

CURSO NORMAL: DIFERENTES TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira - UEL
angelagomide@uel.br

Área temática: Educação: Profissionalização Docente e Formação
Agência financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este texto discute as tendências pedagógicas disseminadas nos cursos de formação de professores em nível médio, modalidade normal. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida no Doutorado em Educação da PUCPR, sob a orientação da Profª Draª Maria Elisabeth Blanck Miguel. Analisa o contexto político, econômico e social do Brasil em cada momento histórico, focalizando as orientações advindas da Lei 5692/71, Lei 7044/82, da LBD 9394/96 e Lei 5154/04 no que tange ao ensino profissional. Apresenta os pressupostos teórico-filosóficos das tendências pedagógicas na educação da Escola Nova, da escola tecnicista e da escola integrada. Por meio de análise de conteúdo de documentos, estabelece um diálogo crítico com base nas obras de Miguel (2007), Saviani (2005) e Harvey (1993) e Frigotto (1989). Destaca o movimento anti-hegemônico instaurado no Estado do Paraná ao adotar, de forma pioneira, a formação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, consolidando uma política pública para a educação profissional e a formação de professores em nível médio. Reconhece o desafio de se estabelecer uma formação técnica sólida, com base em conhecimentos científicos, que se contraponham aos princípios neoliberais linearmente interligados ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, o desafio de preservar a educação básica como direito social. Nestas condições, defende a educação como espaço social que articula as dimensões cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho de forma indissociável. Aponta os limites na formação inicial dos professores nesta modalidade de ensino e sugere a disseminação dos princípios fundantes da tendência integrada como bandeira de luta para um sistema unitário de formação técnica em nível nacional.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas; Educação profissional; Curso normal; formação de professores.

Introdução:

Entre políticas que levam à sua extinção ou garantam a sua permanência e permeado por tendências pedagógicas diversas, curso normal, resiste e se consolida como espaço para a formação inicial de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em sua relação com as tendências pedagógicas disseminadas no Brasil, nos diferentes momentos históricos, verificamos que o curso normal se adequou a elas.

Assim, no período da ditadura militar, a educação brasileira incorporou os princípios tecnicistas, em substituição aos da escolanovistas. Mudou a nomenclatura, alterou os conteúdos e a organização curricular, bem como cumpriu objetivos específicos para este momento histórico. Com as mudanças na Lei de 1996, bem como as transformações do contexto político econômico e social brasileiro, o curso normal foi extinto e, no Estado do Paraná retornou em 2003 com nova configuração, fundamentado-se numa concepção integrada, tal como defende a Lei 5.154/2004. Reconhecendo que as alterações não se apresentam exclusivamente na perspectiva pedagógica, mas expressam uma relação entre o modelo econômico vigente, as políticas sociais da época e as orientações dos organismos intencionais, questionamos: Que pressupostos legais embasam as diferentes tendências pedagógicas implementadas no curso normal? Quais os pressupostos teórico-pedagógicos dão sustentação a estas tendências? Qual a relação destas com o contexto político, econômico e social do Brasil? Quais as características do curso normal no bojo das políticas de formação profissional do Estado do Paraná na atualidade?

Formação de professor: da escola nova à tecnicista:

Ao estudar com Miguel (1997) a Pedagogia da Escola Nova, desenvolvida no Brasil no período histórico compreendido entre 1930 e 1946, verificamos que este modelo pedagógico trouxe uma mudança de paradigma na educação de modo que o foco do processo de ensino-aprendizagem dirigiu-se para o aluno e este, por meio de técnicas ativas foi orientado a construir o seu conhecimento. Alguns pressupostos foram assim definidos: Educação como parte da própria experiência humana; valorização da auto-educação e das relações interpessoais; ensino centrado no interesse do aluno (grupo) e desenvolvido a partir da necessidade de adaptá-lo ao meio.

Com base nas orientações econômicas da época, priorizado na indústria, a escola nova incorporou a concepção de que educação promove o desenvolvimento haja vista a exigência de um espírito empreendedor, apto para adaptar às mudanças aceleradas. Partindo desta compreensão, os conteúdos foram selecionados, adequando-se ao desenvolvimento psicológico, biológico e social do educando, e aos princípios científicos positivistas. Tais princípios nortearam a definição de um conjunto de normas didático-pedagógicas que inspiraram tanto as escolas de nível elementar quanto a escola normal, responsável pela formação de professores.

Em sentido contrário, a escola de tendência tecnicista, se consolidou no bojo do regime militar brasileiro e da repressão política, entre 1964 e 1988, aproximadamente.

Esta mudança política exigiu adequações no campo educacional. Primeiramente, pela Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540), de 28 de novembro de 1968, que trouxe reformulações para o ensino superior. Em seguida, pela Lei 5.692/71 que trouxe inovações: definiu o ensino fundamental como 1º grau, com duração de 8 anos e pôs fim, ao processo excludente do exame de admissão. Por outro lado, o ensino de 2º grau, com três anos de duração, perdeu seu caráter propedêutico e transformou-se em uma estrutura que, segundo o art 1º objetivou “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei 5.692/71).

Seu direcionamento ideológico se contrapôs à tendência escolanovista, haja vista a obrigatoriedade de profissionalização a todos os alunos em nível de 2º grau. Se, no início do período republicano a escola cumpriu importante papel para a inserção no modo de produção capitalista, esta ocorreu de forma dualista, na medida em que a classe de maior poder aquisitivo utilizou-a como forma de legitimar seus interesses e garantir a hegemonia. Aos trabalhadores coube o papel de inserir-se neste projeto econômico como mão-de-obra precariamente qualificada. Tal preparação exigiu da escola o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo, tal como defende a Teoria do Capital Humano¹, com conteúdos escolares planejados, coordenados e controlados por especialistas neutros e imparciais e desenvolvidos por meios tecnológicos, direcionados para o aprender a fazer. Os programas de ensino ofereceram conhecimentos estanques, sem ligação entre si, nem com o contexto maior da sociedade, de modo a dificultar a visão global do mundo e suas múltiplas relações. Esta concepção pedagógica, apoiada financeiramente pelas agências internacionais, como a USAID, favoreceu a venda de tecnologia e assessoria técnica americana e introduziu um processo compulsório de profissionalização antecipada aos cidadãos brasileiros, tornando-os reféns do mercado de trabalho.

Para Tanuri (2000, p. 78),

¹ Segundo Schultz (1973, p.53) “É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida ser adquirido, não como elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar sempre, o seu capital humano, quer sirva na produção ou no consumo” (apud MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Tendências pedagógicas na educação brasileira: permanências e mudanças**, Curitiba, 2004).

merece referência a atuação desenvolvida pelo Programa da Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1975 a 1965 –resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID– cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência.

Cabe lembrar que esta modalidade de ensino exigiu professores específicos para o ensino profissionalizante, assim como de condições especiais de laboratórios e salas ambiente para a realização dos cursos. Pesquisas demonstram como tal modelo de escola cumpriu um papel relevante para a consolidação da ditadura militar e dos ideais tecnicistas. Frigotto (1989), por exemplo, desenvolveu sua tese afirmando que a escola, embora improdutivo, foi extremamente produtiva, pois ao abandonar a formação geral do aluno em nível médio, ou seja, a formação politécnica² fragmentou os conteúdos, trabalhou de forma estanque, contribuindo para a alienação do trabalhador. Foi a égide do saber fazer, em detrimento do saber pensar, que certamente reforçou contradições na educação brasileira.

Neste contexto, a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil, também passou a ser realizada em cursos técnicos, instituída pela Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério (HEM). Legalmente, sua organização se respaldou em Parecer do Conselho Federal de Educação, que versava sobre a Habilitação Específica para o Magistério (Parecer 349/72). Este Parecer definiu a organização do currículo tendo como base um “Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte de formação especial, que representava o mínimo necessário à habilitação profissional”. Segundo Garrido (1988, p.106), este trecho da lei demonstrou a dicotomia entre os dois elementos que deveriam ser indissociáveis, causando a progressiva desvalorização do profissional docente formado durante o tempo em que vigorou esta lei.

Nestas condições, após a aprovação da Lei 5.692/71 algumas características do Curso de Magistério puderam ser verificadas. Garrido (1988, p.107) as identificou da seguinte forma:

- é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;

² Segundo Kuenzer (1988), politécnica deve ser compreendida (...) como “ a aquisição histórico-crítica dos princípios gerais e das habilidades instrumentais básicas que regem os processos produtivos em suas distintas modalidades, em conformidade com as necessidades sociais de formação intelectual do novo tipo”.

- apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- Habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status;
- a disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta, apenas comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em ensinar-se superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- o estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado com desculpa para se fechar as habilitações de magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar; tem sido interpretado como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido.
- não há articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo comum e da parte diversificada, e nem entre estas;
- não há nenhuma articulação entre a realidade do ensino de 1º grau e a formação do 3º grau (Pedagogia) que forma os professores para a Habilitação Magistério.
- A Habilitação magistério, conforme definida na lei, não permite que se forme nem o professor e menos ainda o especialista (4º ano). A formação é toda fragmentada;
- os livros didáticos disponíveis freqüentemente transmitem um conhecimento não científico, dissociado da realidade sociocultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.

Na mesma linha de pensamento, Saviani (2005) argumentou que “o antigo Curso Normal cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau, entre as muitas possíveis no âmbito da profissionalização universal e compulsória desse nível de ensino determinada pela Lei 5692/71”. Vale a pena listar a treze deficiências encontradas pelo CENAFOR e discutidas por Saviani no referido artigo:

- a estrutura curricular é pouco específica;
- não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor;
- na parte diversificada do currículo, as disciplinas têm servido para uma melhor formação do professor;
- não há integração interdisciplinar;
- em alguns Estados, muitos alunos que não cursaram as 2ª e 3ª séries são matriculados na 4ª transformando-se em professores improvisados;
- dificuldade de realização de estágios;
- o curso é inadequado à clientela do período noturno;
- o curso não dá conta de suprir a aprendizagem precária dos alunos oriundos do ensino supletivo;
- pauperização salarial do professor da habilitação magistério;
- rarefação do professor efetivo;
- falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar;
- falta de mecanismos que assegurem a reciclagem periódica do professor da habilitação;

- inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar no 2º grau, especialmente na habilitação magistério. (CENAFOR, 1986, p.26, apud, Saviani, 2005).

Tanuri (2000) também expressou suas preocupações relativas ao curso normal deste período histórico. Citando Mello 1985; Gatti, 1987; Lelis, 1989 e Santiago, 1994; a autora “aponta o ‘esvaziamento’, a ‘desmontagem’, a ‘desestruturação’, a ‘perda de identidade’ ou a ‘descaracterização’ sofrida pela escola normal do período, tendo-se vislumbrado inclusive sua ‘desativação’ nos anos imediatamente posteriores à reforma” (2000, p.81).

Concordando com os autores acima citados, constatamos um retrocesso na formação do professor e do cidadão brasileiro, ao definir de modo universal e compulsório a formação técnica em nível médio. Ao constatar esta situação, somos levados a indagar qual era o lugar da formação das massas no Brasil, tendo em vista a submissão da educação à ordem capitalista. A quem interessou esta formação?

Acreditamos que na organização da escolaridade técnica, a escola se comprometeu com o processo capitalista de produção, adestrando os alunos para serem os trabalhadores produtivos. A formação de professores, com esta tendência, reforçou tais condições.

Este modelo pedagógico durou até 1982. As inúmeras pressões contrárias ao ensino tecnicista apressaram a aprovação da Lei 7.044, que desobrigou a compulsoriedade do ensino profissionalizante em nível médio. Assim, as escolas regulares da rede pública e privada passaram a trabalhar em nível médio, com cursos de Educação Geral. Para a formação de professores em nível médio, verificamos a descaracterização do curso, seu declínio ou extinção no sistema público de ensino.

Formação de professor: da escola tecnicista à generalista

A promulgação da Constituição de 05 de outubro de 1988, a aprovação da LDB 9.394, em 20 de dezembro de 1996 e a inserção do país em uma nova ordem democrática, econômica e política, despertaram para a necessidade de reformulação dos cursos técnicos e da formação do professor. Em termos ideais e legais, esta formação passou a ser exigida em nível superior, conforme expressou o Parecer 251/62, primeiro documento a apresentar tal indicação. Porém, é em 1996 que esta intenção se expressa legalmente. Conforme esclarece o 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 e na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB 9.394/96, art 62).

Este artigo revela um caráter dúbio na formação do professor da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) exigida em nível superior, ao passo que admite a modalidade normal, em nível médio, para o professor da educação infantil e séries iniciais, revelando uma dimensão no mínimo instigante: Descompromisso? Desqualificação? Simplificação? Aligeiramento?

Assim, diferentes orientações para a formação de professores foram introduzidas a partir da LDB 9.394/96. Algumas orientações levaram à extinção do curso normal; outras, o introduziram em nível superior, por meio do Curso Normal Superior, conforme determina o art 63 desta lei. Outras orientações incentivaram a formação de professores em nível superior, por meio do curso de Pedagogia, como defende a ANFOPE.

Mais um complicador para o problema se evidencia nas disposições transitórias, quando a LDB 9.394/96 institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta lei, ou seja, 1997. Para Saviani, houve uma falha na interpretação deste artigo, haja vista a compreensão de que a partir de 2007, “seria possível admitir professores sem formação superior” (SAVIANI, 2005, p.9). Na verdade, esta falha não trouxe maiores prejuízos que a explicitada no art 62, conforme esclarecemos acima.

O impasse para esta questão foi revertido mediante a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais³ (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia que o definiu como licenciatura e logo, como espaço privilegiado, ainda que não exclusivo, da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Determinou também a extinção das Habilitações no Curso de Pedagogia (art 10) e do Curso Normal Superior (art 11).

Para que o estudo dos documentos não seja realizado de forma alheia à compreensão de totalidade, faz-se necessário compreender as alterações políticas e econômicas que passaram a vigorar a partir da década de 1990, relevantes na mudança de concepção pedagógica que norteiam os cursos profissionalizantes. Assim, a globalização econômica e a reorganização do Brasil e do mundo com base em uma nova configuração societária, acelerou o processo de reforma e de diminuição do papel do

³ Resolução CNE, nº 01 de 15 de maio de 2006.

Estado. A reestruturação produtiva dos setores da economia, pela adoção de novas tecnologias e ajustes financeiros para dinamizar o sistema capitalista, condicionou a nossa sociedade a vivenciar profundas modificações na economia. A inserção competitiva nos mercados globalizados, a desregulamentação trabalhista e o subemprego são sinais visíveis da mudança de rumo em âmbito nacional e estadual. HARVEY (1992, p.140) denomina este processo de acumulação flexível do capital, que se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo e inaugura um novo modo de acumulação. Estas novas condições impostas pela inserção do país na modernidade trouxeram a reboque, custos sociais para grande parcela da população brasileira, como: desemprego estrutural, terceirização, trabalho temporário e implementação de programas de qualidade total.

No que tange à educação, trouxe uma nova forma de conceber a formação do cidadão, pautada no generalismo, na flexibilização e na polivalência. São princípios orientadores adotado do modelo toyotista, no qual a formação geral, polivalente e flexível permeia a definição e o desenvolvimento de competências e habilidades para a empregabilidade, de acordo com as demandas do mercado produtivo e tecnológico. Assim, a tônica se desloca para uma formação generalista que favoreça a inserção do sujeito em precários e escassos espaços de trabalho.

Esta concepção pedagógica generalista disseminou-se rapidamente no conjunto das medidas neoliberais desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990 e adquiriu um tom pejorativo de superficialidade, polivalência e fragilização das ações docentes, assim como das de formação do professor.

Formação de professores: da escola generalista à integradora

No cerne das discussões que problematizaram a definição do Curso Normal, ora de caráter tecnicista, ora de caráter generalista o Estado do Paraná, contrapondo-se à estas tendências assumiu, de forma inédita, uma posição radical, ao adotar a tendência integrada. Ancorada na revogação do Decreto 2.208/97 e na aprovação do Decreto 5.154/2004, os quais deram sustentação legal para implantar o ensino profissional técnico de forma integrada, a SEED-PR passou a ofertar esta modalidade de ensino de modo a “favorecer a formação do cidadão / aluno / trabalhador” (SEED, 2006b, p.18).

Esta nova legislação possibilitou

conceber propostas curriculares considerando a necessária articulação entre as diferentes dimensões do trabalho de formação profissional do cidadão / aluno, na perspectiva da oferta pública da Educação Profissional técnica de nível médio, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como princípios fundantes da organização curricular integrada ao Ensino Médio (SEED 2006b, p.18).

Diante da possibilidade de reimplantar o Curso Normal em nível médio e, levada pela necessidade de construir um projeto político pedagógico anti-hegemônico que abarcasse a defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade social em todos os níveis e modalidades, e enfrentasse o novo modelo de acumulação flexível, a SEED-PR elaborou a sua “Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal” numa concepção curricular integrada entre educação profissional e o ensino médio. Para a SEED essa concepção “rompe com a dimensão que articula diretamente a formação profissional ao mercado de trabalho, à empregabilidade e à laboralidade” (2006b, p.20). Em razão disso assume o compromisso com a formação humana dos alunos, facultando-lhes a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada.

Com essa postura, a SEED-PR enfrentou uma questão nodal dos cursos técnicos: a dualidade estrutural. Frigotto (1989) referiu-se ao acerto dessa postura quando defendeu que a escola técnica foi extremamente produtiva ao abandonar a formação geral, ou seja, a formação politécnica em nível médio, que fragmentava os conteúdos, trabalhava de forma estanque, contribuía para a alienação do trabalhador e reforçava o caráter dualista da educação brasileira. Por isto, o autor defende “a organização da Educação Básica unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição de cidadania e da democracia efetivas” (1989, p.10). Nesse horizonte, a expectativa social mais ampla é poder avançar na direção da Educação Básica, não dualista, conforme defende o autor. Não se trata de uma “relação linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumpre os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho” (FRIGOTTO, 1989, p.11).

No caso do curso de formação de professores, na modalidade normal, esta integração⁴ foi definida como o diferencial da grade curricular do curso, e está

⁴ Esta definição apóia-se também no art 10 da Deliberação CEE nº010/99, que regulamenta o curso normal em âmbito estadual desde o ano de 1999.

ocorrendo por meio da articulação entre os conhecimentos gerais e os específicos do curso em nível médio. Em nossa opinião, este é o desafio: formar tecnicamente os professores e supri-los de conhecimentos básicos e essenciais capazes de consolidar a sua formação inicial, o que implica em superar os limites do magistério da década de 70, que priorizava o saber fazer, ou seja, o pragmatismo, em detrimento do conhecimento humano, omnilateral, unitário. Implica também em amenizar as dicotomias e fragmentações materializadas pela escola capitalista, evidenciadas pelo divórcio entre o saber teórico e a práxis, o pensar e o fazer, o conteúdo e a forma.

Com o objetivo de “formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental assegurando-lhes a formação básica nacional comum de qualidade e também as competências e habilidades inerentes à função docente” (Deliberação CEE 010/99, art 2º), a proposta pedagógica do curso normal

deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, de forma articulada e contextualizada, de caráter interdisciplinar, compondo-se das seguintes áreas ou núcleos curriculares: formação básica para o ensino médio e formação específica assegurando a capacitação profissional (Deliberação CEE 010/99, art 10).

Para que este objetivo seja alcançado, o curso normal foi organizado com duração de 4800 horas, distribuídos em 4 anos. De acordo com matriz curricular em vigor (SEED 2006), o curso ficou assim organizado:

- a) **Base Nacional Comum:** Língua Portuguesa e Literatura; Arte; Educação Física; Matemática; Física; Química; Biologia; História, Geografia;
- b) **Parte Diversificada** Língua Estrangeira Moderna e a
- c) **Formação Específica** Fundamentos Históricos da Educação; Fundamentos Filosóficos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil; Concepções Norteadoras da Educação Especial; Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Organização do Trabalho Pedagógico; Literatura Infantil; Metodologia do Ensino de Português / Alfabetização; Metodologia do Ensino de Matemática; Metodologia do Ensino de História; Metodologia do Ensino de Geografia; Metodologia do Ensino de Ciências; Metodologia do Ensino de Arte e Metodologia do Ensino de Educação Física; Prática de formação (SEED-PR, 2006a).

No estudo que fizemos sobre esta proposta reconhecemos uma orientação emancipadora, em razão de seu vínculo com pressupostos teórico-metodológicos da concepção materialista histórica dialética, que pretende explicar a história das

sociedades, a partir da existência material dos homens, nas relações sociais de produção, essencialmente econômicas e técnicas. Enriquece a proposta a definição de princípios pedagógicos que devem direcionar o processo de formação inicial dos professores na atualidade, no Estado do Paraná definidos como: o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar.

Para a SEED (2006a),

Tomar o trabalho como princípio educativo implica compreender a natureza da relação que os homens estabelecem com o meio natural e social, bem como as relações sociais em suas tessituras institucionais, as quais desenham o que chamamos de sociedade. Assim, a educação é também uma manifestação histórica do estar e do fazer humano que fundamentam o processo de socialização humana. (SEED, 2006a).

Significa compreender o trabalho para além de tarefas e ofícios laborais, realizado de forma alienante e trocado por proventos financeiros. Significa ainda compreendê-lo na dimensão ontocriativa, como atividade essencial e vital ao ser humano, que lhe faculta a realização em sua dimensão humana plena. Nesse contexto, a educação é um trabalho visto que se realiza como “ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1994, p.24). Concordamos com esta posição, pois acreditamos ser a educação uma dimensão essencial para alcançarmos o objetivo pleno da emancipação humana.

A práxis como princípio curricular nos leva a compreender a dimensão teórico-prática na qual este curso está fundado. Além da dimensão integrada entre a base nacional comum e a parte diversificada, a grade curricular do curso de formação de professores destinou 800 horas para as atividades relacionadas à prática de formação, que deverá ocorrer desde o 1º ano do curso. A SEED se empenha para que o estágio supervisionado seja elemento articulador da relação teoria e prática, unidade indissolúvel entre as duas dimensões distintas e necessárias à formação inicial do professores. Com esta unidade, pretende-se formar o professor e ao mesmo tempo, inseri-lo num processo permanente de reflexão sobre o fazer pedagógico em suas múltiplas relações, desde o que ensinar, como ensinar, o para que ensinar e o para quem ensinar. Esta postura materialista-histórica e dialética instiga as pessoas envolvidas neste projeto utilizarem os espaços de contradição, para alavancar um processo de transformação social. Por outro lado, o princípio do “direito da criança ao atendimento

escolar” direciona as ações estabelecidas pela SEED na definição do papel social do curso normal e, por conseguinte, na política para a formação de professores em nível médio, com foco prioritário na educação infantil.

Considerações finais:

As tendências pedagógicas explicitadas neste texto sintetizam diferentes configurações econômicas, políticas e sociais que se incorporam à formação de professores, no curso normal. De um modo geral, explicitam a ideologia dominante do momento histórico abarcado e, no geral, contribuem para consolidar a hegemonia estrutural na sociedade brasileira. Se com a escola nova a formação de professores disseminou uma função idealista e salvífica, a escola tecnicista restringiu sua formação ao saber fazer pedagógico, trazendo sérios prejuízos à formação dos professores e à educação brasileira. Por outro lado, a escola generalista proporcionou um conjunto de conhecimentos flexíveis e inculcou nos alunos princípios liberais, atrelados à competição, à meritocracia e ao individualismo, condizentes com o contexto neoliberal.

Opondo-se a estas concepções, a tendência integrada apóia-se no método dialético, visto tratar o conhecimento como processo. Originada a partir da negação das tendências que a precederam esta proposta constitui-se como uma síntese dialética, respaldada numa concepção de ser humano como sujeito histórico, que constrói e transforma a realidade dialeticamente. No que tange à educação, concebe-a como espaço social que articula cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos.

Embora, em curto prazo, o curso normal se configure como uma medida compensatória, para atender as necessidades imediatas de formação de professores, em longo prazo, respaldo nos princípios expostos acima, poderá construir um espaço anti-hegemônico de lutas e resistências para superar as condições históricas do capitalismo e das políticas neoliberalizantes, consolidar a formação de professores e a educação emancipadora como uma política pública no Estado do Paraná.

Para tanto, sugerimos a disseminação dos princípios fundantes da tendência integrada como bandeira para a organização de um sistema unitário de formação profissional técnica como direito social. Ao mesmo tempo, alertamos os formandos do curso normal para a necessidade de darem prosseguimento à sua formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI 5.540/68**, de 28 de novembro de 1971. Brasília, Diário oficial, n. 231, de 29/11/1968.

BRASIL. **Lei 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, Diário Oficial de 11/08/1971.

BRASIL-MEC-CFE. **Parecer n. 349/72**. Documenta, n. 137, abril de 1972, p. 155-173.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2**, de 19 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5154/04**. Brasília, 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um re-exame das relações entre educação e estrutura Econômico-Social Capitalista. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

KUENZER, Acácia. **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1988.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A Formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1994.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Tendências pedagógicas na educação brasileira**: permanências e mudanças, Curitiba, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: SEED-PR, 2006a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Diretrizes da Educação Profissional**: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba: SEED-PR, 2006b.

PARANÁ, Sistema Estadual de Ensino. **Deliberação 010/99**. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido E GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revedo o Ensino de 2º grau e Propondo a Formação de Professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2 ed. revista, 1988.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**. nº 02, vol. 30, 2005.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, mai,jun,jul,ago, 2000, p.61-88.