).

Nesse sentido, ao analisarmos as políticas articuladas entre essas instâncias decisórias, percebemos a aproximação entre os governos federal e estaduais na substituição de formação inicial regular presencial pela formação inicial a distância de curta duração. As Legislações imprecisas, com lacunas que permitem várias interpretações, criaram nos estados, entre gestores, diretores e dirigentes incertezas e encaminhamentos formais em uma realidade que se mostrava necessária a formação de nível médio, na modalidade Normal. Assim, com todas as dificuldades, as escolas normais públicas, se constituíram, efetivamente, como um espaço privilegiado de resistência pela continuidade da política de formação de professores para atuar nas séries iniciais e na educação infantil. Demonstraram, com a mobilização do segmento popular que a realidade é dinâmica e construída pode ser modificada e reconstruída num processo constante de cidadania.

3.7- Mobilização e Protagonismo da comunidade escolar nas escolas normais públicas dos Estados de Pernambuco e Paraná

Os fragmentos relacionados a seguir revelam a percepção dos gestores pedagógicos em relação à mobilização da comunidade escolar sobre a redução da oferta do curso normal médio:

Ah, **evidentemente, as escolas que tinham o normal médio na época, elas não queriam, elas queriam ampliar, e ainda hoje elas não querem, elas não querem desacelerar**, mesmo aqui em Recife, onde não tem pedagogia, e mesmo onde tem os Progrape funcionando que são os cursos de formação de professores em superior, fecha, existe os dois, ele faz até os dois, às vezes, faz um e depois faz o outro, porque existe até essa sedimentação (3 GP- grifo nosso).

[...] pode ter Municípios onde **foi mais desconfortável criou mais problemas onde... tem municípios onde foram intervenções políticas** se prometia criar novos cursos de normal médio, etc (5 GP- grifo nosso).

[...] nós aqui formamos professores para atuar essencialmente nos municípios e na escola do campo, que é onde ta o maior número de escolas de 1ª a 4ª, então a gente forma **para uma rede municipal, que aqui é onde mais coloca professores na rede, muitos prefeitos, muitas comunidades, mandavam abaixo-assinado e queriam normal médio, na sua comunidade**. Existia já uma grande demanda para o normal médio, nas comunidades rurais, também, inclusive já tenho alguns casos em Pernambuco [...] assim quando a gente começou a trabalhar para regulamentar [...] para deixar o curso regulamentado, porque foi outra coisa, a Secretaria, por um momento não autorizava o que acontecia, as escolas começaram a criar junto com os municípios, a escola era irregular. Quando fizemos o levantamento, nós verificamos que tinha muitas escolas normais irregulares, a pressão era tão grande local, que como não vinha

autorização na coordenação estadual, eles faziam por conta deles, então nós também fizemos um trabalho todinho de legalização, de reorganização dessa situação, então a pressão e a demanda ela é muito grande, normalmente, existe a demanda de professor, porque professor, sempre, quem terminou o normal médio (6 GP – grifo nosso).

A comunidade, na época, não gostou, não aceitou, pois o Curso era bem aceito pelo fato de proporcionar uma boa formação aos jovens. No entanto, os argumentos da mantenedora, foram mais fortes no sentido de apontar que, que não aderisse ao Programa, não seria contemplado com as verbas. Alguns colégios, mais precisamente 14, resistiram e continuaram com a oferta do curso, no entanto, não tiveram assistência nenhuma do governo no período (4 GP – grifo nosso).

Importa registrar que indagadas sobre mobilização e protagonismo da comunidade com os diretores de escolas normais do estado de Pernambuco, a redução e simulação da oferta de vagas no estado ocorreu, paulatinamente, e foram escolhidas escolas pólos para formação de professores de maneira a nublar a compreensão da comunidade.

Em Pernambuco, a comunidade entendeu que haveria uma reformulação da Habilitação para o Magistério para o Curso Normal Médio. As escolas foram chamadas para participar em reuniões com a Diretoria Regional de Ensino sobre a “reforma do curso de professores em nível médio na modalidade normal” e sugestões para “encaminhamento da reforma e implementação da Resolução CEB/CNE nº 2/99 a partir de 2000” (PERNAMBUCO, 1999, p. 2)

No entanto, a Secretaria de Estado de Educação e as Secretarias Municipais passaram a exigir o nível superior para participação de concurso público, situação que gerou dois movimentos. O primeiro, o protesto da comunidade para participação do concurso, e o segundo, estimulação à procura do curso normal médio:

Com muita tristeza. Com muita tristeza, eu inclusive me apavorei, eu fui ver o que era eu fui ao Ginásio Pernambucano, fui a outras escolas pra saber o que está acontecendo? Que história é essa? Eu não quero ouvir a secretaria de educação, eu quero ouvir vocês, o que é que está acontecendo? Então aos poucos a gente viu que não se tratava de extinção, mas de uma reformulação. Então quando chegaram as técnicas da GERE pra formatar eu estava um tanto mais tranqüila, mas eu não conseguia passar para a comunidade [...] a comunidade questionava: E agora? Quem é que vai oferecer? Quem vai tomar conta? Quem é que vai ensinar primário? Então tinha uma preocupação e tinha também a questão do atendimento das crianças. Quem vai atender as crianças? Tinha a preocupação das alunas que queriam seguir a carreira e tinha a questão dos pais da comunidade que não sabiam quem ia ensinar [...] As pessoas queriam desistir. Porque não sabiam a questão de como atuar e a gente não sabia muito o que dizer. Porque na lei tinha claro. Mas admitida à formação mínima ofertada... Então, por isso daí a gente se pegou entendeu? [...] **depois a gente viu algumas resoluções, eu não sei lhe dizer o número assim, mas a gente leu algumas resoluções, está certo? Que deram essa garantia. Inclusive, teve uma seleção para um município aqui, um município próximo que eles não**

queriam admitir, só queriam as pessoas de Pedagogia, foi feito uma discussão e os alunos conseguiram participar, inclusive do concurso e foram aprovados. Eu não sei lhe dizer assim quantos foram, mas eles conseguiram através dessa discussão, não foi uma liminar, foi uma discussão mesmo da legislação e eles conseguiram entrar, fazer o concurso, entrar e estão trabalhando (7 DE –grifo nosso).

Nesse trecho, percebe-se que a diretora da escola contou com a participação da comunidade “através de discussão, não foi uma liminar, foi uma discussão mesmo da legislação” com as Secretarias Municipais como condição para que os egressos do curso Normal pudessem participar de concurso para professores.

Acredito que não houve impacto muito grande não, porque deixaram estrategicamente escolas funcionando em pontos para atendimento da demanda. E quando houve essa diminuição que a procura não era tão grande assim, quando veio a informação que o diploma do aluno não teria valor, mesmo que ele o concluísse não poderia mais atuar. Essa coisa desencontrada que aconteceu de fato... Então o aluno começou a abandonar. Chega o momento que Secretaria começou a fazer essa diminuição, justamente por falta de demanda. E as escolas específicas como a nossa, recebe alunos de outros municípios estudando conosco, porque nossa escola é referência, por conta da qualidade (08 DE - grifo nosso).

A Secretaria de Estado da Educação reduziu as vagas e camufla a demanda nas escolas normais públicas. Discussões desencontradas, informações incompletas e a construção da premissa de que “diploma do aluno não teria valor” evidenciada pela política das Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios quando exigiu, em concurso público, o nível superior, levaram a comunidade a desencantar-se pelo curso e, em muitas escolas, protesto.

Segundo as diretoras, a comunidade protestou por reconhecer o curso normal médio como “porta de entrada” para formação em nível superior e como uma profissionalização qualificada:

A comunidade protestou, porque para um estado (ou melhor, país), onde se torna muito difícil o ingresso num curso superior, através da formação de professores em nível médio era uma porta de entrada, pois os alunos podiam custear seus estudos a partir desta formação (10 DE).

Não gostaram, não gostaram, porque, como eu disse, tem alunos que realmente se dedicam, e vê no normal médio um curso profissionalizante, até porque é como eu disse, além do curso profissionalizante, é o que eles vêem para cá, como uma possibilidade de emprego, , e não gostaram, questionaram, porque aí foi quando eu retornei a GERE fiz a colocação, e permanecemos com esse normal médio pedindo que houvesse um olhar diferenciado para ele, no sentido de, de, de permitir uma maior assistência de formação continuada para os docentes que trabalham com o normal médio (9 DE – grifo nosso).

Observa-se o protagonismo da comunidade escolar nas políticas de formação de professores desenvolvidas nas escolas normais públicas¹⁰⁴. O discurso de reestruturação da escola normal pública revelou que as ações foram permeadas de interpretações e descompasso de informações que levaram a comunidade a duas direções: uma, a valorização do curso normal médio e com reconhecimento social, e a outra, à indução da formação inicial a distância, e em dois anos, via tecnologias interativas.

O Paraná optou pela cessação do curso normal e a comunidade escolar mobilizou-se para manter o curso do Magistério, resultado do protagonismo do Conselho Escolar, do Fórum em Defesa da Educação, APP – Sindicato, dos vereadores e deputados que se envolveram no processo reivindicatório.

Nós fizemos reunião (eleição) junto com a APM, Conselho Escolar, com os alunos. Então chegou a seguinte conclusão: que permanecia com o curso. Foi então que conseguimos?[...] **Fizemos uma reunião no pátio do colégio, comunicamos, saímos comunicando todo o pessoal da cidade, fazendo manifestação dizendo que teria uma reunião, dizendo o motivo e tal, tal. À noite o pessoal foi a APM, o Conselho Escolar, os professores, os alunos, e foi feito essa reunião e houve votação para permanecer com o curso normal.** [...] Então tive que ir várias vezes à Curitiba, tanto eu como a professora Norma do Instituto de Educação, que é aqui do núcleo regional de Maringá. Só permaneceram essas escolas. Foi um processo muito difícil, foi muita luta, eles ameaçavam até mandar a gente embora, mas conseguimos vencer (13 DE- grifo nosso).

A diretora revelou o processo de resistência coletiva no interior da comunidade escolar. De acordo Saviani (1998, p.236), a resistência ativa [...] implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, à exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas [...]; a segunda, diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas.

Na verdade, na época, nós não diminuimos a oferta. Continuamos, montamos tantas turmas quanto tivemos inscrição, mas o Estado não aceitou, tanto é que ficou conosco, foi à comunidade, tanto a nossa comunidade, como das outras 13 escolas que também se mobilizaram, como nós nos mobilizamos, que pressionou o **governo do Estado do Paraná não obrigar-nos a cessar o nosso curso, foi à mobilização da comunidade, porque a própria comunidade percebia que era sim necessário**, porque um equívoco muito grande dos governantes, na época, era não imaginar que a comunidade não sabia que seus filhos estavam

¹⁰⁴ Tendo em vista garantir, para as escolas da rede municipal de ensino, docentes em condições ótimas para o cumprimento de seu projeto pedagógico e não ocorrendo no Município de São Paulo as “**situações emergenciais**” previstas em lei que justifiquem medidas excepcionais para a formação de docentes, este Conselho entende que somente devem ser **admitidos professores que tenham obtido formação docente inicial presencial**, conforme já afirmado na Deliberação CME nº 02/04. (Indicação CME nº 09/07 – grifo nosso)

sendo formados por pessoas que não tinham a formação adequada, porque o que o nosso povo quer da escola? Por que se põe o filho na escola? (15 DE – grifo nosso)

De acordo com essa diretora, as escolas, em cujo curso de Habilitação Magistério foram extintos, optaram por colocar-se à margem das discussões com o segmento da comunidade. Interpretações desencontradas e cooptação permearam as relações políticas e sociais de tal maneira que as decisões foram concentradas nas mãos dos gestores e professores, o que provocou protestos da comunidade:

[...] a comunidade na região que eu estive na época, até movimentou, indo para frente do Núcleo Regional de Educação, sabe? Mas acontece que quando as escolas foram para ser fechadas: o diretor da escola foi chamado, conversava-se com ele e ele conversava com seu corpo de professores. Então o diretor simplesmente, ele não fechou a escola assim, aleatoriamente, deu na cabeça dele e ele falou assim: eu vou acabar com o curso? **Não fechou o curso não foi à toa, então o curso foi fechado de acordo com seus professores, nesses lugares que foram fechados houve bastante questionamento e revolta da comunidade. Em Paranaguá, a escola teve apoio da comunidade, porque a nossa escola aqui, é uma escola tradicional da cidade** (14 DE –grifo nosso).

De acordo com os relatos, os diretores em parceria com a comunidade escolar tiveram papel fundamental na intervenção enquanto sujeitos sociais participantes do processo pela continuidade da escola normal pública:

Olha, as reações foram bastante diferentes, dependeu muito assim, num primeiro momento de quem estava na direção da escola, das escolas e como encarou as medidas que foram apresentadas, por exemplo: na escola que eu trabalho que fica no Município de Pinhais, nós fizemos um processo de consulta à comunidade, porque as próprias orientações diziam que era necessário fazer essa consulta a comunidade. A nossa comunidade escolar, ela optou por não abrir mão dos cursos profissionalizantes e mantivemos os cursos profissionalizantes, em outras escolas. No entanto, lugares que a direção não teve essa percepção de, chamar a comunidade para conversar, de apresentar as propostas, as conseqüências, e por aí afora, pura e simplesmente a escola aderiu. (16 DE –grifo nosso).

Em 1998, as escolas normais deixam de receber verbas da Secretaria de Estado de Educação, sendo os recursos destinados somente às Unidades Escolares que aderiram ao Proem: biblioteca, informatização da escola, reforma. “Para suprir a falta de recursos, a comunidade escolar se mobilizou com a intenção de angariar recursos através de campanhas/matrículas para atualização do acervo da biblioteca e aquisição de equipamentos de informática” (PPP, 2003, p. 5)

Não foi redução de vagas houve uma possibilidade de acabar com o curso. Então quando veio a notícia de acabar com o curso normal, magistério, já nem lembro mais. Quando veio a notícia que iria acabar com esse curso porque em troca a escola receberia laboratório do Proem, que era um laboratório de informática e computador. Imagina você o valor que era um computador na época, então a escola receberia o laboratório para implantar o Proem, ensino médio, então... O que aconteceu? **A comunidade se mobilizou, as coordenadoras do colégio, pedagogas, direção, eles foram à Câmara de vereadores, fizeram um abaixo assinado, reuniões com APMS, conselho escolar, se dirigiam assim as autoridades competentes através de ofícios, encaminharam documentos para que não terminasse o curso assim.** Nós tivemos um vereador que foi bem atuante, ele foi para assembleia... e foi aí que o curso não acabou. A nossa escola foi uma das que resistiram e continuou com o curso de Normal (17 DE – grifo nosso).

No Paraná, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, do Colégio Paulo Lemisk, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais (1999) influenciou o Conselho Estadual de Educação na elaboração das normas complementares para formação de professores em nível médio, atendendo à demanda das instituições de ensino privado. Nas reuniões, as escolas normais públicas e as privadas refletiram sobre os seguintes temas: desvalorização dos cursos de magistério vigentes, necessidade premente de formação superior, cursos aligeirados por meio da educação a distância para formação de professores, compromisso da SEED em manter os cursos em caráter temporário. As normas complementares foram instituídas, por meio da Deliberação CEE/PR 010/99¹⁰⁵. No documento final, constou a carga horária da estrutura curricular distribuída em: modalidades conjugadas (600 horas para cada nova modalidade) e Estágio supervisionado; Áreas curriculares; Trabalho remunerado para o professor (PPP, 2007, p. 13).

Outros movimentos foram protagonizados pela comunidade escolar por meio das Câmaras Municipais em apoio à permanência do curso de magistério em nível médio. A Câmara Municipal de Três Barras do Paraná apresentou a moção com as seguintes justificativas:

- a) O curso de Magistério já existe em Três Barras do Paraná, desde 1983, e sempre apresentou bom resultado;
- b) O referido curso tem boa aceitação entre os estudantes, comprovada pelo número crescente de matriculas;
- c) Temos, no município, professores com habilitação para o curso, a nível de terceiro grau, com pós-graduação, o que garante o alto nível do curso;
- d) Em nossa região há problema de falta de emprego, o referido curso é profissionalizante e prepara os estudantes para o mercado de trabalho
- e) Em nosso município, de maioria pobre, poucos têm condições de cursar o terceiro grau, em escola particular e, mesmo nas escolas públicas, há dificuldades de acesso;

¹⁰⁵ A Deliberação 10/99 foi elaborada com base nos seguintes documentos: Diretrizes e Resolução 02/99 CEB/CNE e Referenciais para formação de professores

- f) A sociedade tresbarrense, da qual somos representantes legais, principalmente estudantes, pedem apoio para que não seja extinto o referido curso
- g) Cabe a Associação de Pais e Mestres das Escolas credenciadas a decisão sobre a continuação ou não do curso em referência.
- h) Com a implantação do Proem pela Secretaria de Estado de Educação, deverá haver uma cessação gradativa dos cursos profissionalizantes, a partir de 1997, incluindo o Curso de Magistério, porém as escolas que aderiram a essa lei já estão arrependidas e desejam o retorno à oferta do referido curso. (Moção de apoio, nº15/99 de 22/10/99)¹⁰⁶

Nesse documento, a Câmara Municipal de Três Barras/ PR revelou-nos a importância da escola normal para a comunidade do município: acesso à escola pública, profissionalização e aceitação da comunidade escolar, assim, como o desejo de outras escolas que aderiram ao Proem de retomarem a oferta do curso de magistério.

As considerações apresentadas pelos Secretários de Estado de Educação em relação à maneira como a comunidade encarou a possibilidade de redução da oferta de vaga do curso normal médio, revelando-nos as contradições em relação à manifestação da comunidade escolar. As estratégias utilizadas de redução e simulação da oferta de vaga, pelas Secretarias de Estado de Educação, diferenciaram a maneira de participação da comunidade nesse processo. Observe como se posiciona o gestor seguinte:

[...] a escolar, eu não sei dizer, havia pressão para que continuasse, havia pressão para que continuasse mercado de trabalho [...] tem toda aquelas coisas que escola é, porque a escola não só forma, ela atende mil e outras demandas, então muita pressão de Políticos, sobretudo, inclusive para que essas escolas não fossem extintas [...] Ali era o único lugar de formação possível particularmente, nas áreas distantes da capital, isso acho que era uma discussão nacional que se colocava, a grande discussão era essa, depois quer dizer no meu ponto de vista, não caberia assim de um dia para o outro, extinguir tudo, era dizer, inclusive como é que transformava aquele, Centro de Formação em Centro de Formação Continuada (1 SE – grifo nosso)

No trecho selecionado, a entrevistada revelou que a pressão de políticos e da própria comunidade, particularmente nos municípios do interior do país, à implementação de “política estratégica” para a formação de professores em nível médio. Desse modo, as escolas normais públicas foram transformadas em Centros de formação em pontos estratégicos como nos revela este outro entrevistado:

Como isso veio associado com as perdas de profissionalização no ensino médio [...] mais para regiões do interior, portanto por conta da pressão da profissionalização precoce, da necessidade das pessoas ajudarem no orçamento familiar, houve sim uma preocupação, é,

¹⁰⁶ A Câmara Municipal de Três Barras do Estado do Paraná aprovou a Moção de apoio pela continuação do Curso de Magistério, assinaram a Moção os Vereadores: Adelmo de Souza, Liz Alberton, Osmar Fernandes, Hélio Nojevovsi, Ademar Chetco, Antônio M da Silva, Hélio Bruning, João de Souza e Ivo Pedrozo.

mais a gente de pronto, a gente colocou que o Estado iria, era manter como Política estratégica, com essas duas visões, visão de que estimula e resolve o problema: estimula quem quer ser professor e também, ao mesmo tempo resolve o problema de professor não tem nível médio. Mas a gente é que fez um grande debate, botamos na televisão, botamos nos jornais, como eu disse, fizemos um Seminário... (2 SE – grifo nosso)

Outra secretária explicitou que o processo de esvaziamento da escola normal conformou processos de descaracterização do curso normal, por meio de outros cursos que passaram a funcionar dentro do mesmo ambiente do curso de formação de professores. Mesmo que a “não ação” pública tenha efeitos políticos ou sociais diante de uma determinada questão, não se pode considerar que existe uma política pública que consiste em não tomar decisão e não concretizar bens e serviços públicos. (BOSCHETTI, 2007, p 15). Em outra, o processo deu-se por meio de uma desvalorização e descaracterização junto à comunidade dessa titulação, conforme relata a entrevistada:

[...] isso não se deu bruscamente, **o esvaziamento se dá de várias maneiras, o oferecimento de outros cursos, os critérios de concurso público, o que se atribui no concurso público ao professor** que nem concorrendo aos anos iniciais do ensino fundamental concorre com sendo apenas uma licenciatura ou concorre sendo apenas um curso médio na formação de professores na modalidade normal. Tem muitas iniciativas que desestimulam. Aqui em Pernambuco não foi suspenso às inscrições para as séries iniciais de professores que tivessem só o nível médio na modalidade normal não foi. Agora cabe observar o que significava, quando se faz uma avaliação, uma avaliação de currículo de outros cursos afins e de nível superior. **Então teve uma política geral de desestímulo** [...] Eu sou favorável, concordo com os que foram gestores, na época, que a gente tem que ter uma política arrojada de formação de professores, mas o que eu não compreendo é que uma se dá em detrimento da outra. Ela se dá sem expansão do ensino superior que permite a população de baixa renda fazer seu curso de ensino superior em uma universidade pública. Nesse sentido é que eu acho que houve um certo equívoco, poderia ter sido definidas metas em várias direções, não apenas de uma em detrimento das demais. (3 SE – grifo nosso)

Como podemos observar, a Secretária Municipal de Recife apontou os processos de desvalorização dessa formação e o processo de esvaziamento das escolas normais públicas.

Segundo Giroux:

os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação. A escola passa a ser interpretada não como o espaço de reprodução controlado pelo capital, nem tampouco como o terreno da plena realização, mas como um lugar contraditório da reprodução, contestação e transformação (GIROUX, 1983, p. 146)

As entrevistas confirmam, por um lado, o consentimento dos gestores pedagógicos à implementação das linhas mais gerais dos acordos políticos na área educacional, buscando imprimir nas políticas federais e estaduais as linhas de ação defendida pelo Banco Mundial, resultando objetivamente na oferta de formação para os professores, por meio de tecnologia a

distância com duração de dois anos em troca do aval de crédito e uns poucos recursos para operacionalização desses programas, temporariamente nos estados e municípios.

3.8. – Tendências e inserção profissional dos egressos das escolas normais públicas nos Estados de Pernambuco e Paraná

É possível observar nos discursos dos secretários em relação à distribuição profissional dos egressos, que esses são destinados as demandas dos municípios e como ocorre essa distribuição.

De acordo com os depoimentos da Secretária de Pernambuco, a partir de 1986, o estado implementou a realização de concurso público para acesso dos professores à função docente. E que a política do estado voltou-se para o reenquadramento “a partir da Lei que eu chamei de valorização do Magistério”. Nesse sentido, o acesso dos professores da rede pública com formação em nível médio ocorreu por meio de programa da Secretaria de Estado de Educação. Conforme nos relatam os secretários:

a partir da década de 70, 80, houve uma tentativa, por parte dos egressos, que estavam se profissionalizando a procurar a formação em nível superior... quer dizer, os professores que tinham feito, que tinham sido, inclusive, recrutados mediante convite, **porque durante 18 anos não teve concurso público na Secretaria de educação de Pernambuco até 86, só para recrutamento da Região Metropolitana. Depois 89 que foi geral para o Estado inteiro,** quer dizer então, essas pessoas elas foram fazer formação em nível superior, tanto que quando se procura quem fez o reenquadramento a partir da Lei que eu chamei de valorização do magistério quer dizer, milhares de professores foram passados da faixa 1 para faixa 7, então subiram 6 faixas, quer dizer, eles começaram a ser remunerados como de nível superior. (1 SE –grifo nosso)

O outro secretário de Pernambuco afirmou que os professores da rede pública participaram de programa de formação, em serviço, por meio do curso normal superior :

Eles são, principalmente, utilizados nos Municípios do interior, porque como eu lhe disse, a gente quer que ele tenha o ensino superior, e como a gente aqui teve uma distribuição de que as escolas, de 1ª a 4ª, ficassem predominantemente com os Municípios, formando junto com educação infantil, o que eu chamei de: escola de criança, porque tem a mesma faixa etária, e usava o mesmo tipo de formação que era pelo normal superior a Pedagogia. Então era uma forma racional do Município, até ter uma economia, está disponibilizando suas professoras no fundamental, que eram as normalistas, para o Município (2 SE –grifo nosso)

Segundo essa secretária Municipal de Recife, os egressos do curso normal médio seguem caminhos diferentes a depender da realidade na qual estão inseridos, conforme podemos notar nesse trecho:

Você tem uma cidade, os jovens que fizeram o nível médio, mesmo que elas não sejam professoras, na rede municipal, serão como esses artefatos pedagógicos jamais estarão esquecidos, na família e em outras atividades que elas possam fazer parte que não sejam atividades docentes. Porque é uma formação não só pra você exercer a docência. É uma formação que influencia na sociabilidade em todo nível? **Na cidade pequena acho que é fundamental porque muita gente que não tem oportunidade, então atende a demanda do município. Mas em cidades que tem outras alternativas pode dedicar-se, por exemplo, à formação superior ou como inserção mais imediata no mundo do trabalho?** (3 SE –grifo nosso)

A formação docente em nível médio está intimamente ligada ao atendimento da demanda da oferta da educação básica pelo município. A partir da promulgação da LDB 9.394/96, a formação em nível superior tornou-se uma busca constante dos egressos do curso normal médio, em razão da formação continuada e se configura, cada vez mais, como uma necessidade competitiva e de permanência no mercado de trabalho.

Os discursos dos gestores pedagógicos em relação à distribuição profissional dos egressos são os seguintes:

Veja, na escola, na secretaria de educação e no Município, foi baixado em cumprimento da LDB **que tudo é via concurso e aí passa, passa , entra [...] na escola particular a gente sabe que não tem concurso público, mais o município e secretaria é concurso público.** [...] (4 GP – grifo nosso)

A maioria vai para rede municipal, a maioria é absorvido **pela rede municipal, o estado quase não vem mais absorvendo esse pessoal, ou eles vão para rede municipal, ou para rede particular**, mas o que mais absorve profissional do normal médio é o município, por isso que eu digo sempre, tem que fazer uma articulação muito grande com a rede municipal, inclusive muitos estágios das alunas, práticos, eram feitos já nas escolas do município, nas escolas rurais, já... escola municipal [...] **os egressos são utilizados em Programas Federais, o Brasil alfabetizado e o PET, que é o programa de erradicação do trabalho infantil**, geralmente há a contratação, tem município que fica sem fazer concurso, aí contrata, o estado tem contratado o tempo inteiro. (6 GP – grifo nosso).

Nos Municípios pequenos, **a perspectiva dos professores formados através do Curso, é a de estarem assumindo as salas de aula das creches. Nos Municípios grandes, dar continuidade aos estudos, ingressando nas Instituições de Ensino Superior.** Na verdade, como o Curso teve início em 2004, só teremos condições de fazer uma avaliação desses egressos em 2008/2009. (12 GP – grifo nosso)

De acordo com os entrevistados, a formação docente em nível médio prioriza ao atendimento da demanda de oferta da educação básica pelo município, ou por meio de programas de governo. Desse modo, a Resolução do CNE/CEB nº 01/2003 de 20/08/2003, que dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação na modalidade médio normal, aprovada na gestão do Ministro da Educação, Cristovam Buarque, que afirma mesmo depois de

2007, está garantido o direito constitucional de acesso e permanência dos professores diplomados por esta modalidade à carreira do magistério. O Relator ressalta:

As pessoas que foram legalmente habilitadas para o exercício do magistério por força de ato jurídico perfeito têm assegurado o reconhecimento de seu título profissional por toda a vida, tendo incorporado irreversivelmente essa prerrogativa a seu patrimônio pessoal, não podendo ser impedidos de exercer a profissão docente na esfera da habilitação específica. (PARECER CEB/ CNE 01/2003)

Os diretores de escolas normais apontam para o atendimento da demanda da oferta da educação infantil e das séries iniciais na rede pública municipal. Outros afirmam que o curso tornou-se uma forma de acesso ao ensino superior:

A direção regional tem um período de inscrição que as alunas daqui quando saem daqui podem participar da seleção. Então quando um professor tira licença, se afasta então essas meninas ficam nas escolas públicas estaduais certas? **Muitas prestam concursos a nível municipal e são aproveitadas. Outras trabalham nas escolinhas auxiliando e depois passam a ser professores regentes.** Eles já começam antes de concluir o curso. A oferta que tem são as escolas estaduais, municipais e as escolas privadas. (7 DE – 11 grifo nosso)

Muitos seguem para os cursos superiores de formação de professores, outros lecionam em Escolas Municipais que são contratados através de concursos. Temos ainda aqueles que ensinam nas escolas particulares. (10 DE)

Olha graças a Deus, o concurso municipal aqui, muitos assumiram, estão trabalhando na creche, de primeira a quarta... (13 DE)

Bom, eu observo o seguinte, a maioria dos nossos jovens que são da escola normal aqui, eles são partir do terceiro ano, eles já estão estagiando, e fazendo todo o aprendizado, e **quando eles saem, eles já fazem concurso e uma grande maioria que passou por aqui, está colocado nas escolas da cidade, do Município trabalhando no ensino fundamental e até hoje cursando o 3º grau.** (14 DE- grifo nosso)

Olha, eu vejo assim, hoje, a prefeitura **tem os concursos para educadores, educador social, onde o curso de formação docente, de magistério,... faz diferença, tem uma pontuação diferenciada. Então eles já têm, já estão valorizando nesse sentido** de se existir das pessoas com a mesma nota e o diferencial for a formação no magistério, a que tiver essa formação no magistério é que fica com a vaga. Então já estão tendo essa oportunidade maior de trabalhar com crianças, desde educação infantil, desde educadores sociais, uma grande parcela ainda dos centros de educação infantil privados, particulares, onde trabalham muitas alunas nossas outras **fazem concursos nas Prefeituras. As minhas alunas da região Metropolitana, as Prefeituras do interior absorvem a mão de obra dessas alunas das escolas do interior, trabalham Prefeituras de cidades menores,** abrem concurso para pessoas que tenham a formação do magistério e tantas outras, uma grande parcela delas vai para os cursos superiores, na área da educação, pedagogas, professoras de História, de educação física, de língua portuguesa, de matemática (15 DE –grifo nosso).

Uma parte já ingressa no mercado de trabalho, na área de educação, durante a própria formação, outra parcela vai para continuidade, além de manter o trabalho, vai buscar o curso superior, por exemplo, eu também trabalho numa faculdade que tem o curso de Pedagogia e algumas das alunas que se formam no colégio que também fazem o magistério, elas vão procurar daí o curso ou de Pedagogia ou de Letras (16 DE).

É periodicamente, tem assim tempo há concurso para professor e nós temos bastante alunos nossos que são professores, professores municipais. Então eles prestam concurso, eles atuam como professores com sucesso. Tem muitos alunos que não conseguem pegar trabalho no magistério porque nós temos uma clientela muito grande desse curso assim. Mas estão trabalhando em outros trabalhos. A maioria deles se torna professores de 1ª a 4ª e outros fazem faculdade. **Nós temos aqui no nosso colégio mesmo vários ex-alunos nossos trabalhando como professores** (17 DE - grifo nosso).

Nota-se que os egressos do Curso Normal Médio participam de concursos municipais e passam a lecionar inclusive nas próprias escolas de formação. Outros são contratados para trabalhar nas salas da educação básica, e outros, em programas do governo federal de educação de jovens e adultos.

Eles geralmente são contratados, ou fazem concurso para trabalhar em sala de aula mesmo, ou em secretarias de escolas, entendeu? Trabalhar na Secretaria de Educação do Município, geralmente, aqueles que se sobressaem, por que nós temos aqui o quê? Como há uma parceria muito boa entre escola e prefeitura, geralmente a Secretaria de Educação nos convida. Eu já chamo os professores, converso com os professores, a Secretaria pede assim: ‘Professora pode passar assim uma relação de alunos que se sobressaíram bem no normal médio e tal’, eu chamo os professores, a gente senta, conversa, vê aqueles alunos que sobressaíram melhor, passa a relação para prefeitura e às vezes a prefeitura chama, **para participar dos projetos, como agora, por exemplo, “Brasil Alfabetizado”, no geral, a maioria, a maioria, não, todos que vão são alunos que saíram da escola preparatória,** todos que vão participar, a prefeitura tem sempre essa parceria, quando precisa de alguém para de ser mini-contratado, mini- contrato. (9 DE –grifo nosso)

Nesta direção, Ribeiro (1984, p. 36) analisa a dificuldade de articulação dos segmentos populares com as lutas sociais mais amplas, quando a luta pelas condições mínimas de sobrevivência está sempre em pauta:

A precariedade das condições de vida desses setores é tal que questões de salário conjugam-se primeiramente às questões de emprego (como conseguir, como ter estabilidade, como ter segurança etc.), de moradia, de saúde, para depois chegar propriamente à exigência do direito à escola e mais adiante ainda a uma escola de qualidade (popular) propriamente dita. Esta, para se fazer necessária e possível, exige que a luta de classe já tenha atingido certo grau de desenvolvimento, pressupõe, portanto, a organização das camadas populares (RIBEIRO, 1984, p. 36).

A história da política para formação de professores, em nível médio, na modalidade Normal, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações que por serem históricas tornam-se superáveis e relativas. De acordo com Cury (2000, p.43), a mediação:

expressam as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponha absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se

trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. [...] relativa ao real procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. (CURY, 1989, p. 43)

Ao explicar esse movimento dialético, Kosik nos esclarece que o todo não é imediatamente passível de conhecimento pelo homem, de modo que para compreender esse todo, para torná-lo claro, explicá-lo, o homem precisa fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através das mediações do abstrato, o todo através das mediações das partes (Kosik, 1986, p. 30)

É um movimento no qual todo início é abstrato, porque o concreto, neste momento, é o ponto de partida quando ainda se manifesta aparentemente. A partir da negação da imediaticidade e da evidência, busca-se à superação deste momento para chegar à concreticidade dos fenômenos que agora se constituem como rico complexo de determinação.

o progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK 1986, p. 30).

A apreensão do real em suas ricas determinações consiste em elevar-se do abstrato para o concreto, sendo essa a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (Marx 1982: 14). O concreto é a síntese de múltiplas determinações, que assume a aparência de unidade na diversidade. O pensamento só pode compreender o concreto em um processo de síntese a partir da reconstrução progressiva do concreto em aproximações sucessivas, levando em conta um número cada vez maior de fenômenos reais. Nessas circunstâncias, entendemos que para a abordagem dessa categoria necessitamos compreender a realidade social em suas múltiplas determinações, precisamos estudar os seres humanos reais em suas relações materiais, como afirma Marx:

Nas minhas pesquisas cheguei à conclusão de que as relações jurídicas, assim como as formas de Estado, não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário, nas condições materiais de existência. (...) na produção social de sua existência os homens estabelecem relações, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. (1977, p.24).

Segundo MARX (1978, p. 329), “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e, sim sob aquelas com que

se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado.” Nessa perspectiva, o ser social não é a soma do individual e do social, mas a síntese das relações existentes, articulando-se à configuração social no e por meio do desenvolvimento histórico concreto. Portanto, partimos de uma concepção de ser social como "síntese de múltiplas determinações".

Nesse sentido, as mediações e as relações que os sujeitos históricos estabelecem entre si, contribuem para o entendimento que um determinado fato se produza socialmente de uma determinada maneira, tendo em vista que cada momento revela a luta de classes que determinam a constituição da sociedade no todo.

Dessa maneira, conhecer as condições históricas é compreender que existem forças políticas que se organizam no âmbito da sociedade civil e interferem na conformação da política social, de modo a identificar sujeitos coletivos de apoio ou de resistência à determinada política social, bem como sua vinculação a interesse de classe. Portanto, a política de formação para docentes em nível médio, na modalidade Normal é parte dessa complexidade. Uma análise mais minuciosa requer o aprofundamento da investigação nas condições históricas, e o desvelar das contradições, das mediações e das relações que os sujeitos históricos constroem em razão de seus interesses de classe em sua totalidade.

As forças sociais organizam-se por meio dos interesses peculiares de cada classe que direcionam valores, princípios e posicionamento políticos e ideológicos. Se direcionarmos as políticas para formação de docentes, em âmbito federal e estadual, entre 1999 e 2003, às estratégias da hegemonia, significa a sua configuração a partir de uma direção política e intelectual. Um outro contexto do projeto societário, a ser observado é contra-hegemonia da comunidade escolar, no que diz respeito a essa política de formação de professores.

O movimento desencadeado por essas instituições estava respaldado no entendimento de que as políticas públicas para a educação, que vinham sendo adotadas, e em especial, as ações relacionadas à formação de professores, embasadas numa concepção neoliberal de Estado. Nessa perspectiva, a política de desresponsabilização do Estado para com a educação pública, a conseqüente privatização do ensino, a racionalização dos gastos e o barateamento dos serviços oferecidos à população seriam os objetivos não revelados das ações que se tentavam a implementação do processo de contenção da política de formação de professores no Curso Normal Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo priorizou analisar a história da formação de professores baseada nas contradições políticas, econômicas e sociais, com prioridade para a política de formação de professores consubstanciada na Escola Normal Pública, no Brasil, entre 1999 e 2003. Portanto, buscou-se adentrar no período histórico com a finalidade de trazer à tona as concepções político-ideológicas que mediatizam a formação de professores na escola normal pública.

Para atingir os objetivos, procuramos focar com um olhar histórico sobre a institucionalização da escola normal, no mundo moderno, com prioridade para as transformações que ocorreram nas relações de produção e conseqüente elevação da burguesia ao patamar de classe dirigente. A retomada histórica às origens da Escola Normal possibilitou compreender que a política de formação de professores conforma interesses políticos, econômicos e sociais da classe dominante, sendo os conflitos e os embates entre as classes sociais determinantes para as mudanças de rumos das políticas públicas sociais.

A abordagem de investigação qualitativa caracterizou-se pela análise documental, aliada à entrevista semi-estruturada, possibilitou-nos a interação com os sujeitos com a finalidade de captar as várias percepções explícitas ou veladas da dimensão das políticas de formação de professores nas escolas normais públicas nos estados de Pernambuco e Paraná. Além disso, a discussão teórica permeou momentos históricos que possibilitaram uma reflexão à luz da categoria contradição, articulada com formação de professores, políticas públicas sociais e a intervenção do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais brasileiras, e em especial, para o setor.

A história da formação de professores em nível médio no Brasil, conforme encontramos em vários teóricos revelam que as Escolas Normais Públicas transformaram-se em uma das instituições destinadas a consolidar e expandir os projetos políticos das oligarquias locais e a manter seus privilégios. Desse modo, a normatização do ensino da escola normal caracterizou-se por uma situação de instabilidade com prioridade para o movimento de reformas sucessivas, extinções, transformações curriculares do curso e indefinições políticas sobre a necessidade de formar professores

A pesquisa bibliográfica desvelou que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a formação de professores em nível médio convive com ambigüidades e contradições, e com o posicionamento pendular da legislação federal e estadual. Nos anos 90, o Estado brasileiro cumpriu a agenda de compromissos internacionais

com a intenção de orientar a educação brasileira e contribuir com o processo de reorganização capitalista. As políticas de educação foram realinhadas no sentido de aproximar às prescrições dos organismos internacionais, ainda que sob protestos e resistências.

No âmbito da formação de professores, implementam-se políticas públicas compensatórias, por meio de programas de formação a distância, aligeirada e focalizada, priorizando os resultados do aumento do número de docentes titulados, porém sem os fundamentos exigidos para o exercício da docência. Evidencia-se ainda, uma centralização das ações políticas, na esfera federal, por meio da institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área, e do estímulo ao setor educacional privado, acompanhando a redução de recursos para as instituições públicas.

O trabalho empírico possibilitou-nos perceber o protagonismo social em relação a reorganização da política pública de formação de professores em nível médio, na modalidade normal em Pernambuco e no Paraná.

Nesse movimento de aproximação do governo brasileiro aos imperativos das agências internacionais nas diversas estruturas administrativas, pode-se observar um posicionamento ambíguo referentes à formação em nível médio. A formação de professores convive com as ambigüidades e contradições políticas, econômicas e sociais ao longo da história. Desse modo a pesquisa revelou que:

- Em 1932, O Manifesto dos Pioneiros reafirmou a necessidade de uma consistente formação para professores em nível superior com o objetivo de melhor preparar o mestre, portanto, essa é uma demanda vinda do movimento dos educadores e complexificada nos anos 90.
- A Lei 5.692/71 criada durante o regime militar aponta pela primeira vez para a progressividade, flexibilidade e integração na formação de professores, com base na filosofia de elevação de escolaridade e respeito à diversidade cultural e regional de cada região do país.
- Banco Mundial prescreve aos países em desenvolvimento a política de capacitação de professores a distância por meio de tecnologia interativa e encurtamento de prazos, ao mesmo tempo em que desestimula a formação de professores em nível médio presencial, regular com base em projetos.

- O estado do Paraná, um dos Estados mais aquinhoados com financiamento do Banco Mundial, alinhou a sua política pública de educação às prescrições do Banco Mundial, no entanto, operou mudança nessa política em função da resistência e do enfrentamento da comunidade escolar a implementação do Proem e do magistério
- O estado de Pernambuco cumpriu as exigências dos organismos internacionais de estímulo à fragmentação da política de formação de professores em nível médio, com prioridade para a formação em serviço e aligeirada. Diante desse cenário, a comunidade escolar resistiu e reorganizou o currículo de formação de professores em nível médio presencial na rede pública de ensino, em outras bases.
- O Ministério da Educação age pela ausência explícita de encaminhamentos relacionados a decisões políticas em relação à formação de professores em nível médio.
- O Conselho Nacional de Educação – CNE/ CEB (1999) – diante de incertezas e dúvidas foi instalada resoluções normatizadoras, regulatórias e a induzir aos Conselhos Estaduais a procedimentos semelhantes.
- O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – órgão responsável pelos Censos Educacionais e registros estatísticos de formação de professores sem ensino médio, disponibilizou o diagnóstico da quantidade de professores sem formação docente com intuito de subsidiar a formulação de políticas para educação.
- A Secretaria de Educação a Distância – SEED/ MEC criou, em 1999, o Programa de Formação de Professores em Serviço em nível médio – Proformação para habilitar professor na modalidade Normal, em parceria com os Estados e Municípios, por meio da educação a distância.
- Em 2003, a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico¹⁰⁷ - Semtec/ MEC realizou parcerias com os estados para implantação do Curso de Educação Profissional com organização curricular integrada ao

¹⁰⁷Atualmente Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- Setec.

ensino médio, sendo a formação de professores, em nível médio, tratada como Educação Profissional.

- Durante, o I e o II CONED (1997), o movimento dos educadores apresentou proposta mínima para formação de professores exigida pela LDB, curso na modalidade normal, enquanto, o MEC, diante da necessidade de responder às metas estabelecidas por Lei 10.172/2001- PNE, articulou-se com os estados e municípios da Região Norte, Nordeste e Centro-oeste para implementação do Proformação e do Proinfantil (2005).

A afirmação de que a formação de professores se daria exclusivamente em nível superior foi utilizada como pretexto dos gestores para extinguir as escolas normais públicas.

Na verdade, estamos diante da seguinte equação, a comunidade escolar demanda a formação de professores em nível médio presencial, na rede pública de ensino, conforme dados do INEP (tabela IX, p. 77). No entanto, às prescrições dos organismos internacionais definem a formação a distância, por meio de tecnologia interativa de curta duração, entendida como capacitação pedagógica de cunho técnico.

Os movimentos sociais e associações acadêmicas criticam a omissão do governo em relação a formação de professores das séries iniciais, ao mesmo tempo, apontam a formação universitária inclusive nos cursos de Pedagogia como *locus* de formação de profissionais para educação infantil e séries iniciais da educação brasileira. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foram criadas para contemplar a formação continuada de professores que atuam na educação básica.

Por outro lado, os governos federal e estaduais colocam-se numa posição ora de silêncio e omissão, ora de reestruturação do setor privado em relação à formação de professores, inclusive, em nível médio. Após a promulgação da LDB 9394/96, os governos federal e estaduais favorecem a desarticulação de um projeto de profissionalização e formação de professores no curso normal médio e, ao mesmo tempo, intensificam a política de formação de professores para o curso normal superior, com ênfase na educação a distância.

Nesses movimentos de inquietação e complexidade, os municípios convivem com a demanda da oferta da educação básica e com a necessidade de cumprir o que estabelece a Lei

11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos. Diante desse instrumento legal, os municípios demandam pela formação de professores especializados para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

As determinações legais apresentaram-se distanciadas da realidade brasileira como: a existência de professores leigos, atuando na rede pública de ensino que necessitavam elevar a sua escolaridade, e a demanda por professores especializados para atender as séries iniciais nos municípios. Quando a Lei trata da formação de professores em nível superior traz à tona outro obstáculo, o insuficiente número de vagas e as dificuldades de acesso das universidades públicas no interior do país.

Os governos dos estados de Pernambuco e Paraná alinham à política traçada pelo governo federal para a formação inicial de professores e mantêm-se coerentes com as discussões e determinações explicitadas em âmbito nacional. No entanto, dados a realidade e o protagonismo social, a condução política de cada estado apresentou linhas de ações diferenciadas.

Na prática, o estado de Pernambuco desestimulou a formação de professores, na escola normal pública, por meio das seguintes medidas: (i) redução da oferta de vagas para o curso de normal; (ii) gestores descaracterizam as escolas normais enquanto ambiente de formação de professores; (iii) adesão aos programas de formação a distância; (iv) formação a distância em substituição à regular presencial de quatro anos; (v) ausência de recursos financeiros; (vii) ausência de quadro de professores para atuar nas escolas normais. Simultaneamente, adotou o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação e o Programa de Formação de Professores – Progrape, uma substituição clara da política de formação regular presencial, em quatro anos, pela formação a distância, aligeirada encontrada nesses programas.

O protagonismo dos sujeitos fez-se ao reivindicar e participar da reorganização da política pública de formação de professores em nível médio, na modalidade normal em Pernambuco. A construção dessa política social iniciou-se com as pressões sociais para reformulação da matriz curricular e normatização de ações para o sistema público estadual e a sua consolidação no estado tornou-se mais consistente a partir de 2003.

O governo do estado do Paraná determinou por meio da Resolução SEED 4.056/ 96 e da Resolução SEED/ PR n.º 4.084/99 de 22 de novembro de 1999 a cessação do curso de Magistério em nível médio. Contraditoriamente, o Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer CEE/ PR n.º 212/99, aprovou o curso normal médio a distância em instituições

privadas de ensino do estado. Constatando-se que os setores educacionais dominantes utilizaram-se das estruturas políticas de poder em função de seus interesses.

A mobilização e o protagonizou da comunidade de quatorzes escolas normais pública, da APP – Sindicato e do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, vereadores e deputados estaduais tornaram-se essenciais na consolidação dessa instituição de formação de professores no estado. A participação desses diversos atores nas discussões políticas firmou alternativas às decisões da SEED/PR, resultando no confronto entre a classe hegemônica, no poder, e a comunidade escolar na formulação de políticas públicas que reorientaram o curso de formação de professores em nível médio no estado, com favorecimento para a permanência dessa instituição no cenário estadual e sua expansão a partir de 2003.

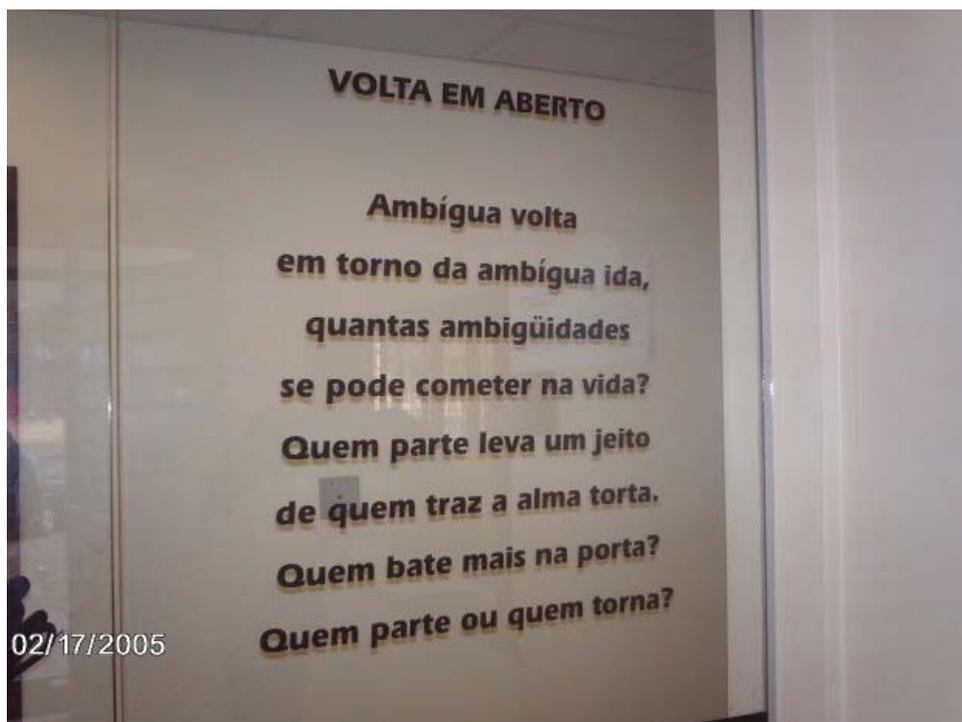
Diante desse cenário, a política de formação de professores em nível médio nos estados pesquisados desvelou o consentimento dos agentes de governo e dos empresários do ensino aos interesses dos organismos internacionais, que pode ser traduzido nos mecanismos de negação do acesso à escola de formação de professores, ou na retaliação por permanecer nela, com escassez de recursos financeiros e humanos e limitações para participação em concurso público.

De outro lado, a comunidade escolar, pressionou os governos estaduais com a intenção de reabrir as escolas normais públicas para atendimento da demanda¹⁰⁸ de formação de professores. Desse modo, a instituição escola normal pública, ao contrário do que se projetou em âmbito nacional não sucumbiu às contradições e ambigüidades da Lei nº 9.394/96 nem às definições políticas dos estados de fechamento dessas instituições. Pode-se dizer que a expansão da escola normal pública fortalece o argumento de que ela se faz necessária para a formação de docentes para atuar na educação infantil e no ensino fundamental de nove anos, prescrito na Lei nº 11.274, de 2006.

De fato, a realidade é maior e mais complexa que as políticas e ingerências dos organismos internacionais e está em movimento. Diante das resistências surgem propostas alternativas. Alguns estados apresentam outra forma condução da política social que está diretamente relacionada com a demanda da educação básica. No caso da formação docente, a reorganização da matriz curricular, definição de recursos financeiros internos, formação de professor, integrada ao ensino médio, organização do conselho escolar, normatizações de conselhos estaduais para organização do curso e do acesso a concurso público, atendimento à realidade e às demandas dos sujeitos locais.

¹⁰⁸ De acordo com o Censo 2007, Total de matrículas iniciais no Curso Normal Médio 198.230 (INEP/ MEC)

Dada a nossa trajetória histórica, em que o acesso às instituições de ensino superior tornou-se privilégios para poucos, a escola normal pública, em alguns lugares, surge como alternativa para a preparação de docente e como requisito necessário para estudos posteriores. Desse modo, a formação de professores, na modalidade normal e formação na educação superior são complementares, sendo a preparação, em nível médio, necessária e percebida enquanto formação inicial e a formação em nível superior como formação continuada, essenciais como políticas para o magistério se consideramos as singularidades locais e regionais em todo país.



Fonte: Colégio Estadual Paulo Colégio Paulo Lemisk./PR 2007.

Título: Volta em aberto

Autor: Paulo Lemisk

7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional.** Educação & sociedade. Campinas, SP: CEDES n.75, 2001.
- AGUIAR, Márcia Ângela. Instituto de Educação na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2003.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Programas de capacitação: a experiência em Pernambuco.** Pernambuco. 2006
- ALBUQUERQUE, Mabel Black. **Resgatando a História do curso de magistério em Pernambuco.** XI Encontro De Pesquisa Educacional Do Nordeste. Recife, junho de 1993.
- ALMEIDA, Cláudia Mara de. **A política de cessação do curso de magistério no estado do Paraná: das razões alegadas às que podem ser aventadas.** Dissertação de Mestrado. UFPR. Curitiba. 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ARAÚJO, Verônica Daniele de Lima. **Da instrução primária ao ensino normal: o início do magistério feminino em Pernambuco.** Dissertação de Mestrado. UFPE. Recife, 2005.
- AZEVEDO, Fernando de. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI. Paulo Júnior. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994
- AZEVEDO, Janete M Lins de. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BARBOSA, Najla Veloso Sampaio. **Formação de professores na escola normal: da proposta curricular à prática educativa.** Dissertação Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 1997.
- BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário. Parecer e projecto da Comissão da Instrução Pública.** Câmara dos Deputados. Sessão de 12/09/1882. Typographia Nacional. 1883.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUER, Martin. W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 4. ed. Ed. Vozes, 2002.

- BARROSO, João. **Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais**". In: Inovação, vol.12, nº3, 1999
- BELLO, Rui Ayres. **Notícia histórica da educação no Brasil**. Recife: Imprensa Oficial, 1943.
- BERNARDI, Walter. **Educazione e società in Francia dall' Illuminismo all' Rivoluzione**. Torino: Loeschere, 1978.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Rossetti Elaine. **Política social: fundamentos e histórias**. São Paulo, Cortez, 2006
- BOSCHETTI, Ivanete. **Questões correntes no debate sobre metodologias de avaliação de políticas públicas**. SER-UnB, 2007.
- BOTO, Carla. **Educação: de direito de cidadania e de mercadoria novas leituras sobre o público e o privado/mercantil**. **Educação e Sociedade**. Campinas: Vol. 24 nº 84, 2003.
- BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: CEDES n.68, 1999.
- BUENO, Maria Sylvia. **Orientações nacionais para a reformado ensino médio**. *Cadernos de Pesquisa*, nº 109, 2000.
- BUISSON, Ferdinand. **Condorcet**. Paris: F. Alcan, 1897.
- CAMBI, Francisco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Laurencine. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.
- CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores de educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. Tese doutorado Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. **A escola normal em Goiás**. Goiânia: Editora UFG, 1994.
- CARNOY, Martim; LEVIN, Henry. M. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Estado e teoria política**. Campinas/SP: Papyrus, 1990.
- CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para formação de professor**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

- CONDORCET, Marien-Jean-Antoine Nicolas. **Instrução pública e organização do ensino**. Porto: Educação Nacional, 1943.
- CONDORCET, Marien-Jean-Antoine Nicolas. **Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita**. In: BOTO, Carla. Educação: de direito de cidadania e de mercadoria novas leituras sobre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**. Campinas: Vol. 24 nº 84, 2003.
- CHAGAS, Valmir. **Formação de magistério: novo sistema**. Recife. São Paulo. Nacional. 1984.
- COSTA, Hermisten Maia Pereira da. **Pietismo: um desafio à piedade e à teologia**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- CORAGGIO, José Luís. “**Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção**” In TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1998.
- CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional: o projeto nordeste para a educação básica e seus desdobramentos no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2005.
- CUNHA, Luiz. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1980.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas**. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. O campo religioso e a formação de trabalhadores. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v.1, n.1-113, abr. 1997.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (Org.). **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas & educação**. São Paulo/SP: Xamã, 2001.
- DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. In SAVIANI, Demerval Educação - Do Senso Comum a Consciência Filosófica Campinas: Autores Associados, 2004.
- DURKHEIM, E. **A Evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Marta Teixeira. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

- FERREIRA, Antônio Gomes Alves. **A Difusão da Escola na Afirmação da Burguesia Social. Educação em Debate.** In: ALMEIDA, Malu. **Políticas Educacionais e práticas pedagógicas para além da mercadorização do conhecimento.** Campinas. Editora Alínea, 2005.
- FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania: uma questão para educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FREIRE, Ana. Maria. A. **Analfabetismo no Brasil.** São Paulo. Editora Cortez: 1993.
- FREITAS, Helena C. L. de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educação & Sociedade. Campinas, n.º 68/especial, 1999.
- _____. **Formação de professores no Brasil: 10 Anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80. 2002.
- FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial e a educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional.** In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge, 2003.
- FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, SEABRA. Programa Fundescola: Concepções, objetivos, componentes e abrangência: A Perspectiva de Melhoria da Gestão do Sistema e das Escolas Públicas. In: **Escolas Gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos.** Editora da UCG, Goiânia, 2001.
- GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONÇALVES, Antônio Dias. **Instrução pública em diversas Províncias do Norte.** In ALMEIDA, José Ricardo Pires. História da instrução Pública no Brasil. São Paulo. INEP/MEC. 1989.
- GONÇALVES, Maria Dativa de. **A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na rede pública de ensino estadual do Paraná, nos anos 90.** In: Educar Em Revista, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.º especial/2003.
- GOMES, Joaquim Ferreira. **Estudos de história e de pedagogia.** Coimbra, Almedina, 1984.
- HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1998, pp. 229-253.

- _____. **O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional.** In: OLIVEIRA, Romualdo. Portela (Org.). **Política Educacional impasses e alternativas.** 2ª edição. São Paulo. Cortez, 1998.
- HANS, Nicolas. **Educação comparada.** 2 ° ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1961.
- HILSDORF, Maria Lúcia S. Barbanti. **Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.
- _____. **O Aparecimento da Escola Moderna: uma história ilustrada.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica: 2006.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-moderno.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas públicas sociais.** Cadernos CEDES ano XXI, nº 55, São Paulo.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- KRAWCZYK, Nora Rut. **Em Busca de uma nova governabilidade na educação.** In: Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- KULESZA, Wojciech Andrzej. **A Institucionalização da Escola Normal no Brasil.** Revista Educacional de pedagógica. Brasília. v. 79 nº 183. Brasília, 1998
- KULESZA, Wojciech Andrzej. **Genealogia da Escola Nova no Brasil.** Revista Educação em foco. Juiz de Fora, V 7, nº 2, setembro/ fevereiro, 2002/2003.
- LARROYO, Francisco. **A História Geral da Pedagogia.** São Paulo, Mestre Jou, 1970.
- LOPES, Sonia de Castro. **Oficina de mestre: história, memória e silêncio sobre a escola de Professores.** Rio de Janeiro, FAPERJ, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres em Sala de Aula. História das mulheres no brasil.** Rio Grande do Sul: Educação e Realidade Edições, 1993.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, N. J. **Sobre a idéia de competência.** In: As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

- MANACORDA, Mário. **História da Educação da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação **continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In: Caderno CEDES nº 36, Campinas, São Paulo. 1995
- MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Formação de profissionais do magistério**. Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. Brasília, Novembro, 2003.
- MARX, Kal. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo, Martins Fontes: 1977.
- _____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Leandro Konder. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- _____. **Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- _____. **O Capital: Capítulo VI Inédito**. São Paulo, Editora Moraes, 1996.
- _____. **O Capital: crítica da economia política**. 18º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 10ª ed. São Paulo, Hucitec, 1996.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e jogo**. Dissertação de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2000.
- _____. Conselho Gestor como elemento de gestão democrática e de controle social de políticas educacionais. In: **Linhas críticas**. Brasília, V.10, Nº 18, Janeiro/Julho de 2004.
- MIGUEL, Maria Elisabeth B. **A Formação do Professor e a Organização Social do Trabalho**. Curitiba, ED. da UFPR, 1997.
- _____. **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889**. Campinas, Editora Autores Associados, 2000.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias (1834-1889)**. Volumes I a III. São Paulo Ed. Nacional, 1939.
- MORAES, Raquel Almeida. **Aula virtual e democracia: uma pedagogia crítica no ciberespaço**. UnB. 2006
- MULLER, Pierre & SURREL, Yves. **L'Analyse des Politiques Publiques**. Paris, Editions Montchrestien, 1998.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro, 1997.

- _____. **Estudo dos conflitos nos sistemas educacionais da região: agendas, atores, evolução, manejo e desenlaces.** Relatório de estudo de caso do Brasil. Nº 6. Buenos Aires. 2005.
- OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista :o ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2002.
- PARIS, Edmond. **A História secreta dos jesuítas.** Tradução: Josef Sued, 21 edição: Ano 2000.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Plano Diretor da Reforma do Estado.** Brasília: Presidência da República, 1995.
- PERONI, Vera, M Vidal. **Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90** In: Constituinte Escolar - Construindo a Escola Cidadã. Mato Grosso do Sul. 2000.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PINTO, Álvares Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PONCE, Aníbal. **Educação e lutas de classe.** 13^a ed. São Paulo: Cortez. 1994
- POTASHNIK, Michael, CAPPER, Joanne. **Distance education: growth and diversity.** **World Bank.** Finance & Development / March 1998.
- PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil.** In: LOURO. Guaciara Lopes. **Mulheres na Sala de Aula.** São Paulo: Editora Contexto, 1993.
- QUADROS, Claudemir de. **História e memória dos 50 anos dos cursos de formação de professores do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria.** Santa Maria: Unifra, 2005.
- REIS FILHO, Casemiro. **A Educação e a ilusão liberal.** São Paulo: Cortez. 1981.
- RECH, Pedro Elói. **Faxinal do Céu – Universidade do professor: uma redução dos conceitos de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática.** Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1999.
- RIBEIRO, Maria . Luísa. Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1984.

- RIBEIRO, José Querino. **A memória de Martim Francisco sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo**. Separata do boletim III da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1945.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal - estar na modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROSA, Maria da Glória. **A História da educação através dos textos**. São Paulo, Editora. Cultrix. 2003.
- ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Existem novos paradigmas na política e na administração da educação**. In: Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da educação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **A nova Lei da educação: LDB trajetórias limites e perspectivas**. São Paulo: Autores associados, 2003.
- _____. Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SCHWARTZMAN, Simon. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica**. Série **Estudos Educacionais**. São Paulo. 2005.
- SCHEIBE, Leda. **Pedagogia e sua multidimensionalidade: Diferentes olhares**. ANPED, 2001
- SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul 1770 – 1889** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST, 1993 v.39, n.1, 1994
- SELLARO, Leda. Rejane Accioly. **Poder político educação em Pernambuco: Estado Novo**. Dissertação de Mestrado. UFPE, 1999.
- SILVA, Andréia Ferreira da. **O Conselho Nacional de Educação e as políticas de privatização da educação superior no governo de FHC**. Revista Faculdade de Educação. UFG, vol. 30, Goiás. 2005.
- SILVA Jr, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Editora Xamã, 2002.
- SILVA, Rodolfo dos Santos. **Impactos das reformas do ensino médio e técnico no estado do Paraná: a percepção de duas comunidades escolares específicas da região Metropolitana de Curitiba**. Dissertação de Mestrado. CEFET, 2001.
- SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a políticas educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Autores Associados, FAPESP. 2002.
- SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí- RS: Ed. Inijui, 2000.

- SANTOS, Luis Carlos Marques. **Entre a outorga e construção: o movimento da autonomia escolar no cenário educacional de Pernambuco**. FFPNM / UPE. 2007
- TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. Nº 014, São Paulo, maio/agosto, 2000. Disponível em: <http://rbe@anped.org.br>
Acesso em: 14 setembro 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. LESSAER, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005,
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1999.
- TOGNOLLI, Cláudio J. **A Sociedade dos chavões: presença e lugar-comum na comunicação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TORRES, Rosa Maria. “Melhorar a qualidade da Educação Básica: Estratégias do Banco Mundial” In TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Horas.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 125-194.
- TRINDADE, E. M. C.; ANDREAZZA, M. L. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, José Silva **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Ed. UNESP, 1998.
- VAZ, Fabiana Andrea Barbosa. **Formação de Professores no Paraná: a escola Normal Primária de Ponta Grossa (1924-1940)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná. 2005.
- VEIGA, Ilma Passos de A. **Perspectivas para Reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos de A (org). Escola: espaço do projeto político pedagógico. Papirus, Campinas- SP, 2000.
- VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria, do Rosário da Cunha; KHORY, Yara Maria, **Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 2003.
- VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985- 1995)**. Plano, 2000.

VILLELA, Heloísa Oliveira Santos. **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

WEBER, Silke. **Como e onde formar professores: espaços em confronto**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70. Recife. 2000.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. **O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar**. Cad. CEDES vol. 25 nº. 66. Campinas. Maio/ agost. 2005.

Documentos

ANFOPE. **Síntese das propostas para formação de professores**. Boletim da Anfope- ano II nº 15, 1998.

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional**. Brasília, 2000. Boletim Anfope, ano VII, nº 15, dezembro, 2000.

ANFOPE. **Formação inicial de professores**. Boletim da Anfope - ano XIII - Nº 01, 2007.

BRASIL/MINISTÉRIO DO INTERIOR. Secretaria de Planejamento da Presidência da República. Ministério da Agricultura. Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários. **Projeto Nordeste Concepção Básica** (versão preliminar). Recife/PE: SUDENE, IPLAN, INCRA, 1984.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827**. Senado Federal.

_____.Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, Ato Adicional. In: **Constituições do Brasil Império**. (Org.). ALMEIDA, Antônio Mendes, 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

BRASIL (MEC). **Decreto - lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Senado Federal.

BRASIL (MEC). **Decreto – lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica de Ensino Normal. Senado Federal.

_____.**Lei Federal nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

- _____. **Lei Federal nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.
- _____. **Plano decenal de Educação para Todos** Brasília, 1994.
- _____. **Ações Federais de 1995 – 2002.** Brasília, 1995
- _____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília, 1995.
- _____. **Pacto para a Valorização do Magistério.** Brasília, 1994.
- _____. **Planejamento político-estratégico.** Brasília, 1995
- _____. **Lei Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; e legislação correlata, Brasília, DF, 1996.
- _____. **Lei nº 9.424,** de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- _____. **Decreto - ei. nº 3.276/99.** Regulamentação a LEI Federal nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Resolução nº 03/97 de 08 de outubro de 1997.** Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração para o magistério dos Estados e do Distrito Federal. Diário Oficial da União. Brasília. 10/01/01, Seção 1, p. 2.
- _____. **Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997.** Estabelece a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional. 1997.
- _____. **Parecer nº 53 de 28 de janeiro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Institutos Superiores de Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Diário Oficial da União. Brasília. 10/01/01, Seção 1, p. 1.
- _____. **Parecer nº 01/99 de 12 de abril de 1999.** Resolve sobre o Curso Normal. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília. 10/01/01, Seção 1, p. 1.
- _____. **Resolução nº 2, de 19 de Abril de 1999.** Resolve sobre o Curso Normal. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília. 02/05/1999. Seção 1, p.11.

_____. **Resolução - nº 1, de 30 de setembro de 1999.** Resolve sobre os Institutos Superiores de Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Diário Oficial da União. Brasília. 02/10/1999. Seção 1, p.11.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Câmara dos Deputados, Brasília, 2002.

_____. **Resolução nº 01, de 02 de fevereiro de 2002.** Estabelece a Carga Horária dos Cursos de licenciatura. Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno.

_____. **Parecer nº 03/2003 de 11 de março de 2003.** Consulta sobre a situação formativa do professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEB/CNE. Diário Oficial da União. Brasília. 14/03/2003. Seção 1, p.11.

_____. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos. Brasília, 2002.

_____. **Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Diário Oficial da União. Brasília. 17/05/2006. Seção 1, p.11.

BANCO MUNDIAL. **Informe anual: actividade del Banco Mundial.** Washington. Banco Mundial. 1995b.

_____. Banco Mundial. **Melhoria da prática da educação básica.** Washington. Banco Mundial. 1999.

CONED. **Síntese das discussões coletivas sobre educação.** II CONED, p. 69, 1997.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.** Ed. Comemorativa aos 50 anos da APP – Sindicato. Curitiba: APP– Sindicato, 1997.

GAZETA DO POVO. **Paraná ganha eficiência na gestão pública.** Curitiba, 02. 05. 98.

GAZETA DO POVO. **O Proem e a educação de nível médio.** Curitiba, 31. 12. 98.

GAZETA DO POVO. **Normatização e criação do curso superior de formação de Professores.** Curitiba, 10.12.99.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 440, 13 dezembro de 2000.** Funcionamento do Curso Normal no Estado. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2000

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Lei nº 456 de 12 de abril de 1876.** Lei de instituição e regulamentação da escola normal pública do Paraná. Curitiba. Departamento Estadual de Arquivo Público.

_____. **Relatório apresentado ao secretário geral de estado pelo professor César Prieto Martinez.** Inspetor Geral do Ensino. Curitiba: Departamento Estadual de Arquivo Público, 1920.

_____. **Decreto nº 459 de 16 de fevereiro de 1933.** Desdobra o plano de estudos das Escolas Normais em Curso Geral e Especial. Departamento Estadual de Arquivo Público.

_____. **Resolução nº 4056 de 18 de outubro de 1996.** Determina cessação gradativa de todos os cursos de habilitação profissional e do curso normal. Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

_____. **Resolução nº 4394 de 20 de novembro de 1996.** Determina às escolas a substituição dos cursos profissionalizantes para curso de educação geral nível médio mediante tempo de adesão. Secretaria de Estado de Educação Paraná.

_____. **PROPOSIÇÃO n.º 004/96 CCE/ PR, 1996.**

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Licenciatura em ensino fundamental. 1.ª a 4.ª séries.** (Projeto). Curitiba: SEED, 1998.

_____. **Deliberação nº 010/99, 04 de agosto de 1999.** Funcionamento do Curso Normal no Estado. Conselho Estadual de Educação do Paraná. 1999.

_____. **Resolução nº 3862/99.** Autoriza o funcionamento o Curso médio na modalidade a distancia, PARANÁ. Câmara Municipal de Três Barras. Moção nº 15/99. 1999.

_____. **Parecer nº 212 de 10 de julho de 1999.** Autoriza o Curso de Nível Médio a distância no Estado. Conselho Estadual de Educação do Paraná.

_____. Câmara Municipal de Três Barras do Paraná. **Moção de apoio, nº 15, 1999.**

_____. **Resolução nº 183 de 02 de fevereiro de 2000.** Institui o comitê consultivo com a finalidade de avaliar o curso de magistério em quatorze escolas do Estado. Secretaria de Estado de Educação Paraná.

_____. **Carta aos professores.** DEP/ SEED/PR, 2004.

_____. **Secretaria de Estado de Educação.** Formação de Professores em Nível Médio. 2006.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução N° 252 05 de outubro de 2000.** Funcionamento do Curso Normal no Estado. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. 2000.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Resolução n° 269/01 14 de agosto de 2001.** Funcionamento do Curso Normal no Estado. Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Assembléia Provincial de. **Anais da Assembléia Provincial de Pernambuco - 3° ano - sessão de 1866.** Recife: Typ. do Correio do Recife, 1868.

_____. **Conselho Superior.** Curso Normal, 1882.

_____. **Diretor geral interino da instrução pública de Pernambuco Outros.** Instrução pública. Recife: Encadernação do APE, 1860.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. Diretoria de Educação Escolar. **Construção da qualidade da formação do professor.** Coleção Qualidade do ensino, série formação do professor, Recife 1996.

_____. Secretaria de Educação. **Síntese do Seminário. Formação de Professores em nível Médio na Modalidade Normal: proposições para o Estado de Pernambuco. 1999.**

_____. Secretaria de Educação. **Critérios para qualificação do Curso Normal. Médio. 1999.**

_____. **Resolução n° 04 de 08 de agosto de 1999.** Regula a oferta do curso normal superior. Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. 1999.

_____. Secretaria de Educação. **Sistematização da propostas do seminário “organização curricular do curso normal médio e critérios para o funcionamento com qualidade: proposta para Pernambuco.** Matriz curricular do curso normal Médio.2000.

_____. Secretaria de Educação. **Recomendação à Diretoria de Políticas e Programas Escolares.** GAB/DPPE, Prot.n° 15, 2000.

_____. Secretaria de Educação. **Seminário reforma do curso normal médio: da concepção à ação. relatório síntese. subsídio para elaboração da matriz de competência por áreas de conhecimento.** 2002.

_____. Secretaria de Educação. **Seminário do curso normal médio da concepção à ação.** Recife. 2002.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa nº 19 de Janeiro de 2003.** Recife. 2003.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Ata da reunião plenária do dia 5 de abril de 2005 e aprovada na reunião plenária do dia 12 de abril de 2005.** Recife.

_____. Secretaria de Educação. **Reflexão sobre o curso normal médio: tendência em debate.** 2007.

JORNAL. **Le Monde de La Revolution Française** nº 3 p.18, 1989.

PERNAMBUCO. **Um Recife, dois mundos.** Diário de Pernambuco. Recife. 11 dez. 2005, Caderno Especial.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Colégio Estadual Princesa Isabel Ensino Fundamental, Médio E Normal.** 2003.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Colégio Paulo Lemisk Ensino Fundamental, Médio, Profissional.** 2007.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Câmara Legislativa do Estado de São Paulo,** 2003.

SITES CONSULTADOS

BANCO MUNDIAL. **Grupo Banco Mundial divulga estratégia de assistência ao Brasil para 2004-2007.** Disponível em: www.worldbank.org. Acesso em 12 de jan. de 2007.

BANCO MUNDIAL. **Uma parceria de resultados: O Banco Mundial no Brasil.** fevereiro de 2005. p. 5. Disponível em: www.obancomundial.org/

BRASIL. **Censo 1999/2005.** Disponível em: www.edudatabrasil.inep.gov.br. Acesso 19 novembro 2006.

_____. **Censo 2006.** Disponível em: www.edudatabrasil.inep.gov.br. Acesso 30 outubro de 2007.

_____. **Boletim/ SETEC, nº 92, 2005.** Disponível em: <http://portalmeec.gov.br/setec> Acesso em 15 de julho de 2005.

_____. **Fundescola**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em 10 de novembro de 2006.

_____. **SEED**. Disponível em: <http://portalmec.gov.br/seed> . Acesso em 16 de junho de 2007

CAMPOS. Roselane Fátima. **O Cenário da Formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores**. Disponível em: <www.lite.fae.uicamp.br/anfope>. Reunião Nacional da ANFOPE. Acesso em: 20 out. 2006.

CEPAL. Acesso em 30 de março de 2007. Disponível em: [http:// WWW.eclac.org/egibin/](http://WWW.eclac.org/egibin/).

CULTURABRASIL. PRO.BR HISTORIANET. Congresso de Viena "reorganizou" o mapa político da Europa pós-Napoleão. Setembro de 2007. Disponível em: <http://www.unificado.com.br>.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI. Disponível : [http:// www.direitoshumanos.usp.br/declaracaonovadeli.pdf](http://www.direitoshumanos.usp.br/declaracaonovadeli.pdf). Acesso em 12 de dezembro de 2007.

FOLHA. Disponível:<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/>. Acesso em 12 de dezembro de 2007.

FORUMDIR.(1998) Disponível: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/343.htm. Acesso em 26 de outubro de 2007.

PEREIRA. Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de Professores: Uma Discussão Necessária**. Disponível: http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas/formacao_de_professores_uma_discussao_necessaria.pdf Acesso em: 14/12/07.

PERNAMBUCO. Disponível em: Suametaécriar1,6milhãodenovasvagasatéofinalde2002. Acesso em 24 de set. de 2007.

UNESCO. Acesso em 7 de abril de 2007. Disponível em <http://ww.unesco.org.br/UNESCO/sobrealUNESCO>. Acesso em 7 de agosto de 2007.

APÊNDICE – A

Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

Título: Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 a 2003

**Roteiro de entrevista semi-estruturada
 (Secretários Estaduais de Educação)**

<p>Objetivo geral</p> <p>- Analisar a política de formação de professores consubstanciada pela Escola Normal Pública entre 1999 e 2003.</p>	<p>- Como no seu estado, a escola normal se inseriu/ se consolidou/ se firmou enquanto uma política de formação de professores entre 1999 e 2003?</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>-Historicizar o processo de institucionalização da escola normal pública moderna, com ênfase na trajetória da escola normal pública brasileira para a formação de professores, a partir da Lei 9394/96.</p> <p>- Compreender e analisar a legislação federal e a legislação dos estados de Pernambuco e do Paraná quanto à política de formação de professores no ensino médio, na modalidade Normal.</p> <p>- Compreender o significado político e social da formação de professores na escola normal pública na visão dos secretários estaduais, gestores pedagógicos e diretores de escolas normais públicas.</p> <p>-Identificar e analisar como os estados de PE e do PR encaminharam as decisões políticas e sociais para a formação de professores na modalidade, Normal, entre 1999 e 2003.</p>	<p>- Como o poder público estadual administrou a demanda de formação docente em nível médio, na modalidade Normal, no âmbito do seu Estado?</p> <p>- Como podemos identificar/ demonstrar as articulações entre as ações do governo federal e do governo estadual, no que diz respeito à formação de professores em nível médio entre 1999 e 2003?</p> <p>- Na condição de gestor, como você percebe a formação docente em nível médio, na modalidade, Normal, no âmbito do seu estado?</p> <p>- Como a comunidade escolar encarou as possibilidades de redução da oferta do curso normal?</p> <p>- Com relação aos egressos, como são distribuídos profissionalmente? Qual a sua destinação?</p>

APÊNDICE – B

Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

Título: Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 a 2003**Roteiro de entrevista semi - estruturada****(Gestores Pedagógicos- da Secretarias Estaduais de Educação)**

<p>Objetivo geral</p> <p>Analisar a política de formação de professores consubstanciada pela Escola Normal Pública entre 1999 e 2003.</p>	<p>- Como no seu estado, a escola normal se inseriu/ se consolidou/ se firmou enquanto uma política de formação de professores entre 1999 e 2003?</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>-Historicizar o processo de institucionalização da escola normal pública moderna com ênfase na trajetória da escola normal pública brasileira para s formação de professores, a partir da Lei 9394/96.</p> <p>- Compreender e analisar a legislação federal e a legislação dos estados – Pernambuco e Paraná quanto à política de formação de professores no ensino médio, na modalidade Normal.</p> <p>-Compreender o significado político e social da formação de professores na escola normal pública na visão dos secretários estaduais, gestores pedagógicos e diretores de escolas normais públicas.</p> <p>-Identificar e analisar como os estados de PE e do PR encaminharam as decisões políticas e sociais para a formação de professores na modalidade, Normal, entre 1999 e 2003.</p>	<p>- Como o poder público estadual administrou a demanda de formação docente em nível médio, na modalidade Normal, no âmbito do seu Estado?</p> <p>- Como podemos identificar/ demonstrar as articulações entre as ações do governo federal e do governo estadual, no que diz respeito à formação de professores em nível médio entre 1999 e 2003?</p> <p>- Na condição de gestor como você percebe a formação docente em nível médio, na modalidade, Normal, no âmbito do seu estado?</p> <p>- Como a comunidade escolar encarou as possibilidades de redução da oferta do curso normal?</p> <p>- Com relação aos egressos, como são distribuídos profissionalmente? Qual a sua destinação?</p>

APÊNDICE – C

Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

Título: Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 a 2003

**Roteiro de entrevista semi - estruturada
 (Diretores de Escolas Normais Públicas)**

<p>Objetivo geral</p> <p>Analisar a política de formação de professores consubstanciada pela Escola Normal Pública entre 1999 e 2003.</p>	<p>- Como no seu estado, a escola normal se inseriu/ se consolidou/ se firmou enquanto uma política de formação de professores entre 1999 e 2003?</p>
<p>Objetivos específicos</p> <p>-Historicizar o processo de institucionalização da escola normal pública moderna com ênfase na trajetória da escola normal pública brasileira para a formação de professores, a partir da Lei 9394/96.</p> <p>- Compreender e analisar a legislação federal e a legislação dos estados de Pernambuco e do Paraná quanto à política de formação de professores no ensino médio, na modalidade Normal.</p> <p>-Compreender o significado político e social da formação de professores na escola normal pública na visão dos secretários estaduais, gestores pedagógicos e diretores de escolas normais públicas.</p> <p>-Identificar e analisar como os estados de PE e de PR encaminharam as decisões políticas e sociais para a formação de professores na modalidade, Normal, entre 1999 e 2003.</p>	<p>- Como o poder público estadual administrou a demanda de formação docente em nível médio, na modalidade Normal, no âmbito do seu estado?</p> <p>- Como podemos identificar/ demonstrar as articulações entre as ações do governo federal e do governo estadual, no que diz respeito à formação de professores em nível médio entre 1999 e 2003?</p> <p>- Na condição de gestor, como você percebe a formação docente em nível médio, na modalidade, Normal, no âmbito do seu estado?</p> <p>- Como a comunidade escolar encarou as possibilidades de redução da oferta do curso normal?</p> <p>- Com relação aos egressos, como são distribuídos profissionalmente? Qual a sua destinação?</p>