

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL**

LIGIA LOBO DE ASSIS

**PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINAR A ENSINAR:  
METODOLOGIAS DE ENSINO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES  
EM NÍVEL MÉDIO EM CURITIBA (2004 – 2014).**

**CURITIBA**

**2016**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL**

LIGIA LOBO DE ASSIS

**PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINAR A ENSINAR:  
METODOLOGIAS DE ENSINO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES  
EM NÍVEL MÉDIO EM CURITIBA (2004 – 2014).**

Dissertação apresentada como requisito à  
obtenção do título de Mestrado em Educação  
e Novas Tecnologias no Centro Universitário  
Internacional.

Profa. Dra. Eliane Mimesse Prado

**CURITIBA**

**2016**

A848p Assis, Lígia Lobo de  
Prescrições e práticas de ensinar a ensinar:  
metodologias de ensino no curso de formação de  
docentes em nível médio em Curitiba (2004-2014) /  
Lígia Lobo de Assis. - Curitiba, 2016.  
74 f.: il. (algumas color.).

Orientador: Profa. Dra. Eliane Mimesse Prado  
Dissertação (Mestrado em Educação e Novas  
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional  
Uninter.

1. Professores - Formação. 2. Professores de  
ensino médio – Formação – 2004 - 2014 - Curitiba  
(PR). 3. Ensino – Metodologia. 4. Prática de ensino. 5.  
Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 370.710981621

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-ESE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

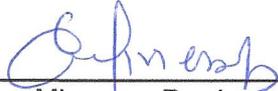
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

**Defesa Nº 009/2016**

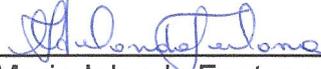
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 29 de abril de 2016, às 09h00min, 4º andar – sala 41 - do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Eliane Mimesse Prado (Presidente – Orientador – PPGENT/UNINTER), Maria Iolanda Fontana (PPGED/UTP), Elaine Cátia Falcade Maschio (PPGENT/UNINTER) e Ivo José Both (PPGENT/UNINTER) para julgamento da dissertação: “PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINAR A ENSINAR: METODOLOGIAS DE ENSINO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO EM CURITIBA (2004 – 2014).”, da aluna Lígia Lobo de Assis. A presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida a mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, passou-se à arguição. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e exarou Parecer Final de que a mestranda está apta a receber o título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias. A Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pela professora orientadora, no formato impresso e em CD-ROM. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

*h.*



Eliane Mimesse Prado  
Presidente da Banca



Maria Iolanda Fontana  
Titular



Elaine Cátia Falcade Maschio  
Titular



Ivo José Both  
Suplente



Lígia Lobo de Assis  
Aluna

Recomendações:

Atender as sugestões das  
professoras da banca.

Ao meu filho Guilherme, de quem roubei tempo e dedicação para realizar este trabalho e que personifica a minha vontade e esperança de que o direito à educação de qualidade social seja uma realidade para todas as crianças e jovens.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe Olinda e minha irmã Eloise pelo apoio incondicional nestes dois anos, cumprindo tarefas de minha responsabilidade e ocupando lugares onde eu deveria estar.

Sou imensamente grata ao meu filho, pela paciência e por tentar compreender, do alto de seus seis anos de idade, a importância deste aprendizado para mim. Também à toda a minha família por me incentivar e compreender minha ausência.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Eliane Mimesse Prado, por sua paciência e compreensão diante das dificuldades que encontrei, além da disponibilidade incansável.

À Prof.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade federal do Paraná, que me ajudou a ter novos olhares sobre o Ensino Médio.

Às professoras membros da banca de qualificação e defesa, Elaine Falcade Maschio e Maria Iolanda Fontana, pelas inestimáveis contribuições para o desenvolvimento e resultados desta pesquisa.

Aos colegas de turma e aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias com os quais dividi aprendizados, angústias e superações.

De modo muito especial, agradeço às escolas que constituíram de campo de pesquisa, pela acolhida e disponibilidades, em meio ao turbulento período pelo que passam as escolas públicas estaduais no Paraná e seus professores. Aos seus docentes, equipe administrativa e pedagógica, representadas aqui pelas Professoras Rubia, Ivonete e Fátima, minha gratidão e reconhecimento.

## RESUMO

Este texto apresenta uma investigação sobre a prática de professores das disciplinas de metodologia de ensino nos Cursos de Formação de Docentes em Nível Médio – Modalidade Normal, admitido pela LDBEN 9394/96. O objetivo geral é analisar a preparação de professores generalistas nos cursos de formação inicial de docentes em nível médio das escolas públicas de Curitiba, Paraná, em 2014. Busca-se compreender a política de cessação e reabertura desses cursos no Estado do Paraná, identificar as propostas pedagógicas para as disciplinas de metodologia de ensino em seus documentos oficiais, conhecer o perfil profissional dos professores e investigar suas práticas pedagógicas. É uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental em abordagem qualitativa. Na pesquisa de campo, foi aplicado questionário aos professores de metodologia de ensino abordando elementos de sua formação inicial e continuada, suas práticas docentes relativas ao planejamento de ensino e estratégias pedagógicas, a utilização de novas tecnologias educacionais. A necessidade de ampliação e aprofundamento dos cursos de formação inicial apontam constantemente para a elevação do grau deste lugar de formação, atualmente o Ensino Superior. Da pesquisa conclui-se, que a demanda por professores é maior que sua oferta em qualidade de formação e em quantidade necessária para atendimento à universalização da Educação Básica. Na trajetória desses cursos, há uma evolução da profissionalização docente desde a implementação das primeiras escolas normais, dos Institutos de Educação e a consequente transposição ideal desta formação para o Ensino Superior. A pesquisa sobre a prática pedagógica mostra um perfil de professor que possibilita vínculo e identidade com a escola, com tempo significativo de carreira e com formação além do básico obrigatório. Poucas disciplinas de metodologia possuem professores com formação específica na área do conhecimento. Os planos de ensino pautam-se nas prescrições legais, especialmente na Proposta Curricular para o Curso de Formação de Docentes do Estado do Paraná e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Os dados de acesso e uso das novas tecnologias na Educação, indicam uma discrepância entre o prescrito, as condições estruturais e a adequação pedagógica de seu uso. Considerando-se a variedade de estratégias pedagógicas e outros recursos didáticos utilizados na escola, observa-se que a sua escolha deve passar pela adequação pedagógica do que pela certeza que as novas tecnologias significam, por si só, um incremento na qualidade do ensino.

Palavras Chave: Formação Docente. Tecnologias Educacionais. Metodologias de Ensino.

## ABSTRACT

This paper presents an investigation about the teacher's practices of the teaching methodologies discipline in the teaching qualification course at Medium Level (High School Level) – Regular Modality, admitted by the law LDBEN 9394/96. It aimed to analyze the preparation of generalist teachers in the initial teaching qualification that are in Medium Level (High School Level) of Curitiba's public Schools, Paraná State, in 2014. It tries to understand the policies of opening and closing of courses in Paraná State; to identify pedagogical strategies in the official documents of teaching methodology disciplines; to know the professional profile of teachers and investigate their pedagogical practices. It's an exploratory, bibliographic and documental research with a qualitative approach. In field research a quiz was applied to the teachers of the teaching methodology discipline, approaching elements of their initial e continuing formation, their teaching practices related to teaching planning and pedagogical strategies, the utilization of new teaching technologies. Need of amplification and deepening of initial formation of courses constantly point to degree elevation of that formation institution, currently Higher Education (College). It was concluded that the demand for teachers is higher than its offer in quality of formation and in quantity enough to Basic Education needs. During this courses, there is an evolution of the teaching professionalization since the first regular schools, the Educational Institutes and consequently ideal transposition of this formation to Higher Education (College). Research about pedagogical practice shows a teacher profile that enable to link and identify the school, with a significant career time e formation beyond the basics. In few disciplines of methodology there are teachers with specific formation in the knowledge field. Teaching planning area based on legal prescriptions, especially in the Curricular Proposal for the Formation Qualification Courses of the Paraná State and in Curricular Guidelines for Basic Education. Access of data and use of new Educational technologies show a discrepancy between the prescript, the structural conditions and pedagogical adequacy of its uses. Considering the variety of pedagogical practices and others teaching resources used in schools, their choice should consider pedagogical adequacy than the certainty of what new technologies. Once, new educational technologies by themselves only mean an increase in teaching quality.

Key-words: Teacher Formation, Educational Technologies, Teaching Methodologies.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>3</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>1. A FORMAÇÃO DOCENTE FORA DO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>10</b>
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS .....	10
1.2 O CASO DO PARANÁ: CESSAÇÃO, RESISTÊNCIA E REABERTURA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE 1996 E 2006.....	18
1.3 ENTRE O IDEAL DE FORMAÇÃO E A DEMANDA SOCIAL POR PROFESSORES .....	21
1.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA REABERTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA MODALIDADE NORMAL NO PARANÁ 2006 - 2014 .....	23
<b>2. METODOLOGIA DE ENSINO: ENSINAR A ENSINAR .....</b>	<b>33</b>
2.1 O SURGIMENTO DAS DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DE ENSINO NOS CURRÍCULOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	33
2.2 PRESCRIÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS DOCUMENTOS OFICIAIS	36
2.3 AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA MODALIDADE NORMAL NO PARANÁ 2006 – 2014.....	44
<b>3 PRÁTICAS DE ENSINAR A ENSINAR.....</b>	<b>47</b>
3.1 PROFESSORES QUE FORMAM PROFESSORES: UM PERFIL .....	49
3.2 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE.....	53
3.3 PRÁTICA DE ENSINO: RECURSOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E NOVAS TECNOLOGIAS. ....	56
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>74</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1: Prática de Formação – Eixos temáticos.

Quadro 1.2: Alterações na Composição da Organização Curricular – 2007 e 2010.

Quadro 1.3: Alteração da Composição Curricular 2010 - Res. CNE/CEB nº 04/2006.

Quadro 1.4: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Normal, em Nível Médio: 2004.

Quadro 1.5: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Normal, em Nível Médio: 2007.

Quadro 1.6: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Normal, em Nível Médio: 2010.

Quadro 2.1: Formação de Professores – Conhecimentos específicos.

Quadro 2.2: Metodologias de Ensino: Elementos presentes na composição da ementa.

Quadro 3.1: Perfil Docente – Faixa Etária.

Quadro 3.2 Perfil Docente – Vínculo Profissional no Magistério.

Quadro 3.3: Perfil Docente – Vínculo Profissional com a Escola Pesquisada.

Quadro 3.4: Formação Inicial e Continuada.

Quadro 3.5: Planejamento da Disciplina – Acesso à ementa e bibliografia.

Quadro 3.6: Planejamento de Ensino – Subsídios.

Quadro 3.7: Estratégias Pedagógicas.

Quadro 3.8: Novas Tecnologias na Educação – Recursos.

## LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEE PR– Conselho Estadual de Educação do Paraná  
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CEFET – Centro federal de Educação Tecnológica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil  
HEM – Habilitação ao Exercício do Magistério  
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PROEM – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio  
SEED PR – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná  
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma investigação sobre a prática dos professores que atuam nas disciplinas de metodologia de ensino e contribuem para a formação de futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Formação de Docentes em Nível Médio – Modalidade Normal. Ou seja, como professores formadores ensinam outros professores a trabalharem com as áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas iniciais da Educação Básica.

A escolha da formação inicial que ocorre em nível médio no Curso Normal está relacionada a dois fatores cruciais, para se pensar os caminhos da formação docente. O primeiro, diz respeito às orientações legais a partir da LDBEN 9394/96, nos Títulos VI e IX, que tratam dos profissionais da educação e das disposições transitórias, respectivamente, bem como das políticas de formação de professores daí decorrentes:

Art. 62º A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 87 §4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

Portanto, atribui a formação de docentes para a Educação Básica ao Ensino Superior, através dos cursos de licenciatura no artigo 62º, porém admite logo a seguir a formação em Nível Médio, na Modalidade Normal, para atuação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O §4º do artigo 87, título IX, que trata das Disposições Transitórias estabelece que ao final da Década da Educação com encerramento em 20 de dezembro de 2007, apenas professores habilitados pelo Ensino Superior ou por treinamento em serviço, serão admitidos.

O segundo fator é a discrepância entre a determinação legal e as orientações das políticas educacionais e o quadro real da formação dos professores da Educação Básica em diversas regiões do país conforme demonstram os dados, ainda em fase de análise e sistematização, do Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro realizado em 2007 e do Censo Escolar, mesmo em suas edições mais recentes, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a preparação de professores generalistas vem sendo realizada nos cursos de formação inicial de docentes em nível médio das escolas públicas da cidade de Curitiba, Estado do Paraná, no período de 2004 a 2014. As disciplinas de Metodologia de Ensino das diversas áreas se constituem, portanto, no lugar privilegiado para a pesquisa. São objetivos específicos deste estudo:

- Compreender as políticas de cessação, resistência e reabertura da formação de professores em nível médio no Paraná,
- Identificar as propostas pedagógicas para as disciplinas de Metodologia de Ensino nos documentos oficiais do Curso Normal;
- Caracterizar o perfil profissional desses professores das disciplinas de metodologia de ensino;
- Investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas e ensinadas por estes professores.
- Socializar a produção do conhecimento com os docentes das instituições de ensino básico e com integrantes do PIBID, através do projeto de intervenção utilizando a mediação tecnológica.

O campo de investigação será constituído por três escolas públicas de Curitiba, capital do Estado do Paraná, que ofertam cursos de formação docente em Nível Médio, nas modalidades de ensino integrado<sup>1</sup> e subsequente<sup>2</sup> ao Ensino Médio. Serão analisados aspectos relativos à proposta curricular, aos conteúdos previstos e supostamente ministrados, seus referenciais teóricos, planos de ensino e práticas pedagógicas.

A metodologia utilizada parte de uma pesquisa exploratória e bibliográfica – já que parte de estudos e análises preexistentes, considerando que de acordo com Severino (2013, p. 123), a função principal da pesquisa exploratória é realizar um levantamento de informações acerca de um tema, com objetivo de melhor delimitar o objeto e buscar situá-lo em relação à problemática da pesquisa. Já a pesquisa documental, utiliza documentos oficiais, como a Constituição Federal, a LDBEN 9394/93, DCN's, Pareceres do CEE/PR, além da Proposta

---

<sup>1</sup> Integrado: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno, conforme o item I, §1º do Art. 4º do Decreto Presidencial nº 5.154, de 23/07/2004.

<sup>2</sup> Subsequente: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio, conforme o item III, §1º do Art. 4º do Decreto Presidencial nº 5.154, de 23/07/2004.

Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais, em Nível Médio, na Modalidade Normal, da SEED/PR, como fontes primárias, como é o caso alguns itens da legislação referente à formação de professores no Brasil e o seu campo de atuação, determinadas etapas da Educação Básica. Neste caso, trata-se de uma concepção mais ampla de documento, onde não são utilizados outros tratamentos analíticos sobre o conteúdo (SEVERINO, 2013, p. 123).

Adota como procedimentos metodológicos uma abordagem qualitativa, na medida em que, a despeito da tradição positivista e quantitativa da ciência, “o conhecimento do mundo humano não poderia reduzir-se, impunemente a esses parâmetros e critérios” (SEVERINO, 2013, p. 118) e a pesquisa de campo, que se configura na abordagem do objeto em seu ambiente próprio, de acordo com Severino, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador (SEVERINO, 2013, p. 123).

Como técnica de pesquisa de campo, foi utilizada a aplicação de questionário (anexo I), aos professores das disciplinas de Metodologia de Ensino do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, que são foco deste estudo. Seu objetivo é “levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2013, p. 125). Segundo o mesmo autor, os questionários devem ter questões objetivamente formuladas, de modo a obter respostas precisas e não levantar dúvidas, tanto em perguntas quanto nas respostas obtidas.

As questões relativas à sua identificação, formação acadêmica, vínculo profissional, atuação profissional no curso de formação de docentes e sua prática profissional. Foram distribuídos nas três escolas pesquisadas, vinte e seis questionários, dos quais vinte e três foram devolvidos total ou parcialmente respondidos.

O texto está organizado em três capítulos que tratam da formação docente fora do ensino superior, da metodologia de ensino nos cursos de formação de docentes e, de elementos sobre a prática dos professores no contexto destas disciplinas.

No primeiro capítulo, A formação Docente Fora do Ensino Superior, são tratados os seus aspectos históricos, as especificidades do Estado do Paraná, as incongruências entre o ideal e a demanda social por professores e, finalmente, a o contexto histórico da construção da proposta pedagógica do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio no estado, no seu processo de reabertura.

O segundo capítulo, Metodologias de Ensino: ensinar a ensinar, apresenta elementos sobre o surgimento das disciplinas de metodologia de ensino nos currículos de formação de professores, em uma perspectiva histórica, seguido das prescrições metodológicas para o

trabalho pedagógico na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e demais documentos pertinentes. Aborda, em conclusão, as recomendações para as disciplinas de Metodologia de Ensino contidas na Proposta Curricular para Formação de Docentes na Modalidade Normal no Paraná, vigente entre os anos de 2006 e 2014.

A Prática de Ensino: recursos, estratégias pedagógicas e as novas tecnologias são os temas abordados no terceiro capítulo. Inicia apresentando o perfil destes professores que formam outros professores, como eles realizam seu planejamento e a organização da atividade docente além de elementos da sua prática de ensino, como recursos, estratégias pedagógicas e o uso que fazem das novas tecnologias na sala de aula.

O recorte temporal considera o período de reabertura dos cursos profissionalizantes no Paraná, a partir de 2004, oito anos após a implementação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROEM, em 1996, que só não obrigou o fechamento do curso de Magistério em razão deste ser objeto de legislação específica do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (Deliberação CEE/PR 002/90). Conforme está descrito na Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, publicado em 2006 pela Secretaria de Estado de educação do Paraná:

O processo de fechamento dos cursos na rede pública não foi sem resistências. Em outubro de 1996, ainda não havia sido aprovada a LDBEN, pois a data de sua promulgação é 20/12/1996. Assim, obviamente, ainda não havia legislação regulamentando o Segundo Grau e o Ensino Profissionalizante, o que aconteceu para este último em 1997, pelo Decreto 2.208. Desta forma, o Paraná adiantava-se à legislação federal e só não foram desativados todos os cursos já em 1996, porque algumas escolas não obedeceram a essa orientação e, com base em amparo legal, mantiveram os cursos funcionando” (PARANÁ, 2006, p.21).

Segundo o mesmo documento, a razão que levou a maioria das escolas a aderirem ao PROEM foi sua vinculação a fontes de financiamento que viriam do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implementação do programa no Estado do Paraná. Neste contexto, quatorze escolas não aderiram ao programa e mantiveram seus cursos em funcionamento por todo o estado, sendo apenas uma delas localizada em Curitiba e compõe o campo desta pesquisa. Durante os anos seguintes, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná autorizou o funcionamento de outros noventa e nove cursos, sendo trinta e um em 2004, quarenta e um em 2005 e mais vinte e sete em 2006.

O período abrangido pela pesquisa encerra-se em 2014, caracterizando assim uma década de atividade contínua dos Cursos Normais nas três escolas públicas de Curitiba que ainda ofertam esta habilitação. São elas o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, que aderiu ao PROEM e reabriu o Curso de Formação de Docentes em 2004, o Colégio Estadual Benedito João Cordeiro, que iniciou a oferta o curso em 2005 e o Colégio Estadual Paulo Leminski, que faz parte do grupo de escolas que não aderiu ao PROEM, reconhecidos pela sua resistência ao fechamento dos cursos em 1996.

No Estado do Paraná, até o ano de 2014, cento e quarenta e cinco escolas públicas estaduais ofereceram o Curso de Formação de Docentes, nas modalidades de currículo integrado ao Ensino Médio ou com aproveitamento de estudos para aqueles que já haviam concluído esta etapa da Educação Básica. A listagem com os nomes dessas escolas citadas acima se encontra nos anexos.

Os resultados desta pesquisa serão disponibilizados para as escolas participantes, como relatório técnico acerca da organização do trabalho docente e suas práticas pedagógicas nos Cursos de Formação de Docentes e poderão servir, em contribuição, como subsídio para o trabalho da equipe pedagógica, especialmente o terceiro capítulo, que trata da prática de ensino.

O primeiro e o segundo capítulo, que tratam respectivamente da formação docente e das metodologias de ensino, serão objeto de minicursos de formação, disponibilizado para docentes e discentes dos cursos objetos deste estudo, cujo objetivo é analisar, coletivamente, as condições e contribuições para a formação dos novos professores. O material produzido e as estratégias de interação serão disponibilizados através de ambiente virtual de aprendizagem – AVA, aos interessados, prevendo mecanismos de interação assíncrona, cujos resultados serão oferecidos para as escolas envolvidas.

A presente pesquisa ocorreu paralelamente as atividades do Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que atua nas três escolas de Curitiba que compõe o campo de investigação. Por esta razão, a socialização de seus resultados está vinculada às atividades do PIBID, através de seus bolsistas de iniciação à docência, supervisão e coordenação de área, bem como seus voluntários.

## 1. A FORMAÇÃO DOCENTE FORA DO ENSINO SUPERIOR

### 1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Observar a trajetória da formação de professores no Brasil é essencial para compreender alguns elementos que contribuíram para a constituição de uma tradição normalista que, com avanços, estagnações e conflitos, se manteve até a transformação do Curso Normal em habilitação específica para o Magistério (HEM) na década de 1970.

No início do século XIX, a formação de professores para as raras escolas primárias existentes ocorria através do ensino mútuo<sup>3</sup>, regulamentado desde 1827. Essas escolas, de acordo com Tanuri (2000, p.63), tinham “a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método” lancasteriano. Esse modo inicial de formação de professores baseava-se exclusivamente na aprendizagem pela na prática profissional, sem qualquer ênfase na preparação teórica. Neste período, características como a baixa remuneração e a ausência de reconhecimento profissional já justificavam a falta de professores para assumir postos das escolas de primeiras letras, tornadas.

A formação de professores pelo Curso Normal no Brasil se inicia com a criação da Escola Normal de Niterói, no Rio de Janeiro ainda em 1835, mesmo ano de sua abertura em Minas Gerais, posteriormente Bahia em 1836, São Paulo em 1846, Pernambuco em 1865, Alagoas em 1869, Rio Grande do Sul e Pará em 1870, Sergipe em 1871, Amazonas em 1872, Espírito Santo em 1873, Rio Grande do Norte e Maranhão em 1874, Paraná e Mato Grosso em 1876, Santa Catarina em 1880, Goiás em 1881, Piauí em 1882 e Paraíba em 1883. Apesar da criação de dezenove Escolas Normais entre 1835 e 1883, a maioria delas passou por fechamentos e reaberturas, ou apenas pela implantação da cadeira de pedagogia junto ao liceu, conforme registrado por Cavalcante (1994, p. 28),

Segundo Tanuri a lei nº 10 de 1835 que criou a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro prescrevia como currículo ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios da moral cristã. Na sua análise

Depreende-se do currículo, bem como das exigências para ingresso, que em nível primário realizou-se o primeiro ensaio de uma instituição destinada

---

<sup>3</sup> O ensino mútuo, como ficou conhecido o disciplinador Método Lancasteriano, baseava-se essencialmente na repetição, na memorização mecânica e no monitoramento realizado por alunos mais avançados.

especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias no Brasil. Essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da Província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das Escolas Normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas. (TANURI, 2000, p.64)

Em 1859, a instituição da segunda Escola Normal na capital daquela província implanta um currículo com duração de três anos, composto por língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (terceira cadeira) (TANURI, 2000, p.64). Sobre a trajetória inicial dessas escolas no século XIX ela conclui ainda que

Na verdade, em todas as províncias as Escolas Normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as Escolas Normais não foram mais que um projeto irrealizado (TANURI, 2000, p.64).

A existência regular das Escolas Normais torna-se uma realidade apenas a partir de 1882, momento em que o Curso Normal era considerado como Primário Superior, aproximando-se do Ensino Secundário apenas após o advento da República. A Constituição Federal de 1891 trata apenas da competência da União com relação à legislação do Ensino Superior e ao Ensino Secundário no Distrito Federal, ficando implícita a destinação aos Estados da responsabilidade com as primeiras etapas da escolarização. Em razão das disparidades regionais, “excetuando-se São Paulo, que já começava seu desenvolvimento econômico com o início da industrialização, a escassez de recursos impediu que houvesse progresso no setor educacional” (CAVALCANTE, 1994, p. 29).

A questão da estadualização da formação docente desde o início da sua organização é considerada por Tanuri (2000, p.62) um fator dificultado das pesquisas e análises do conjunto das Escolas Normais de forma a estabelecer correlações entre as províncias ou estados. O que se deve considerar nesse contexto, que “as primeiras iniciativas pertinentes à criação de Escolas Normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar a sua supremacia e impor seu projeto político” (p. 63). Já a consolidação das Escolas Normais a partir de 1870 é atribuída ao “crescimento das ideias

liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como liberdade de ensino” (p. 64).

Se essas ideias pressupõem um novo lugar e uma nova função para a educação no contexto do desenvolvimento da nação e levantam uma demanda social e econômica para o acesso à instrução primária no Brasil dos últimos anos do Império, questões fundamentais ainda marcam o pouco interesse na profissão docente, indicando que

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

Neste período se dá início ao acesso das mulheres<sup>4</sup> às Escolas Normais e à docência nas escolas de primeiras letras, pautadas na compreensão de que a educação das crianças é uma extensão da maternidade, abrindo assim uma possibilidade de profissionalização das mulheres e diminuindo a escassez de professores causados especialmente pela parca remuneração oferecida, pouco atraindo os homens para a atividade docente. Assim, “a feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão” (TANURI, 2000, p. 67).

Em 1880, inspirada na proposta de Leôncio de Carvalho no ano anterior, foi proposta na Escola Normal da Corte um novo currículo composto por língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica para as alunas; pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios para os alunos; trabalhos de agulha para as alunas; instrução religiosa não obrigatória para os acatólicos. (TANURI, 2000, 67).

---

<sup>4</sup> Destinadas exclusivamente aos homens até meados do século XIX, a Escola Normal formou a primeira mulher apenas em 1866, em Niterói (CAVALCANTE, 1994).

Embora a complexificação do currículo do ponto de legal fosse uma realidade, na prática as diferenças econômicas e políticas entre as províncias, responsáveis pela manutenção deste nível de ensino, impunham desigualdades significativas em que

Via de regra, as Escolas Normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos. Já então com um currículo mais amplo do que o inicial, composto sobretudo pelas matérias do ensino primário, elas se assemelhavam às escolas primárias superiores, constantes da legislação de muitas províncias. A formação pedagógica era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional. (TANURI, 2000, p.67).

A autora aponta como exemplo deste quadro o currículo da Escola Normal de São Paulo que em 1887 era composto por gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã no primeiro ano; gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa no segundo ano e geografia e história, pedagogia e metodologia, química no terceiro ano (TANURI, 2000, p.67).

Face à ausência do investimento central, o desenvolvimento quantitativo e qualitativo das Escolas Normais foram marcadas principalmente pelos estados progressistas, a exemplo de São Paulo, cujo modelo de organização e currículo proposto pelos reformadores marcariam as três primeiras décadas da República, trazendo a influência da filosofia cientificista e à renovação pedagógica, influenciada pelo método intuitivo<sup>5</sup> de Pestalozzi e as Lições de Coisas<sup>6</sup> (TANURI, 2000, p. 69).

De acordo com Saviani “o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do Estado de 1890” (2009, p. 145). Proposta por Caetano de Campos era pautada em dois elementos principais, descritas pelo autor como

dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (2009, p. 145).

---

<sup>5</sup> Método intuitivo era a compreensão de a aprendizagem começa pela educação dos sentidos, da intuição, em três ordens: intuição sensível, intuição intelectual e intuição moral.

<sup>6</sup> Lições de coisas é o nome que se dá à uma aplicação do método intuitivo.

A proposta das elites republicanas paulistas para a educação pública com a extensão da reforma a toda a instrução pública com leis promulgadas nos dois anos seguintes preconizava,

[...]a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as Escolas Normais e os ginásios. Na Escola Normal, as alterações foram significativas: embora uma única cadeira continuasse responsável pela formação pedagógica do professor – Pedagogia e Direção de Escolas – destacam-se a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição (TANURI, 2000, p. 69).

Em relação a estas propostas, a criação de um curso superior na Escola Normal não se concretizou e os cursos complementares acabaram destinados a partir de 1895 à preparar os professores para as escolas preliminares, acrescidos de um ano de prática nas escolas modelo, de acordo com os apontamentos de Tanuri (2000, p. 69), ficando estas conhecidas como Escola Normal primária e aquelas consideradas mais elevadas como Escola Normal secundária, marcando o que a autora chama de dualismo na formação de professores, em relação à sua organização e nível de ensino.

Evidenciava-se assim a tendência de progressiva elevação do nível do Curso Normal dentro da estrutura vertical do sistema de ensino. Dentro dessa tendência situam-se, além da unificação, o aumento do número de anos de formação, com a criação dos cursos complementares como intermediários entre o primário e o normal, em 1917, com dois anos de duração, elevados para três em 1920 (TANURI, 2000, p. 69).

A década de 1920 marca também a entrada do ideário escola novista na educação brasileira e, por conseguinte, na formação de professores. Neste período, a organização do curso em dois ciclos, sendo um de preparação e outro voltado à formação profissional foi o modelo adotado por diversos estados, como foi o caso da reforma implementada por Lysimaco Ferreira da Costa no Paraná, em 1923, que de acordo com Tanuri

[...] separava o plano de estudos da Escola Normal em dois cursos: o fundamental ou geral, com três anos, e o profissional ou especial, com três semestres. A preocupação dessa reforma com a formação técnico-profissional fica evidente na diferenciação da disciplina Metodologia de Ensino, que se distribui pelas várias especialidades: metodologia da leitura e da escrita, do vernáculo, da aritmética, do ensino intuitivo, das ciências naturais, do desenho, da geografia, da música, dos exercícios físicos, dos trabalhos manuais (2000, p. 70).

Saviani (2009, p.145) considera que a preocupação com o domínio dos conhecimentos da escola primária ainda era marcante no início da década seguinte, apesar das reformas realizadas nos diversos estados. É nesse contexto, por influência mais uma vez do escolanovismo, criava-se um novo formato de instituição dedicada à formação de professores: os Institutos de Educação, sendo o primeiro implementado em São Paulo em 1932. A transformação da Escola Normal em Escola de Professores implementou um novo currículo que

[...] já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p.145)

A organização no Curso Normal teria ainda mais uma significativa alteração legal com o decreto-lei n. 8.530 de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, mantendo ainda dois níveis, um ginásial secundário, de quatro anos, além do colegial, com mais três anos, sendo a criação do jardim de infância e da escola primária anexas à Escola Normal uma de suas principais características, como relata Saviani, ao avaliar também que

Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930 [...] O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p.146).

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024, possibilitou a flexibilização na organização das Escolas Normais, apenas com a fixação de padrões mínimos com quatro séries para o nível ginásial e três séries para o nível colegial, de

acordo com Tanuri (2000, p. 79), que atribui a este mesmo período o crescimento da intenção de que a formação de professores se desse no nível superior, apesar de a maioria dos estados ainda terem no nível ginásial seu principal local de formação de professores.

A conjuntura política após o Golpe Militar de 1964 sofreu mudanças que, em razão do projeto político e econômico que se colocavam neste momento histórico, teve impactos diretos na organização da educação brasileira do período. A lei 5692/71 estabeleceu o ensino de primeiro e de segundo graus e instituiu a profissionalização compulsória neste último nível. Tanuri assim indica o rompimento com o que

[...] a já tradicional Escola Normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o Curso Normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (2000, p.80).

A Habilitação Específica para o Magistério (HEM) estabelecia para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada em três séries; no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração e em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. O currículo foi constituído por um núcleo comum de formação geral obrigatório (comunicação e expressão, estudos sociais e ciências), acrescido da formação especial, determinada pelo 349/72, composta por fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, além da didática e da prática de ensino. (TANURI, 2000, p.81).

Sobre a transformação do Curso Normal em mais uma habilitação do ensino de segundo grau, Saviani afirma que “a formação de professores para o antigo primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (2009, p. 147), que motivaram, já no início da década de 1980 debates e projetos que buscassem uma espécie de revitalização da Escola Normal. Neste mesmo período, Tanuri destaca ainda

[...] o “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela Escola Normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais (2000, p. 81).

Paralelamente a esta descaracterização, associada à fragmentação pela especialização em diversas atividades do ensino, de cunho tecnicista, os debates nas organizações que discutiam projetos para a educação e a formação de professores na passagem para a década de 1990, indicavam a tendência em atribuir ao Curso de Pedagogia a tarefa de formar docentes para o início da escolarização, tendo adotado “o princípio da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Em 1996, a LDBEN 9394 atribui em seu Art. 62 a formação de professores ao Ensino Superior e criou mais uma figura institucional, o ISE- Instituto Superior de Educação pelo Decreto 3.276/ 99, que acabou por não se estabelecer efetivamente. Ao mesmo tempo, o novo marco legal impôs novos desafios à gestão da educação, com a obrigatoriedade da oferta para Educação Básica. Dadas as impossibilidades de atender quantitativamente a formação de docentes pela Educação Superior, o mesmo Art. 62 admitiu, em caráter excepcional e limitado a dez anos pelo Art. 87 §4º, a presença de docentes formados em nível médio, na modalidade normal. Destaca-se que é a primeira referência à formação “normal” para professores, ainda que como modalidade desde a implementação da HEM em 1971.

No artigo História da Formação de Professores, publicado em 2000, quatro anos após a promulgação da atual LDBEN e ano seguinte à instituição dos ISE, Leonor Maria Tanuri já avaliou que

[...] apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades. Por outro lado, tendo em vista as conquistas positivas dos CEFAM's, a longa tradição das Escolas Normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teme o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal.

Ao acompanhar as trajetórias dos diversos projetos de formação docente no Brasil, pode-se perceber que elas se estabelecem, menos no rigor da prescrição legal e na demanda social que indica os parâmetros que deseja, e mais nas fissuras entre esses dois elementos, considerando a conjuntura política, social e econômica de cada período histórico.

## 1.2 O CASO DO PARANÁ: CESSAÇÃO, RESISTÊNCIA E REABERTURA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE 1996 E 2006

No campo da Educação, os anos de 1980 e 1990 foram marcados por um amplo debate e a formação docente ocupou lugar central. Nesse contexto, a necessidade de reformulação do curso já era expressiva e vários estados começavam discussões sobre currículos e novas propostas de formação. No Paraná, segundo Almeida,

Foi estabelecida como meta a ser executada a partir de 1988, a Avaliação da Proposta Curricular dos Cursos de Magistério, enquadrada dentro do Programa de Reestruturação do Ensino de 2.º grau, sendo denominado Projeto de Avaliação Curricular da Habilitação Magistério. Essa avaliação foi considerada necessária pelas falhas que vinham sendo detectadas pelos professores nos encontros dos Polos de Magistério e, o que mais pesou foi que o momento histórico da educação brasileira estava a apontar para as concepções pedagógicas progressistas, exigindo propostas curriculares que acompanhassem as suas teses e princípios básicos. (2004, p.41).

A proposta decorrente desses estudos foi aprovada pela Deliberação CEE/PR 001/90 e neste mesmo ano a implantação foi iniciada em algumas escolas. A partir de então, o 2º Grau com Habilitação ao Magistério passava a ter duração de quatro anos e “que pretendia superar o denominado tecnicismo, psicologismo e positivismo que se faziam presentes na década de 1980, considerada a época como referência nacional” (PARANÁ, 2006, p.21).

A partir de 1995, contudo, com a troca de gestão e orientação política do estado, “ocorre mudança radical nos rumos da Educação do Paraná, acompanhando as tendências em nível internacional e nacional, no sentido de adequação da educação ao capitalismo de acumulação flexível” (PARANÁ, 2006, p.21). É neste contexto que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), determina o fechamento das matrículas para todos os cursos profissionalizantes e também para o Magistério.

Em 1996, portanto, antes mesmo da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estado do Paraná iniciou implementação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROEM, que só não obrigou o fechamento do curso de Magistério em razão deste ser objeto de legislação específica do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (Deliberação CEE/PR 002/90). Conforme está descrito na Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, publicado em 2006 pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná:

O processo de fechamento dos cursos na rede pública não foi sem resistências. Em outubro de 1996, ainda não havia sido aprovada a LDBEN, pois a data de sua promulgação é 20/12/1996. Assim, obviamente, ainda não havia legislação regulamentando o Segundo Grau e o Ensino Profissionalizante, o que aconteceu para este último em 1997, pelo Decreto 2.208. Desta forma, o Paraná adiantava-se à legislação federal e só não foram desativados todos os cursos já em 1996, porque algumas escolas não obedeceram a essa orientação e, com base em amparo legal, mantiveram os cursos funcionando” (PARANÁ, 2006, p.21).

Segundo o mesmo documento, a razão que levou a maioria das escolas, inclusive o Instituto de Educação do Paraná, a aderirem ao PROEM foi sua vinculação a fontes de financiamento que viriam do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implementação do programa no Estado do Paraná. Neste contexto, apenas quatorze escolas não aderiram ao programa e mantiveram seus cursos em funcionamento por todo o Estado, sendo apenas uma delas localizada em Curitiba.

Ou seja, a política de fechamento do curso de Magistério no Paraná antecedeu as orientações legais vigentes a partir da LDBEN 9394/96 que, nos Títulos VI e IX, tratam dos profissionais da educação e das disposições transitórias, respectivamente, bem como das políticas de formação de professores daí decorrentes.

A partir de 2003, com a alternância na gestão do Estado, algumas políticas no âmbito da educação foram retomadas, entre elas discussão sobre o Curso de Formação de Docentes, modalidade Normal e o início da sua oferta a partir do ano seguinte. A Educação Profissional, no âmbito nacional, também sofreu alterações neste período com a publicação do Decreto Presidencial nº 5.154 em 23/07/2004 que nos itens I e II do §1º do Art. 4º, voltou a admitir a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio de forma integrada e concomitante, além da forma subsequente.

A partir de 2004, então, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná autorizou o funcionamento de outros noventa e nove cursos, sendo trinta e um em 2004, quarenta e um em 2005 e mais vinte e sete em 2006. Em 2014, cento e quarenta e cinco escolas públicas estaduais ofereceram o Curso de Formação de Docentes, nas modalidades de currículo integrado ao Ensino Médio ou com aproveitamento de estudos para aqueles que já haviam concluído esta etapa da Educação Básica.

Essa expansão ocorreu concomitantemente às discussões de uma nova proposta curricular, através de uma comissão que elaborou um documento inicial, composta por

representantes da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, de nove escolas que mantiveram a oferta da HEM e de cinco instituições de Ensino Superior, provenientes das diversas regiões do estado (PARANÁ, 2006, p. 5).

Percebe-se, conforme registros nos agradecimentos da proposta curricular de 2006, a clara intenção de que o processo de reestruturação do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio no Estado do Paraná deveria ser compreendido como um trabalho coletivo desde seu início em 2003 e, sobretudo, como fruto de uma demanda originada pela própria comunidade escolar. Em agosto deste mesmo ano foi realizado em Curitiba o Encontro sobre formação de professores da rede estadual.

Este encontro, com duração de dois dias, teve como pontos principais a discussão sobre a formação de professores em cursos de nível médio, ou seja, a pertinência do retorno à rede pública estadual da oferta desses cursos e ainda a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio. Cabia ainda decidir o retorno e ampliação dos cursos de formação de docentes e discutir um currículo em que as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura fossem indissociáveis na formação do futuro professor (PARANÁ, 2006, p.9).

Em linhas gerais, conforme a relatoria da proposta,

[...] o objetivo da primeira versão deste documento foi apresentar a Proposta de Organização Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, da rede pública estadual, incorporando, portanto, a formação de professores para a Educação Infantil e a integração da Base Nacional Comum do Ensino Médio com as disciplinas específicas da formação de professores (PARANÁ, 2006, p.9).

Apontado como experimental, este documento e um conjunto de textos encomendados à professores especialistas pela SEED, intitulado Fundamentos Teóricos- Metodológicos das Disciplinas da Proposta Pedagógica Curricular, do Curso de Formação de Docentes - Normal, em Nível Médio<sup>7</sup> serviriam como referenciais para o programa de capacitação que ocorreu entre 2004 e 2005, culminando no I Simpósio do Curso de Formação de Docentes – Normal, em nível médio, em Faxinal do Céu (Município de Pinhão-PR). Neste fórum foi produzido o currículo do curso em questão e “após quatro meses de estudos e reuniões da comissão, foi possível finalizar a primeira versão da proposta, considerando o debate coletivo como a melhor forma de construção de uma Política Pública para a Formação de Professores” (PARANÁ, 2006, p.9).

---

<sup>7</sup> Publicados em 2006, pela SEED/PR.

Sobre a decisão política, os pressupostos teóricos e o processo de participação escolhidos para a reabertura da formação profissional como um todo no Estado do Paraná, Silva, considera que

[...] do ponto de vista político e pedagógico [...] a retomada do Ensino Médio e Tecnológico/Profissionalizante de forma integrada possui um sentido muito diferente daquele existente nos cursos organizados sob a égide da Lei 5.692 de 1971. A concepção de formação de professores em nível médio também é diferente daquela que orientava o antigo curso de Magistério (profissionalizante de 2º. Grau) até a reformulação de 1990 (2003, p.9).

Segundo a mesma autora, isto ocorre numa conjuntura em que “setores sociais com visões de educação críticas do modelo implantado até 2002, inseriram-se nas burocracias educacionais, no MEC e nas Secretarias estaduais, iniciando um novo ciclo de debates e reformulações das políticas educacionais” (2003, p.17).

### 1.3 ENTRE O IDEAL DE FORMAÇÃO E A DEMANDA SOCIAL POR PROFESSORES

O lugar da formação dos professores possivelmente seja uma das questões que permeiam o debate da educação brasileira desde a formulação das primeiras políticas voltadas à ampliação da escolarização no século XIX. A constituição de um curso ou uma escola específica para este fim enfrentou, desde então, os limites do nível de desenvolvimento da educação, das demandas econômicas e sociais que contribuíram para os avanços possíveis, das condições concretas de financiamento e dos projetos políticos em cada período.

Se nas últimas décadas do Império essa formação deslocou-se do ensino mútuo para os primeiros cursos normais, pode-se ver que esse avanço não ocorreu conforme as prescrições legais, necessariamente, mas em graus variados pelas províncias de acordo com o seu desenvolvimento econômico, essencialmente. A formação docente propriamente dita, para além das primeiras letras ou do curso primário, era constituída inicialmente de rudimentos do método de ensino em vigor, para ganhar complexidade curricular na medida em que sua organização foi ganhando em duração e elevações no nível do sistema de ensino.

Mudanças nos paradigmas pedagógicos de cada período, debates, críticas e propostas dos gestores e pensadores da educação também contribuíram para que a expectativa do lugar de formação desses professores fosse crescendo, tanto quanto cresceu a responsabilidade da sua função e a complexidade da tarefa de ensinar desde então. Assim, a partir dos elementos históricos apontados no início deste capítulo, baseado em autores como Margarida Cavalcante,

Leonor Tanuri e Demerval Saviani, pode-se perceber como esta alçada dos cursos normais primários e secundários para a sua posterior equiparação ao curso científico e a constituição de Escolas Normais em Institutos de Educação, como campo não só de formação de docentes, mas de aplicação e pesquisa, o rompimento da tradição normalista com a habilitação específica para o magistério implementada durante a Ditadura Militar, bem como o seu encaminhamento para o Ensino Superior, idealizado desde os reformadores paulistas no final do século XIX e defendida, em moldes próprios pelos escolanovistas.

A década de 1980 concentrou críticas estudos e propostas para a educação nacional e a formação de professores continuou a ocupar lugar central no debate, resultando em diversas avaliações que apontavam a inadequação e insuficiência da preparação oferecida pela HEM. Como resultado, diversas reformas curriculares e programas de formação foram gestados e implementados até o início da década seguinte, marcada pelos debates e disputas na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seria promulgada em 1996.

A LDBEN 9394/96 situa a formação de professores em nível superior, admitindo em suas disposições transitórias, no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a formação em nível médio, por um período de dez anos.

Na questão da admissibilidade da formação em nível inferior ao prescrito e considerado ideal ou adequado, se coloca outro elemento que permeia a história da formação de professores no Brasil, qual seja, a incapacidade de se prover a educação de professores em número suficiente e qualidade satisfatória desde o Império. Entre as permanências significativas desta questão, além do lugar de formação e da falta de professores adequadamente preparados, é preciso apontar outros elementos intrinsicamente ligados à questão, que são a baixa remuneração da atividade docente, seu desprestígio social e finalmente as condições de trabalho inadequadas a que estão frequentemente sujeitos aqueles que optam por esta carreira.

Embora academicamente haja um reconhecido consenso de que o Ensino Superior é o lugar prescrito e determinado para a formação de professores, o Curso de Formação de Docentes, Modalidade Normal<sup>8</sup> sobrevive e apresenta significativa demanda social, levando-se em conta que mesmo grandes centros ainda não conseguem qualificar professores em número suficiente. É possível perceber através de um olhar sobre a sua constituição histórica, que a despeito de todas as políticas de formação docente desde antes da República, a figura do professor leigo nunca deixou de existir na educação brasileira.

---

<sup>8</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu Art. 62 apresenta a formação em Nível Médio para professores como modalidade normal.

Ainda que se tenha ampliado o acesso ao Ensino Superior nas últimas décadas, que o Estado ofereça programas de formação em serviço entre outras estratégias, tanto os primeiros anos do Ensino Fundamental, quanto a Educação Infantil ainda não atingiram o prescrito na LDBEN 9394/96. Falar sobre formação docente fora do Ensino Superior não é tarefa simples, especialmente do ponto de vista teórico. Mas entre o ideal de formação que se deseja e a realidade das escolas e da profissão docente, há uma discrepância histórica.

Possivelmente seja uma contradição determinar a obsolescência da formação de professores em Nível Médio em um país onde, não muito longe dos grandes centros, ainda atuam professores leigos, sem qualquer formação pedagógica ou apenas um pouco mais avançada que seus alunos. Não se trata de questionar o Ensino Superior como lugar de excelência desta formação, ideal que deve ser perseguido objetivamente, mas de compreender a realidade com suas contradições que demandam atendimento e solução imediatos.

#### 1.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR NO CONTEXTO DA REABERTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA MODALIDADE NORMAL NO PARANÁ 2006 - 2014

A Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, Modalidade Normal, publicado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2006, através do Departamento de Educação Profissional, foi o documento vigente durante todo o período que compõe o recorte temporal desta pesquisa, como resultado de três etapas distintas de trabalho, iniciado em 2003, pela Comissão de Elaboração da primeira versão das Diretrizes, com representantes de escolas de diversos municípios do Estado do Paraná, que se desdobraria na Proposta Pedagógica Curricular de 2003 e finalmente a referida proposta publicada no ano de 2006.

Neste documento, assim como naquele produzido em 2003 e na publicação sobre os fundamentos teórico-metodológicos desta proposta curricular, pode-se perceber o claro posicionamento político-ideológico da proposta, tanto na sua análise do contexto social e econômico do período, quanto na concepção de sociedade e educação a que se vincula. Já no histórico da formação de professores, considera que

Pode-se sintetizar que as reformas do Ensino Médio, Educação Profissional e na Formação de Professores, durante a segunda metade dos anos 90,

pretenderam adequá-los ao novo padrão de acumulação capitalista, deslocando o conteúdo da socialização dos sujeitos no processo de formação humana, através da escolarização para a potencialização do chamado mercado educacional nestes níveis e modalidades, pela evidente expansão desta oferta educacional pelo setor privado (PARANÁ, 2006, p.19).

Diante deste contexto questiona, ainda,

Como retomar propostas de educação na perspectiva crítica, com vistas à formação de sujeitos com direito a uma sociedade regida por outra lógica, que não a do lucro, ainda sob a égide do mesmo capitalismo flexível? Como atender à demanda por professores qualificados para atuar na Educação Infantil (0 a 6 anos), uma vez que até agora os cursos não priorizavam esse nível de escolarização? (PARANÁ, 2006, p.19).

A última questão que se coloca, configura-se na mais desafiadora, qual seja, a de “efetivamente construir um currículo onde a integração dos conhecimentos básicos do Ensino Médio e os conhecimentos específicos da formação de professores não sejam sobrepostos ou desarticulados, buscando a integração” (PARANÁ, 2006, p.20). Tal articulação alinha-se com a compreensão de que

[...] há um esforço para recuperar a Ciência, a Tecnologia, a Cultura e o Trabalho como princípios educativos, este último no sentido gramsciano. Isso implica pensar a educação realizada nas instituições públicas como o centro responsável pela formação humana e profissional dos sujeitos sociais (PARANÁ, 2006, p.21).

Sobre o posicionamento expresso nas versões da proposta pedagógica do Curso de Formação de Docentes, Silva avalia que

Certamente é uma proposta ainda marcada pelas dificuldades estruturais e de definição mais profunda das práticas curriculares e das propostas pedagógicas em termos das teorias do conhecimento do materialismo-histórico. Contudo, os pressupostos, os princípios e os fundamentos que se pretende enraizar nas escolas estão bem claros e anunciados no documento. Pretendo problematizar essa proposta em termos de conteúdo e de implementação (2003, p. 17).

Para a mesma autora, também se constituem desafios à retomada das concepções dialéticas e a efetivação da formação de docentes baseadas no materialismo-histórico no Ensino Médio, o contexto de fortalecimento do capitalismo. É nesse sentido, portanto, que se compreende as escolhas políticas e pedagógicas explicitadas na proposta, pois,

[...] se não acreditarmos que é possível organizar a educação escolar no sentido da superação das condições históricas do capitalismo e dos limites para a emancipação humana, será difícil enraizar a atual proposta nas práticas educativas nas escolas. Dessa forma, os pressupostos do currículo são: o

trabalho como princípio educativo; a práxis como princípio curricular e o direito da criança à escola de qualidade social (SILVA, 2003, p.18).

No que tange à sua composição, a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, está estruturada em oito capítulos. Além da apresentação, o documento discute a formação de professores em Nível Médio, abordando um breve histórico e as especificidades da Formação de Professores no Estado do Paraná, para tratar no segundo capítulo dos pressupostos teórico-metodológicos da sua organização curricular, explicitando seus princípios pedagógicos e indicando o Trabalho como Princípio Educativo, a Práxis como Princípio Curricular e o Direito da Criança ao Atendimento Escolar. A organização curricular, a prática de formação e a matriz curricular são objetos dos três capítulos seguintes.

Após as ementas das doze disciplinas da base nacional comum, aborda o rol de ementas das dezessete disciplinas da formação específica, composto por Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, Concepções Norteadoras da Educação Especial, Organização do Trabalho Pedagógico e Literatura Infantil, além das Metodologias de Ensino de Português/Alfabetização, da Matemática, de História, de Geografia, de Ciências, de Artes, de Educação Física e finalmente, a Prática de Formação, nome atribuído ao estágio supervisionado. O último título antes do referencial utilizado na construção da proposta trata ainda da avaliação escolar.

Ao tratar da Formação de Professores em Nível Médio, em seu primeiro capítulo, após realizar um histórico da formação de professores no Brasil e no Estado do Paraná, o documento aponta elementos políticos e econômicos que estiveram imbricados neste processo de transformação da sociedade e, conseqüentemente, da Educação e da Formação Docente, especialmente no período que se inicia na década de 1990.

No capítulo que explicita os pressupostos teórico-metodológicos da organização curricular do curso, encontramos os seguintes princípios pedagógicos: O *trabalho* como princípio educativo

[...] porque é através dele que o homem, ao modificar a natureza, também se modifica numa perspectiva que incorpora a própria história da formação humana. Portanto, o trabalho deve ser o centro da formação humana em todo o ensino médio e não apenas naquele que tem o adjetivo de profissionalizante. Ter 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. (PARANÁ, 2006, p.22).

#### *A práxis como princípio curricular, pois*

Se o trabalho é um dos princípios educativos do currículo de formação de professores, então a prática docente deve ser encarada no sentido da práxis, o que significa dizer que a dimensão política torna-se a chave para a compreensão do saber e do fazer educativo. Ou seja, compreendem-se os processos de conhecimento científico e de todos os tipos de conhecimentos a partir de sua natureza social, como produto coletivo de relações amplas entre objeto-coletividade e não de indivíduo-objeto, numa dimensão tipicamente individualista. Nesse sentido, a formação do professor em si mesma já é uma práxis, porque é uma atividade social prática, que poderá ser alienada ou consciente. Se for alienada não atingirá a dimensão política da ação humana, divorciando ainda mais a “teoria” e a “prática”, mesmo quando se demonstra à exaustão as utilidades dos saberes e as formas de praticá-los (PARANÁ, 2006, p.25).

Ao construir uma proposta pedagógica baseado nestes dois princípios para a formação de professores neste nível de ensino, é preciso agregar este propósito à finalidade geral do Ensino Médio no contexto da Educação, que seria o de

[...] lapidar a formação inicial (do Ensino Fundamental), apontando as possibilidades de aprofundamento que os jovens poderão escolher ao longo de sua escolarização... Ou seja, poderão já no Ensino Médio vislumbrar uma dedicação maior à compreensão das ciências de base, a uma profissão como uma forma de conceber a ciência não desvinculada da técnica e da tecnologia e a algumas formas de arte. (PARANÁ, 2006, p.23).

Em se tratando da formação de professores, agrega-se a esta proposição o conhecimento mais aprofundado das Ciências da Educação. Um elemento a ser superado, neste contexto, é a dicotomia entre o fazer e o saber fazer, que deverão ser integrados na formação do estudante, observando ainda que toda a formação, inclusive as disciplinas de formação geral, deve considerar que o que se está preparando o profissional docente. Desse modo, a definição da concepção do que é ser professor, o objeto e a natureza do trabalho docente, bem como os meios pelos quais esse trabalho se realiza, são de suma importância para a concretização da proposta pedagógica.

Dessa forma, propõe-se a composição curricular articulada aos saberes disciplinares e específicos do “saber fazer” da profissão de professor. Isto significa dizer que o núcleo fundamental da formação do professor pressupõe por um lado o domínio dos conteúdos que serão objeto do processo ensino-aprendizagem e, por outro, o domínio das formas através das quais se realiza

este processo. Nessa linha de considerações, o trabalho como princípio educativo no trabalho do professor toma forma na medida em que se constitui como elemento basilar da sua práxis. Trabalho este aqui entendido como a forma pela qual se dá a produção do conhecimento no interior da escola. (PARANÁ, 2006, p.25).

A explicitação do direito da criança ao atendimento escolar precede no documento as considerações sobre a organização curricular da proposta pedagógica em questão, sendo, porém, melhor compreendida se lida de forma integrada. Isto porque nestes itens, elementos como a falta de professores formados no Ensino Superior para satisfazer tanto à necessidade de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, como para toda a oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são apresentadas como justificativa para a oferta conjugada de formação para, além deste último, também os docentes da Educação Infantil, contemplando também os processos de cuidar e educar.

Nesta perspectiva, a implantação de um currículo que contemple as duas modalidades de formação: Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, exige que tanto as políticas educacionais quanto os profissionais estejam comprometidos na efetivação de diretrizes e ações que venham a responder aos anseios das famílias e das crianças pequenas, assim como os aspectos didático-pedagógicos voltados exclusivamente para o atendimento às peculiaridades das aprendizagens infantis (0 a 6 anos). No que diz respeito ao trabalho com os anos iniciais, o entendimento quanto à organização curricular, numa perspectiva de habilitações integradas, ... para uma formação sólida do professor que vai atuar junto às crianças em processo de alfabetização, é preciso considerar além dos conhecimentos psicológicos, filosóficos e sócio antropológicos, os conhecimentos psicolinguísticos, pois este saber é condição *sine qua non* para que este professor cumpra o seu papel de promover e ampliar o grau de letramento dos alunos. (PARANÁ, 2006, p.28).

A prática de formação proposta foi construída de modo a atender a Deliberação 010/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que prevê a integralização de 800 horas de atividades específicas, consideradas na carga horária geral do curso.

As práticas pedagógicas se constituem no eixo articulador dos saberes fragmentados nas disciplinas. São o mecanismo que garantirá um espaço e um tempo para a realização da relação e contextualização entre saberes e os fenômenos comuns, objetos de estudo de cada ciência ou área de conhecimento específica. O objeto de estudo e de intervenção comum é a educação. Contudo, esse fenômeno geral será traduzido em problemas de ensino aprendizagem contemporâneos, a partir dos pressupostos que orientam o curso e dos objetivos da formação (PARANÁ, 2006, p.29).

O quadro abaixo apresenta a proposta para cada uma das quatro séries do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio<sup>9</sup>, Modalidade Normal, de acordo com a versão publicada em 2006:

Quadro 1.1: Prática de Formação – Eixos temáticos

ANO	TEMA	ESTRATÉGIA	RESULTADO ESPERADO
1ª Série	“Os sentidos e significados do trabalho do professor/educador”	observação do trabalho docente pelos alunos	que conseguiram compreender sobre a natureza do trabalho do professor/educador
2ª Série	“A Pluralidade Cultural, as diversidades, as desigualdades e a educação”	observação do trabalho docente pelos alunos	ampliação da visão dos alunos acerca da natureza do trabalho do professor, mas também a percepção das especificidades do ofício diante de diferentes demandas sociais e políticas
3ª Série	“Condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da educação infantil”	produção de pesquisas e observações em instituições	exposição de todo o material confeccionado e/ou encontrado pronto para exemplificar
4ª Série	"Experiências práticas de ensinar"	estágio supervisionado (Etapa I: 0 a 6 anos / Etapa II 7 a 10 anos)	elaboração de materiais didáticos, a seleção adequada dos mesmos e o desenvolvimento de técnicas de ensino adequadas para as crianças

Fonte: PARANÁ. Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes. SEED, 2006. Organizado pela autora.

A organização da Matriz Curricular é composta por 4.800 (quatro mil e oitocentas) horas, equivalentes a 4.000 (quatro mil) distribuídas entre as disciplinas da Base Nacional Comum, Fundamentos da Educação, Gestão Escolar, Metodologias e Prática de Formação, durante a vigência entre os anos de 2004 e 2006 e, posteriormente, Base Nacional Comum, Língua Estrangeira Moderna e Formação Específica nas versões que do ano de 2007 e de 2010.

O quadro a seguir demonstra a distribuição proporcional da carga horária total do Curso de Formação de Docentes nas duas versões, consideradas as horas-aula:

Quadro 1.2: Alterações na Composição da Organização Curricular – 2007 e 2010

---

<sup>9</sup> Os mesmos temas se aplicam à prática de formação do curso ofertado na modalidade subsequente, de acordo com cronograma próprio.

2004	Horas	Percentual	2007 e 2010	Horas	Percentual
Base Nacional Comum	2480	52%	Base Nacional Comum	2320	49%
			Língua Est. Moderna	160	3%
Fundamentos da Educação	480	10%	Formação Específica	2320	48%
Gestão Escolar	320	7%			
Metodologias de Ensino	720	15%			
Prática de Formação	800	16%			
Total	4800	100%	Total	4800	100%

Fonte: PARANÁ. Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes. SEED, 2006. Organizado pela autora.

Efetuada a comparação das matrizes curriculares em questão, não se verificam alterações significativas no que tange a parte específica da formação de docentes, mas sim em relação à Base Nacional Comum, com a obrigatoriedade da inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia, conforme Parecer n.º 38 CNE/CEB, de 07/07/2006, que dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio e a Resolução n.º 04 CNE/CEB, de 16/08/2006, que altera as DCN's para o Ensino Médio.

Em razão destas mudanças, as disciplinas de Arte, Matemática e Biologia tem carga horária reduzida, utilizada para inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia, ambas com 80 horas aula na versão de 2007. Em 2010, Língua Portuguesa, Matemática e Geografia tiveram redução de carga horária, novamente destinadas à Sociologia e Filosofia. Tais alterações, não impactaram na carga horária total destinada a Base Nacional Comum:

Quadro 1.3: Alteração da Composição Curricular 2010 - Res. CNE/CEB nº 04/2006

Disciplinas	2004	2007	Diferença	2010	Diferença
Língua Portuguesa e Literatura	480	480		400	-80
Arte	160	80	-80	80	
Educação Física	320	320		320	
Matemática	480	440	-40	400	-40
Física	200	200		200	
Química	160	160		160	
Biologia	200	160	-40	160	
História	160	160		160	
Geografia	160	160		120	-40
Sociologia	–	80	80	160	80
Filosofia	–	80	80	160	80
Língua Estrangeira Moderna	160	160		160	
Total	2480	2480	0	2480	0

Fonte: PARANÁ. Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes. SEED, 2006. Organizado pela autora.

A matriz curricular vigente entre 2004 e 2006:

Quadro 1.4: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Normal, em Nível Médio: 2004.

<b>CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - NORMAL, EM NÍVEL MÉDIO*</b> Ano de Implantação: 2004							
Turnos: <b>Diurno e Noturno</b> Módulo: 40 - Carga Horária Total = <b>4.800 h</b>							
	DISCIPLINAS	1 a	2 a	3 a	4 a	H. Aula	H. Relógio
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	2	3	480	400
	Língua Estrangeira Moderna			2	2	160	133
	Arte	2	2			160	133
	Educação Física	2	2	2	2	320	267
	Matemática	4	2	4	2	480	400
	Física			3	2	200	167
	Química			2	2	160	133
	Biologia	3	2			200	167
	História	2	2			160	133
	Geografia	2	2			160	133
	<b>Sub-total</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>2480</b>	<b>2067</b>
FUNDA- MENTOS DA EDUCAÇÃO	Fundamentos Históricos da Educação	2				80	67
	Fundamentos Filosóficos da Educação			2		80	67
	Fundamentos Sociológicos da Educação		2			80	67
	Fundamentos Psicológicos da Educação	2				80	67
	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil		2			80	67
	Concepções Norteadoras da Educação Especial		2			80	67
GESTÃO ESCOLAR	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil		2	2		160	133
	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2			160	133
METODOL- OGIAS	Literatura Infantil			2		80	67
	Metodologia do Ensino de Português/Alfabetização			2	2	160	133
	Metodologia do Ensino de Matemática			2		80	67
	Metodologia do Ensino de História				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Geografia				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Ciências				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Arte				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Educação Física				2	80	67
<b>Sub-tota- l</b>		<b>6</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>720</b>	<b>600</b>
TOTAL		25	25	25	25	4000	3333
PRÁTICA DEFORMA- ÇÃO	Estágio Supervisionado	5	5	5	5		
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>800</b>	<b>667</b>
	TOTAL GERAL					4800	4000

Fonte: PARANÁ. Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes. SEED, 2006.

A matriz curricular vigente a partir de 2007:

Quadro 1.5: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Normal, em Nível Médio: 2007.

<b>CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUC. INF. E DOS ANOS INICIAIS DO ENS. FUND. EM NÍVEL MÉDIO, NA MODALIDADE NORMAL*</b>								
Ano de Implantação: <b>2007- simultânea</b> Turnos: <b>Diurno e Noturno</b>								
Módulo: <b>40</b> - Carga Horária Total = <b>4.800h/a</b>								
	DISCIPLINAS					H. Aula	H. Relógio	
		1ª	2ª	3ª	4ª			
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa e Literatura	4	3	2	3	480	400	
	Arte	2				80	67	
	Educação Física	2	2	2	2	320	267	
	Matemática	3	2	4	2	440	366	
	Física			3	2	200	167	
	Química			2	2	160	133	
	Biologia	2	2			160	133	
	História	2	2			160	133	
	Geografia	2	2			160	133	
	Sociologia		2			80	67	
	Filosofia	2				80	67	
	<b>Sub-total</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>2320</b>	<b>1934</b>	
P D	Língua Estrangeira Moderna			2	2	160	133	
	<b>Sub-total</b>			<b>2</b>	<b>2</b>	<b>160</b>	<b>133</b>	
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos Históricos da Educação	2				80	67	
	Fund. Filos da Educação			2		80	67	
	Fund. Sociol. da Educação		2			80	67	
	Fundamentos Psicológicos da Educação	2				80	67	
	Fund. Hist. e Polít. da Educ Infantil		2			80	67	
	Concepções Norteadoras da Educação Especial		2			80	67	
	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil		2	2		160	133	
	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2			160	133	
	Literatura Infantil			2		80	67	
	Metodologia do Ensino de Português / Alfabetização			2	2	160	133	
	Metodologia do Ensino de Matemática			2		80	67	
	Metodologia do Ensino de História				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Geografia				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Ciências				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Arte				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Educação Física				2	80	67	
			<b>6</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>1520</b>	<b>1266</b>
			25	25	25	25	4000	3333
		<b>Prática de Formação (Estágio Supervisionado)</b>	5	5	5	5		
		<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>800</b>	<b>667</b>
	<b>TOTAL GERAL</b>					<b>4800</b>	<b>4000</b>	

Fonte: PARANÁ. Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes. SEED, 2006.

A matriz curricular vigente a partir de 2010:

Quadro 1.6: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Normal, em Nível Médio: 2010.

CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUC. INF. E DOS ANOS INICIAIS DO ENS.FUND.-NORMAL, EM NÍVEL MÉDIO*							Prof. Geral	
Ano de Implantação: 2010		Turnos: Diurno e Noturno		Módulo: 40 - Carga Horária Total = 4.800h				
	DISCIPLINAS					Hora Aula	Hora Relógio	
		1ª	2ª	3ª	4ª			
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa e Literatura	2	3	2	3	400	333	
	Arte	2				80	67	
	Educação Física	2	2	2	2	320	267	
	Matemática	2	2	4	2	400	333	
	Física			3	2	200	167	
	Química			2	2	160	133	
	Biologia	2	2			160	133	
	História	2	2			160	133	
	Geografia	3				120	100	
	Sociologia	2	2			160	134	
	Filosofia	2	2			160	134	
<b>Sub-total</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>2320</b>	<b>1934</b>		
PD	Língua Estrangeira Moderna			2	2	160	133	
	<b>Sub-total</b>			<b>2</b>	<b>2</b>	<b>160</b>	<b>133</b>	
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Fundamentos Históricos da Educação	2				80	67	
	Fundamentos Filosóficos da Educação			2		80	67	
	Fundamentos Sociológicos da Educação		2			80	67	
	Fundamentos Psicológicos da Educação	2				80	67	
	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil		2			80	67	
	Concepções Norteadoras da Educação Especial		2			80	67	
	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil		2	2		160	133	
	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2			160	133	
	Literatura Infantil			2		80	67	
	Metodologia do Ensino de Português / Alfabetização			2	2	160	133	
	Metodologia do Ensino de Matemática			2		80	67	
	Metodologia do Ensino de História				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Geografia				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Ciências				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Arte				2	80	67	
	Metodologia do Ensino de Educação Física				2	80	67	
	<b>Sub - total</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>1520</b>	<b>1266</b>	
			25	25	25	25	4000	3333
	<b>PRÁTICA DE FORMAÇÃO</b> (Estágio Supervisionado)	5	5	5	5			
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>800</b>	<b>667</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>					<b>4800</b>	<b>4000</b>		

\* A adaptação da Matriz Curricular para vigência em 2010 de forma concomitante.

Fonte: PARANÁ. Deliberação CEE/ CEB Nº 516/09, 2009.

A análise da distribuição entre as disciplinas demonstra que a proporção de 17% da matriz curricular é destinada aos estudos dos Fundamentos da Educação e da Gestão Escolar e apenas 15% da carga horária total do Curso de Formação de Docentes é destinada ao estudo das Metodologias de Ensino das diversas áreas do conhecimento, nas quais o egresso irá atuar.

## 2. METODOLOGIA DE ENSINO: ENSINAR A ENSINAR

### 2.1 O SURGIMENTO DAS DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DE ENSINO NOS CURRÍCULOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores nas Escolas Normais se caracterizou em seu início, conforme visto anteriormente, na segunda metade do século XIX, por um currículo constituído basicamente pelos conhecimentos exigidos nas escolas de primeiras letras. Alguma noção sobre Pedagogia, Didática, Métodos e Processos de Ensino são as primeiras disciplinas que indicam alguma formação específica, que só vai se tornando mais complexa à medida que a instrução primária se expande no Brasil, ao mesmo tempo em que avançam os estudos sobre novas técnicas e concepções de ensino na Europa e nos Estados Unidos, demandando da formação de professores um conhecimento mais especializado, já nas primeiras décadas do século XX.

Até o surgimento dos cursos de formação de professores, o que se tinha eram as escolas de ensino mútuo (a partir de 1820), cuja

[...] preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos (TANURI, 2000, p. 46).

No final do Império, a mesma autora destaca que “o currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (2000, p. 65). No início do século XX, sob influência do ideário escola novista, considerava-se que

[...] as críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das Escolas Normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo (TANURI, 2000, p. 70).

Esse mesmo ideário, relata a autora, inspirou a criação de conjunto de normas didático-pedagógicas e inspiram a introdução de novas disciplinas de formação profissional– além da Pedagogia, da Psicologia e da Didática–, como a História da Educação, a Sociologia, a Biologia

e Higiene, o Desenho e os Trabalhos Manuais (2000, p. 71). A partir desse período, a formação de professores iniciou a exclusão dos conhecimentos gerais e

[...] a preocupação central do currículo da Escola Normal deslocava-se dos “conteúdos” a serem ensinados - o que caracterizou os primórdios da instituição - para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “Ciências da Educação”, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia (TANURI, 2000, p. 74).

A década de 1950 é ainda marcada pela preocupação com as metodologias de ensino. Tanuri (2000) aponta o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), realizado entre os anos de 1957 a 1965, a partir de um 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 (TANURI, 2000, p. 78).

Em sua análise, “[...] procurando respostas para os problemas do ensino primário no âmbito das questões técnicas e metodológicas, o PABAE contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70” (TANURI, 2000, p. 78). Neste período aparecem de forma persistente nos currículos, junto à diversificação das metodologias de ensino, as disciplinas de didática e prática de ensino, marcadas por uma visão dicotomizada entre princípios teóricos e a prática de vivências e técnicas de ensino (TANURI, 2000, p. 79).

Em 1971, com a Lei 5692<sup>10</sup>, que transformou o Curso Normal em uma Habilitação Específica para o Magistério, o currículo passou a ser constituído por um núcleo de formação geral obrigatória e um outro núcleo de formação específica, destinado à formação das diversas habilitações oferecidas no segundo grau. A tendência do período às especializações é apontada por Tanuri (2000) como uma das causas da fragmentação da formação docente e aprofundamento da visão tecnicista destes cursos, destacando que

[...] tal situação acabou por excluir, de fato, do currículo, componentes instrumentais importantes, relativos à metodologia da alfabetização e da matemática, os quais não integravam a opção magistério na pré-escola. A

---

<sup>10</sup> A Lei 5692/71 alterou a organização do ensino, transformando o ensino primário e ginásial em Ensino de Primeiro Grau, com duração de oito anos e o científico em Ensino de Segundo Grau, com três anos de duração e profissionalização obrigatória, em diversas habilitações, entre elas a Habilitação ao Exercício do Magistério.

referida estrutura foi severamente criticada, vindo a ser alterada a partir de 1987. (TANURI, 2000, p. 81)

No quadro a seguir, estão citadas as principais transformações curriculares indicadas por Tanuri (2000) e as cadeiras ou disciplinas destinadas à formação pedagógica dos professores desde o início das Escolas Normais. Estudos como o *As Escolas Normais do Brasil*, de Araújo, Freitas e Lopes publicado em 2008, apresentam exemplos dessa mesma evolução quanto à complexificação e transformação dos currículos de formação de professores no Curso Normal.

Quadro 2.1: Formação de Professores – Conhecimentos específicos.

Ano	Curso	Formação específica: preparo para o exercício da profissão
1835	Escola Normal Niterói	Preparo didático e profissional para compreensão do Ensino Mútuo
1859	Escola Normal Corte	Pedagogia
1879	Reforma Leoncio de Carvalho	Pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lições de coisas
1887	Regulamento da Escola Normal de São Paulo	Pedagogia e metodologia
1890	Reforma Paulista Caetano de Campos	Introdução dos processos intuitivos de Pestalozzi e Pedagogia e Direção de Escolas
1923	Reforma Lysimaco Ferreira da Costa - Paraná	Metodologias de Ensino: metodologia da leitura e da escrita, do vernáculo, da aritmética, do ensino intuitivo, das ciências naturais, do desenho, da geografia, da música, dos exercícios físicos, dos trabalhos manuais.
1938	Curso de Formação de Professores da USP	Pedagogia, prática de ensino.
1946	Lei Orgânica do Ensino Normal	Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino
1961	Lei 4024/61 LDBEN	Não apresentou mudanças para o Ensino Normal
1971	Lei 5692/ 71 Habilitação ao Exercício do Magistério	Didática, Metodologias e Prática de Ensino.

Fonte: Araújo (2008); Cavalcante (1994); Tanuri (2000).

A partir destes elementos, é possível perceber que as disciplinas claramente voltadas para a metodologia de ensino estão presentes, inicialmente, como didática e prática de ensino, nas primeiras Escolas Normais e, no início do século XX, já são encontradas as primeiras edições voltadas para áreas específicas do conhecimento. Parece plausível indicar, portanto que, na organização curricular, a partir de 1920, aproximadamente, já é possível reconhecer uma

parte dedicada aos Fundamentos da Educação (variável de acordo com o período) e outra voltada à preparação para o efetivo exercício profissional.

A relação entre estes eixos de formação ocorrendo de forma separada, criando a dicotomia entre fundamentos teóricos e prática de docência ou, como formação articulada e interdependente, é uma questão posta para a formação de professores tanto no Ensino Médio quanto na Educação Superior até a atualidade.

## 2.2 PRESCRIÇÕES CURRICULARES E METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O levantamento realizado a partir dos documentos oficiais vigentes nos âmbitos nacional e estadual tem como objetivo identificar a existência e a natureza de prescrições metodológicas tanto para a Educação Infantil como também para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Não se trata, portanto, de analisar o seu conteúdo, mas de identificar a existência de elementos destinados a subsidiar a prática pedagógica dos professores destas etapas da Educação Básica e, por consequência, a construção dos currículos de formação de professores.

Os documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) vigentes, sobre a organização curricular e o encaminhamento metodológico são, em ordem cronológica de publicação, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013, além do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, instituídas pela Resolução nº 05, da Câmara de Educação Básica, integrante do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), de 17 de dezembro de 2009, estabelecem como objetivo da Educação Infantil, de acordo com a publicação especial do MEC em 2010,

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 17)

Em relação às práticas pedagógicas, apresenta as interações e as brincadeiras como eixos norteadores da proposta curricular (BRASIL, 2010, p. 25), visando experiências diversificadas

que levem as crianças a promoverem o conhecimento de si e do mundo, experimentarem as diversas linguagens e experiências de narrativas, aproximarem-se do conhecimento do mundo físico e social, promoveram a interação com tradições culturais brasileiras, colaborarem no desenvolvimento de sua autonomia em relação aos cuidados pessoais e a saúde, entre várias outras (BRASIL, 2010, p. 26).

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara Nacional de Educação Básica publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e em sua apresentação indicou que

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. (BRASIL, 2013, p. 4).

Neste documento, portanto, são encontradas as Diretrizes Gerais para Educação Básica, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como as diretrizes e resoluções relativas a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, Educação Especial, Jovens e Adultos e aqueles em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Trata ainda da Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em suas orientações gerais, além de apresentarem como dimensões básicas a organicidade, sequencialidade e articulação, destacam como objetivos:

- I** – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II** – Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III** – Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p.7)

A preparação dos profissionais da educação, bem como a sua valorização e formação continuada são identificados como indispensáveis para a construção da “escola de qualidade

social (que) adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e aprendizagens” (BRASIL, 2013, p. 22). No que tange à organização curricular, reconhece os conhecimentos escolares como “práticas socialmente construídas” (BRASIL, 2013, p.23). Reafirma também aos princípios e objetivos da Educação Básica expressos na LDBEN de 1996 que criam a base nacional comum (Língua Portuguesa; Matemática; Conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política especialmente do Brasil, incluindo História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Arte; Educação Física e Ensino Religioso) e a parte diversificada do currículo (características e cultura locais) para os Ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 2013, p. 31).

Para a Educação Infantil que “compreende a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 anos e 11 meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 anos” o objetivo descrito é o “desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 36). Segundo as DCNEB

[...] nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:

**I** – na gestão das emoções;

**II** – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;

**III** – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;

**IV** – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;

**V** – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural (BRASIL, 2013, p. 37)

No caso do Ensino Fundamental considerado “obrigatório e gratuito, com duração de 9 anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 anos iniciais e a dos 4 anos finais” (BRASIL, 2013, p. 36) e pretende desenvolver

[...] durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante:

**I** – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

**II** – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008 que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;

**III** – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

**IV** – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

**V** – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013, p. 38).

Para a consecução dos objetivos traçados para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, é apontada como central a questão da formação inicial e continuada dos professores e que

[...] é central levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que assim se expressa:

**I** – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

**II** – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

**III** – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2013, p. 58).

Por esta razão, defende que o docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja uma espécie de ‘especialista’ em infância, com conhecimentos essenciais sobre os processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de socialização das crianças, tendo em vista o conceito de formação integral desejado para os estudantes compreendem “a capacidade para análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos” (BRASIL, 2013, p. 59).

No capítulo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que trata da especificamente da Educação Infantil, a justificativa para sua revisão é que

[...] a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular (BRASIL, 2013, p. 82).

Assim, passa a tratar da identidade do atendimento na Educação Infantil na busca do atendimento integral à criança, sua função sociopolítica e pedagógica, a definição de um currículo que tenha a própria criança como sujeito de seu processo educativo. Como princípios fundamentais para tal realização apresenta

- a) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
  - b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
  - c) Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
- (BRASIL, 2013, p. 87).

Além disso, afirma que o “atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p. 91). Tais pressupostos e exigências implicam, portanto, na formação de um profissional que estará frente à uma realidade complexa que vai demandar conhecimentos de diversas naturezas.

As DCNEI's indicam, para o enfrentamento deste desafio a necessidade de programas de formação continuada como direito dos professores para a reflexão e desenvolvimento de sua prática pedagógica e de sua identidade profissional. Estes profissionais devem ser capazes de avaliar e mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2013, p. 92).

Sobre o papel e atuação dos professores da Educação Infantil, prescrevem ainda que os professores precisam ser capazes de “articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades” (BRASIL, 2013, p. 93), pois é através deles que as crianças poderão expressar sua imaginação, no desenvolvimento do corpo, da oralidade, no desenho e nas suas primeiras tentativas de escrita.

Estes são alguns exemplos apenas das prescrições curriculares quanto aos conhecimentos e procedimentos que são demandados dos professores que atuam na Educação Infantil e que precisam ser levados em consideração na construção do currículo dos cursos de formação inicial admitidos para esta etapa da Educação Básica, quer nos cursos de graduação, ou nos Cursos de Formação de Docentes em Nível Médio, Modalidade Normal, objeto deste estudo.

No que tange ao Ensino Fundamental, considerados essencialmente os seus Anos Iniciais, onde ainda se encontram professores que tem sua formação inicial nestes cursos de formação em nível médio acima citados, as Diretrizes Curriculares fazem referência à necessidade de

[...] programas de formação e aperfeiçoamento de professores e [...] à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade (BRASIL, 2013, p. 103).

Este nível de ensino, cuja frequência é obrigatória, é descrito no documento como uma conquista pautada na luta de diversos grupos sociais e é diretamente “associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais” (BRASIL, 2013, p. 105). À ideia de exercício da cidadania, acrescenta-se a definição necessária do conceito de qualidade social da educação “gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos [...] e está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças. São norteadores da política e prática educativas neste nível de ensino os seguintes princípios:

- a) Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.
- b) Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.
- c) Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2013, p. 107).

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a consideração necessária sobre a diversidade de infâncias e adolescências e a consequente ampliação dos objetivos da escola para atender as necessidades dos alunos diante da complexidade da realidade contemporânea indicam a necessidade de redefinição curricular, segundo as DCNEB's. Ancorado teoricamente no projeto político pedagógico da escola e na gestão democrática e participativa como princípios de organização, a efetivação do currículo, consideradas a base nacional comum e a sua parte diversificada, exigirá dos professores a capacidade de distinguir a relevância dos conteúdos, promover a integração e diversificar as suas abordagens.

Cabe ressaltar, porém, que não há apontamentos e prescrições mais detalhadas sobre o perfil do professor necessário para concretizar o currículo proposto pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, apesar da detalhada descrição do cenário complexo que se tornou a educação das crianças e jovens brasileiros, frente aos desafios da contemporaneidade. Espera-se que muito se realize no campo da educação escolar, sem olhar concretamente para as demandas de formação dos profissionais docentes que tal projeto requer.

A partir da identificação e análise daquilo que recomendam as diretrizes curriculares em vigor para a Educação Básica, especialmente para Educação Infantil e Anos Iniciais, considerando que as observações sobre a trajetória de formação inicial e continuada dos professores necessários para efetivá-las, é preciso buscar em outros documentos, elementos que orientem os programas e políticas de formação docente, especialmente na Modalidade Normal, em nível Médio.

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 identifica ainda o curso “Magistério/ Normal” como “um dos cinco formatos institucionais de formação de professores no país”, das Universidades, as Instituições de Ensino Superior, nos Institutos Superiores de Educação, nos CEFET’s e IFET’s (Centros e Institutos Federais de Educação Tecnológicas) (BRASIL, 2010, p. 80). O relatório final da CONAE de 2014, por sua vez, reafirma a necessidade de que todos os professores da Educação Básica possuam “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 25).

Neste relatório, as únicas referências ao Ensino Médio, modalidade normal são encontradas nas estratégias 19 e 87, que visam, respectivamente,

Garantir o estudo de direitos humanos, educação ambiental, história e cultura afro-brasileira, africana, indígena, língua brasileira de sinais e temas do Estatuto da Criança e Adolescente, Direito Constitucional e Civil, educação bilíngue, diversidade religiosa, dos povos do campo, dos conhecimentos sobre as especificidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, de direitos humanos, educação para o trânsito, educação especial, Código Braile, Estatuto do Idoso, EJA, da educação básica, juventude, Estatuto da Igualdade Social, LGBT e estratégias pedagógicas (BRASIL, 2014, p. 40),

e,

Garantir a implementação dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos (BRASIL, 2014, p. 49).

Nos documentos finais das duas conferências acima referidas, são indicadas as necessidades de se estabelecer políticas de formação de professores e diretrizes curriculares para os cursos com este destino, como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade

da Educação Básica. Porém, até o final do recorte temporal desta pesquisa, que tem como referência o período 2004 a 2014, como já foi dito anteriormente, não se identificaram novas publicações oficiais sobre o tema da formação em nível médio. A última publicação a respeito foi a Resolução CEB N° 2, de 19 de abril de 1999 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, estabelecendo em seu Art. 2º que seus egressos deverão ser capazes de

- I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;
- II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;
- III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem (BRASIL, 1999).

Segundo o Art. 9º, os cursos de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, “baseados nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e nos conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da linguística, entre outras” (Art. 3º §3º), podem formar seus egressos para atuação em

- I – educação infantil;
- II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III – educação nas comunidades indígenas;
- IV – educação de jovens e adultos;
- V – educação de portadores de necessidades educativas especiais. (BRASIL, 1999).

Embora as prescrições legais citadas possam parecer contraditórias ao indicar o desejo de formação superior para todos os professores da Educação Básica e a coexistência de normas regulamentadoras para a formação em nível médio, a Meta 15 do Plano Nacional de Educação de 2014 oferece a explicação, pois

[...] o acesso à formação universitária de todos os professores da educação básica, no Brasil, não se concretizou, constituindo-se ainda uma meta a ser

alcançada no contexto das lutas históricas dos setores organizados do campo educacional em prol de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2014, p. 48).

Ao indicar que aproximadamente 23% dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não possuem formação superior até o ano de 2013, recomenda aos docentes “com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente, em efetivo exercício, deverá ser garantida a formação específica em sua área de atuação” (Brasil, 2014, p. 49).

### 2.3 AS METODOLOGIAS DE ENSINO NA PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA MODALIDADE NORMAL NO PARANÁ 2006 – 2014

A Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) disponibiliza em seu portal, na rede mundial de computadores (web), os documentos Orientações Pedagógicas Para os Anos Iniciais<sup>11</sup> (2010) e Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: saberes e práticas<sup>12</sup> (2012).

O conjunto de disciplinas dedicadas às metodologias de ensino não sofreu alteração ao longo do período abarcado por este estudo (2004 – 2014). Formado pelo estudo de Literatura Infantil, Metodologia de Ensino de Português e Alfabetização, Metodologia de Ensino de Matemática, Metodologia de Ensino de História, Metodologia de Ensino de Geografia, Metodologia de Ensino de Ciências, Metodologia de Ensino de Arte e de Metodologia de Ensino de Educação Física, totalizando setecentos e vinte horas, que correspondem a aproximadamente um terço da carga horária destinada à formação específica do docente.

A prescrição destas disciplinas na proposta curricular é composta pela Ementa e pelas Indicações Bibliográficas de cada uma, sendo que o detalhamento da ementa e o número de referenciais bibliográficos não apresenta um padrão, variando significativamente entre as áreas, o que não é suficiente para demonstrar efetivamente, a articulação entre os pressupostos teórico-metodológicos expostos em seu capítulo II e o seu conteúdo e indicações bibliográficas para as metodologias de ensino.

---

<sup>11</sup> Disponível em [www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoesensinonoveanos\\_seed.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoesensinonoveanos_seed.pdf).

<sup>12</sup> Disponível em [www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/educacaoinfantil\\_anosiniciais.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/educacaoinfantil_anosiniciais.pdf).

Para possibilitar a análise destes elementos, foram agrupados em seis critérios principais referentes às áreas do conhecimento envolvidas. Sua definição teve como base o mapeamento dos elementos constitutivos das prescrições para cada uma dessas áreas, agrupados por tipo e analogia, sem exclusões:

- a. Importância da área para a formação do aluno;
- b. O papel do professor desta área;
- c. As concepções específicas do campo;
- d. As concepções pedagógicas em relação à área de conhecimento;
- e. Conteúdos básicos; e
- f. Prática docente: encaminhamentos metodológicos e material didático.

Quadro 2.2: Metodologias de Ensino: Elementos presentes na composição da ementa

Metodologias de Ensino	Literatura Infantil	Português/Alfabetização	Matemática	História	Geografia	Ciências	Arte	Educação Física
Importância da área para a formação do aluno		x		x		x	x	x
Papel do professor na área	x	x		x		x		
Concepções específicas do campo		x	x		x			x
Concepções pedagógicas em relação à área de conhecimento			x				x	
Conteúdos básicos	x	x	x	x	x	x	x	x
Prática docente: metodologia de ensino e análise de material didático.		x	x	x	x	x	x	
Indicações Bibliográficas	18	34	86	14	57	5	39	13

Fonte: PARANÁ. Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes. SEED, 2006. Organizado pela autora.

De acordo com levantamento, nenhuma das disciplinas apresentou todos os critérios agrupadores e o único elemento presente em todas elas, em grau variado de detalhamento foi o de Conteúdos Básicos. A Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa foi a que apresentou a ementa mais completa, não referenciando apenas na sua relação com as concepções pedagógicas, especialmente quando comparada à Literatura Infantil, que mencionou apenas a

importância do papel do professor, além dos conteúdos básicos. No que se refere à quantidade de indicações bibliográficas, apresentaram trinta e quatro e dezoito títulos, respectivamente.

Na ementa da Metodologia de Ensino da Matemática estão contempladas as concepções próprias do campo de conhecimento assim como na sua relação com as concepções pedagógicas, os conteúdos básicos e a prática docente, tanto em relação as metodologias quanto análise de material didático. Apresenta também, o maior número de indicações bibliográficas. Nas áreas de História e Ciências, a diferença é que as ementas fazem referência à sua importância para a formação do aluno e ao papel do professor, deixando de mencionar as concepções pedagógicas e da própria área do conhecimento. É relevante apontar que para Ciências, há apenas cinco bibliografias de referência, o menor número entre todas as disciplinas.

Os aspectos mais específicos em relação à área da Educação Física estão presentes em sua ementa, como a sua importância para a formação do aluno, concepções específicas do campo e conteúdos básicos, sem referência aos outros elementos. No caso da Metodologia de Ensino de Arte, o volume de indicações bibliográficas é o destaque, com trinta e nove títulos gerais, além de um rol específico para música, teatro e dança. Sua ementa não aborda apenas o papel do professor e concepções específicas do campo.

A análise das ementas não oferece elementos suficientes que possibilitem inferir sobre a sua efetivação nas salas de aula dos Cursos de Formação de Docentes. A inexistência de um padrão de definição das ementas e um número tão variado de indicações bibliográficas indica que a organização destas disciplinas no âmbito escolar possivelmente estará mais articulada a um projeto pedagógico do curso, naquelas escolas em que houver planos de ensino desenvolvidos pelos professores responsáveis.

### 3 PRÁTICAS DE ENSINAR A ENSINAR

Pensar a prática pedagógica no âmbito de um curso de formação de professores significa adicionar um elemento crucial a esta análise, que é o fato da própria ação docente possuir um caráter formativo, o que não diminui a necessidade de definições conceituais que se aplicam a todos os contextos escolares.

Em primeiro lugar é preciso esclarecer que o termo prática é concebido numa dimensão complexa, pois, como afirmam Sacristán e Gomez (1998, p. 9), “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas”. Para esses autores, os professores realizam a mediação entre “ideais e práticas” e entre “projetos e realidade”, sendo que a clareza quanto a esses elementos é essencial para profissionais conscientes e responsáveis, que fundamentam sua prática em valores e ideias construídos por uma visão crítica.

Assim, pode-se dizer que a prática pedagógica é a concretização de um processo complexo que agrega desde a definição das concepções de sociedade e de educação que serão imbricadas na construção de um projeto de formação, até a efetivação das ações realizadas no ambiente escolar, passando pela construção do seu currículo, aqui compreendido como “um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”, conforme Sacristán e Gomes (1998, p. 36).

Considerando a inexistência da neutralidade na formulação e concretização do currículo e dos projetos de formação, Sacristán e Gomes (1998) ressaltam ainda que

[...] a prática – a boa e correta prática – não pode ser deduzida diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais [...]. A profissionalidade do docente, antes de se deduzir simplesmente da ciência, deve assentar-se sobre o bom julgamento ilustrado pelo saber e apoiar-se num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo em determinadas circunstâncias. (SACRISTAN & GOMES, 1998, p. 10).

Para tais autores, a respeitabilidade do trabalho docente depende da capacidade dos professores em demonstrar a coerência entre suas práticas, suas opções e concepções pedagógicas, além de comunicá-las de uma forma que supere o senso comum. Ao se tratar de um curso de formação de docentes, essa capacidade perpassa não apenas pela sua efetivação, mas também por explorá-la como um conhecimento necessário para a formação e profissionalização de seus alunos.

A dissociação ente os conteúdos de ensino, as teorias sobre currículo e a prática pedagógica é uma limitação a ser superada na organização da educação escolar como um todo, e, inclusive, quando se trata da formação de professores. Neste sentido, Sacristán e Gomes (1998) ressaltam que a Educação deve ser entendida:

- a) Como uma atividade que se expressa de formas distintas, que dispensa processos que têm certas consequências nos alunos/ as, e, por isso, é preciso entender os diversos métodos de conduzi-la;
- b) Como conteúdo de um projeto de socialização e de formação: o que se transmite, o que se pretende, os efeitos que se obtém;
- c) Como os agentes e os elementos que determinam a atividade e o conteúdo: forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores/ as, materiais, entre outros (SACRISTÁN & GOMES, 1998, p. 120).

A investigação sobre o planejamento de ensino e a prática pedagógica dos professores das disciplinas de Metodologia de Ensino, nas três escolas estaduais que oferecem o Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, Modalidade Normal em Curitiba, Estado do Paraná, foi realizada a partir da coleta de informações através de questionário aos vinte e seis professores responsáveis pelas disciplinas de Metodologia de Ensino de Português/ Alfabetização, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física.

O questionário, respondido total ou parcialmente e devolvido por vinte e três professores, continha questões fechadas e abertas, agrupadas nos cinco eixos descritos abaixo, com o objetivo de verificar, respectivamente:

- I. Identificação:
  - a. Gênero e faixa etária.
- II. Formação Acadêmica:
  - a. Área do curso de formação inicial (graduação) e de formação continuada (especialização, mestrado e doutorado).
- III. Vínculo Profissional:
  - a. Natureza do vínculo profissional dos docentes entre professores nomeados em concurso público (Quadro Próprio do Magistério Estadual - QPM) e contratos temporários de trabalho (Processo Seletivo Simplificado – PSS).
  - b. Tempo de vínculo com a carreira docente e com a escola a que está vinculado.
  - c. Carga horária de trabalho destinada à docência e à escola em que atua.
- IV. Atuação Profissional no Curso de Formação de Docentes:

- a. Vínculo a curso ofertado de forma integrada ou subsequente ao Ensino Médio.
  - b. Quantidade de turmas em que exerce a docência.
  - c. Disciplinas de Metodologia de Ensino a que está vinculado.
  - d. Docência em outras disciplinas do Curso de Formação de Docentes.
- V. Prática Profissional Docente
- a. Acesso às prescrições legais para a sua disciplina
  - b. Documentos que subsidiam o seu planejamento
  - c. Utilização de manual didático como livro base para a organização da disciplina
  - d. Recursos didáticos utilizados
  - e. Estratégias pedagógicas que utiliza na sua prática docente.
  - f. Uso das novas tecnologias no contexto educacional
  - g. Avaliação dos professores sobre as possibilidades e limitações do uso dessas tecnologias na sua prática profissional.

Para análise, os dados obtidos são apresentados no conjunto das escolas pesquisadas, sendo que observações específicas sobre cada uma delas são relevantes apenas à medida que se apresentam de forma diferente em relação ao conjunto. Cabe informar que o porte das escolas, a modalidade de oferta do curso, bem como o número de turmas oferecidas e a quantidade de alunos vinculados apresenta variação significativa. O número de professores vinculados às disciplinas pesquisadas corresponde, respectivamente às escolas A, B e C são treze, oito e cinco, totalizando vinte e seis docentes, dos quais vinte e três devolveram o instrumento de pesquisa respondido.

### 3.1 PROFESSORES QUE FORMAM PROFESSORES: UM PERFIL

A partir da compreensão de Sacristán e Gomes (1998, p. 146) de que é necessário um currículo que considere seriamente a prática e que para tal é preciso considerá-lo em suas dimensões epistemológica, política, econômica, ideológica, técnica, ética, estética e histórica, emerge a questão de qual é a função do professor diante desta concepção, sendo ele o sujeito que interpreta e media o currículo visando a aprendizagem de seus alunos. Sobre isso, os autores

ressaltam que os docentes são um dos componentes do sistema curricular, que limita e é intermediado por eles. Assim, afirmam que, ao pensar no perfil profissional que se deseja dos professores,

As consequências das opções que se adotem são importantes para regular suas funções, seus direitos e deveres nas instituições escolares e, sobretudo, para pensar a sua preparação: com que formação - instituições, conhecimentos e práticas - responderemos ao tipo de profissionalização que se considere conveniente estimular. (SACRISTÁN & GOMEZ, 1998, p. 146).

Decorre a necessidade de conhecer alguns aspectos sobre quem são os profissionais docentes que estão formando seus pares para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O conjunto dos professores participantes da pesquisa é formado por maioria absoluta de mulheres - vinte e dois entre vinte e três indivíduos, o que representa 95,65% da população envolvida. A idade média constatada é de quarenta e oito anos, apresentando a seguinte distribuição, consideradas as faixas da pirâmide etária do IBGE:

Quadro 3.1: Perfil Docente – Faixa Etária

Faixa Etária	Nº de Docentes
30 a 34 anos	2
35 a 39 anos	0
40 a 44 anos	3
45 a 49 anos	6
50 a 54 anos	3
55 a 59 anos	2
60 a 64 anos	1
65 a 69 anos	1
Não responderam	5
Total	23

Fonte: Dados obtidos através do questionário de pesquisa.  
Organizado pela autora.

Aproximadamente 90% destes docentes pertencem ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Rede Estadual de Ensino do Paraná e apenas dois deles são contratados através de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Nos quadros a seguir é possível verificar a sua distribuição por tempo de carreira docente e por tempo de vínculo com a escola pesquisada.

Quadro 3.2: Perfil Docente – Vínculo Profissional no Magistério

Tempo de Vínculo na Carreira em anos	Nº Docentes
0 a 4	1
5 a 9	3
10 a 14	5
15 a 19	1
20 a 24	7
25 a 29	4
30 ou mais	2
Total	23

Fonte: Dados obtidos através do questionário de pesquisa. Organizado pela autora.

Quadro 3.3: Perfil Docente – Vínculo Profissional com a Escola Pesquisada

Tempo de Vínculo com a Escola em anos	Nº Docentes
0 a 4	6
5 a 9	6
10 a 14	7
15 a 19	2
20 a 24	1
Não respondeu	1
Total	23

Fonte: Dados obtidos através do questionário de pesquisa. Organizado pela autora.

A maior parte dos professores em questão exercem funções apenas na escola pesquisada e em tempo integral - quarenta horas semanais; dois deles possuem vínculo com a escola em metade da sua jornada de trabalho - vinte horas semanais; outros oito docentes possuem vínculo funcional de vinte horas semanais, dedicados a uma única escola. Dois professores declararam uma carga horária diferente da usualmente encontrada: o primeiro cumpre integralmente trinta e duas horas e o segundo trinta horas na escola pesquisada, de um vínculo profissional de sessenta horas semanais.

Os dados apontam para o perfil de um professor com experiência geralmente superior a cinco anos de carreira, idade média é de quarenta e oito anos e contratado através de concurso público. Um aspecto importante diz respeito ao vínculo com a escola e com o Curso de

Formação de Docentes. Alguns professores, por não terem a integralidade de sua carga horária dedicada à este local, ao menos sua metade, indicam que, provavelmente possuem vínculo em apenas mais um estabelecimento, neste último caso.

No levantamento relativo à formação acadêmica inicial e continuada, verificou-se que todos os professores possuem curso de licenciatura como primeira graduação, sendo dezesseis em Pedagogia, três em Educação Física, um em História, um em Geografia e dois que declararam apenas formação em licenciatura. Destes docentes, cinco possuem um segundo curso de graduação Letras, Sociologia, Psicologia, História, Mecânica.

Apenas um docente declarou não possuir curso de pós-graduação *lato sensu*, tendo cursado mestrado logo após a formação inicial, titulação máxima obtida também por outros dois professores. No conjunto daqueles vinte e dois indivíduos que possuem especialização, nove declararam ter realizado dois cursos neste nível de formação. Todos os cursos de especialização e mestrado são pertencentes à Área da Educação e com relativa afinidade em relação à graduação obtida.

Quadro 3.4: Formação Inicial e Continuada

<b>1ª Graduação</b>	<b>2ª Graduação</b>	<b>1ª Especialização</b>	<b>2ª Especialização</b>
Educação Física		Educação Física Escolar	
Educação Física		Ensino de 1º e 2º Graus	
Educação Física*	Psicologia	Neuropsicologia da Educação	Psicologia do Esporte
Geografia	Sociologia	Educação Especial	
História		Metodologia de Ensino	
Licenciatura*			
Licenciatura		Metodologia da Ciência	Informática na Educação
Pedagogia*		Educação Pré-escolar	Organização do Trabalho Pedagógico
Pedagogia		Educação Infantil	Educação Infantil
Pedagogia		Literatura e Língua Portuguesa	Administração Escolar
Pedagogia	Letras	Educação	
Pedagogia*		Psicopedagogia	
Pedagogia		Psicopedagogia	
Pedagogia		Educação Especial	
Pedagogia	Mecânica	Esquema I	Magistério Superior
Pedagogia		Organização do Trabalho Pedagógico	

Pedagogia		Pedagogia Clínica	Educação em Saúde
Pedagogia		Educação de Jovens e Adultos	Educação de jovens e adultos
Pedagogia	História	Psicopedagogia	
Pedagogia		Modalidades de Interação no Processo de Aprendizagem	Tecnologias em Educação
Pedagogia		Educação	
Pedagogia		Educação Especial	
Pedagogia		Educação Especial	Psicopedagogia

\*Docente com Mestrado.

Fonte: Dados obtidos através do questionário de pesquisa. Organizado pela autora.

Acerca da formação docente inicial e continuada, constatou-se que apenas quatro professores possuem curso de licenciatura diferente da Licenciatura em Pedagogia. A prerrogativa de docência nas disciplinas de Metodologia de Ensino é do professor licenciado na área específica ou em Pedagogia. Na medida em que se recoloca, de acordo com Sacristán e Gomez (1998), a relação curricular intrínseca entre as concepções, os conteúdos e a prática pedagógica, observar que conhecimentos estes professores trazem para suas aulas de metodologia de ensino revela-se essencial, já que se trata da preparação para a docência em áreas do conhecimento específicas, que requerem conceitos e conteúdos peculiares.

A configuração do corpo docente, tal como ele se apresenta, e considerando-se as diferenças entre a formação do pedagogo como professor generalista e dos licenciados em outras áreas do conhecimento, indica a necessidade de aprofundar a investigação sobre os resultados formativos que um e outro grupo estejam alcançando na consecução do currículo do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, Modalidade Normal.

Esta constatação fundamenta uma das questões mais recorrentes nos discursos sobre Educação, que trata da dicotomia estabelecida entre teoria/ conteúdo e prática/ métodos de ensino. Se a compreensão adotada por esta análise, que reconhece a relação de interdependência entre concepções, conteúdos e abordagens, for privilegiada, é preciso encontrar um ponto de intersecção entre os professores e suas trajetórias de formação.

### 3.2 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE

A atividade docente consiste, entre outros elementos, em interpretar e mediar a tensão entre as prescrições curriculares e as condições de sua prática concreta, de acordo com Sacristán

e Gomes (1998, p. 199). Para que essa mediação se concretize é fundamental o planejamento do ato Educativo. Sobre isso, os autores esclarecem que

[...] planejar implica previsão da ação antes de realiza-la, isto é, a separação no tempo da função de prever a prática, primeiro, e realizá-la depois; implica algum esclarecimento dos elementos ou agentes que intervêm nela, com uma certa ordem na ação, algum grau de determinação da prática marcando a direção a ser seguida, uma consideração das circunstâncias reais nas quais se atuará, recursos e/ou limitações, já que não se planeja o abstrato, mas considerando as possibilidades de um caso concreto. O plano é resultante da atividade de esboçar antecipa ou representa, em alguma medida, a prática que resultará. (SACRISTÁN & GOMEZ, 1998, p. 198)

Por esta razão, torna-se relevante olhar para o modo como se organizam, na realidade das escolas pesquisadas, as formas de planejamento do trabalho docente, os principais documentos que embasam essa atividade, consideradas as múltiplas possibilidades para sua realização no contexto escolar.

A oferta do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, na Modalidade Normal é realizada de forma integrada ao Ensino Médio nas três escolas pesquisadas, representando a maior parte das vagas. Além disso, duas delas o oferecem também de modo subsequente a esta etapa que encerra a Educação Básica, especialmente no período noturno.

Responderam ao questionário desta pesquisa, docentes vinculados às disciplinas das Metodologias de Ensino da Arte, de Ciências, de Educação Física, de Geografia, de História, de Língua Portuguesa e Literatura e de Matemática. Entre eles, dez professores afirmaram ministrar apenas disciplinas de Metodologia de Ensino e os outros treze declararam vínculo às disciplinas de Educação Física e Arte (Base Nacional Comum) e de Formação Específica, como Fundamentos Históricos, Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil e Concepções Norteadoras da Educação Especial (Fundamentos da Educação), além de Organização do Trabalho Pedagógicos e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (Gestão Escolar). A Atividade de Estágio Supervisionado (Prática de Formação) também foi citada.

Para a organização e planejamento do trabalho docente, dois elementos foram foco desta pesquisa, quais sejam, a forma de acesso do professor à ementa ou programa da disciplina e à bibliografia básica recomendada, além dos documentos que subsidiam e apoiam o planejamento efetivo das suas aulas no Curso de Formação de Docentes. Em resposta à primeira questão, 65% dos professores tem acesso à ementa e bibliografia através do Projeto Político Pedagógico da escola, 82% pelo Projeto Pedagógico do Curso, 13% recebem as informações por meio de formulário próprio e 43% consultam planejamento de anos anteriores. Foram citadas ainda as

Diretrizes Curriculares Nacionais da área da disciplina ministrada, a Proposta Pedagógica Curricular do Estado do Paraná do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, além de outros documentos do Ministério da Educação não identificados. No quadro abaixo, pode-se verificar as combinações entre os documentos citados pelo conjunto dos professores.

Quadro 3.5: Planejamento da Disciplina – Acesso à ementa e bibliografia

<b>Documentos de Consulta</b>	<b>nº de Docentes</b>
Projeto Pedagógico do Curso + Formulário Próprio	3
Projeto Pedagógico do Curso +Outras fontes de Pesquisa	1
Projeto Pedagógico do Curso + Planejamento de Anos Anteriores	1
Projeto Pedagógico do Curso	1
Proposta Pedagógica Curricular PR	2
Projeto Político Pedagógico	2
Projeto Político Pedagógico + Planejamento de Anos Anteriores	1
Projeto Político Pedagógico + Planejamento de Anos Anteriores +Diretrizes Curriculares do Curso	1
Projeto Político Pedagógico + Projeto Pedagógico do Curso	3
Projeto Político Pedagógico + Projeto Pedagógico do Curso + Formulário Próprio	1
Projeto Político Pedagógico + Projeto Pedagógico do Curso + Formulário Próprio + Planejamento de Anos Anteriores	1
Projeto Político Pedagógico + Projeto Pedagógico do Curso + Planejamento de Anos Anteriores	4
Projeto Político Pedagógico + Projeto Pedagógico do Curso + Planejamento de Anos Anteriores + outros documentos do MEC	1
Projeto Político Pedagógico + Projeto Pedagógico do Curso + Planejamento de Anos Anteriores + Proposta Pedagógica Curricular PR	1

Fonte: Dados obtidos através do questionário de pesquisa. Organizado pela autora.

Para subsidiar o planejamento das suas aulas todos os professores usam a Proposta Pedagógica Curricular do Estado do Paraná do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, 91% se baseiam também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

e 65% consultam as orientações e metas do Plano Nacional de Educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, livros, sites de pesquisa e artigos também foram indicados pelos professores, assim distribuídos:

Quadro 3.6: Planejamento de Ensino – Subsídios

<b>Documentos de Consulta</b>	<b>nº de Docentes</b>
Proposta Pedagógica Curricular PR	2
Proposta Pedagógica Curricular PR + Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	6
Proposta Pedagógica Curricular PR + Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica + Plano Nacional de Educação	12
Proposta Pedagógica Curricular PR + Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica + Plano Nacional de Educação + sites de pesquisa	1
Proposta Pedagógica Curricular PR + Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica+ Plano Nacional de Educação + Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	1
Proposta Pedagógica Curricular PR + Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica+ Plano Nacional de Educação + livros, artigos e sites de pesquisa.	1

Fonte: Dados obtidos através do questionário de pesquisa. Organizado pela autora.

Apesar do Plano Nacional de Educação não oferecer subsídios diretamente para o planejamento de Ensino, as discussões nacionais acerca do tema foram abordadas e incorporadas as atividades pedagógicas de diversas disciplinas, não apenas as de Metodologia de Ensino, como também de Fundamentos da Educação.

No processo de organização curricular e planejamento de ensino, considerado o contexto de formação de professores, parece relevante observar os procedimentos e estratégias realizadas pelos docentes formadores, que podem ser expostas como forma, mas também como conhecimento para o desenvolvimento profissional dos alunos. Identificar e refletir sobre como seus professores operam determinadas atividades próprias da profissão, especialmente no âmbito do planejamento de ensino, pode se configurar em uma relevante estratégia pedagógica.

### 3.3 PRÁTICA DE ENSINO: RECURSOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E NOVAS TECNOLOGIAS.

O termo prática, relacionada às atividades de ensino, costuma ser compreendida em um sentido restrito de técnicas e procedimentos didáticos. Neste estudo, contudo, a análise da

prática se estabelece a partir do conceito de prática reflexiva, presente na obra de Zabala (1998, p. 14), que se propõe a pensar a atuação profissional docente a partir do pensamento prático associado à capacidade reflexiva, que só pode ser amparada de forma consistente naquilo que ele chama de meios teóricos.

A reflexão sobre esta prática educativa, numa visão processual, se configura por meio de variáveis como organização, espaço, tempo e recursos, além das diversas inter-relações entre os sujeitos nela imbricados. Está amparada na compreensão do processo de ensino e aprendizagem a partir dos referenciais da função social do ensino e do conhecimento de como se aprende.

Do ponto de vista macro, a constituição dos currículos e planos de ensino estão sustentados por conceitos definidos e escolhas ideológicas a partir do que se organiza a atividade de ensino propriamente dita. Para Zabala (1998, p. 28), os professores precisam ter um conhecimento rigoroso da sua tarefa, que implica saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos e avaliar se a intervenção é coerente com a ideia que se tem da função da escola e da própria função social dos educadores.

Ao transportar essas considerações para o âmbito da aula, considerada pelo autor como unidade de análise apropriada para compreensão da prática é preciso encontrar instrumentos de compreensão definidos para responder a questões fundamentais, ou seja, “À resposta à pergunta ‘por que ensinar?’, devemos acrescentar a resposta a ‘o que ensinamos?’, como uma questão mais acessível neste âmbito concreto de intervenção. Os conteúdos de aprendizagem são o termo genérico que define esta pergunta”, segundo Zabala (1998, p. 30).

A investigação sobre a prática docente nas disciplinas de Metodologia de Ensino, a partir das prescrições legais e do planejamento de ensino realizado pelos professores, é o último elemento desta análise. Para tanto, buscou-se identificar os elementos, estratégias e recursos dos quais eles se utilizam tanto para ensinar seus alunos, como para ensiná-los a ensinar. As disciplinas de metodologia de ensino dos cursos de formação de docentes possuem esta peculiaridade, pois pretendem oferecer conhecimentos de uma determinada área ao mesmo tempo em que tem no saber fazer um objetivo específico.

Assim, a identificação das seleções de materiais, estratégias e recursos que o professor faz, pode se constituir em indicações do profissional docente que ele também está formando. Por esta razão, o corpo docente pesquisado foi convidado a responder sobre a utilização de manuais como livro base em suas disciplinas, recursos didáticos e estratégias pedagógicas que usa e ensina a usar, além da sua relação com as novas tecnologias que podem ser aplicadas à Educação, cujo uso é recomendado nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

Segundo Zabala (1998, p. 168), os materiais curriculares são “todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento quanto na intervenção direta no processo de ensino/ aprendizagem e em sua avaliação”. Na aplicação do instrumento de pesquisa, contudo, usou-se a expressão recurso didático, por ser o termo usual entre a maioria dos professores.

Do universo de vinte e três professores, 61% utilizam um manual - livro base - para organizar o trabalho nas disciplinas de metodologia de ensino e 95% usam recursos didáticos para a realização de suas aulas. Os recursos indicados pelos professores foram textos físicos e digitais - livros científicos e de literatura, livros didáticos, jornais, artigos, revistas e apostilas, quadro de giz, cartazes, jogos matemáticos e de alfabetização, brinquedos, filmes, documentários, músicas, projetor multimídia, aplicativos para celular, redes sociais, blogs e internet. Apenas um professor afirmou não utilizar qualquer recurso didático em suas aulas.

As estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula estão dispostas no quadro abaixo, de modo que se possa verificar a combinação entre elas realizada por cada professor, ressaltando que dois deles não responderam a esta questão.

Quadro 3.7: Estratégias Pedagógicas

<b>Aula expositiva dialogada</b>	<b>Seminário</b>	<b>Atividades em grupo</b>	<b>Oficinas</b>	<b>Plano de aula</b>	<b>nº Docentes</b>
x	x	x	x	x	16
x		x			2
x		x	x	x	1
x	x	x		x	2

Fonte: Dados obtidos através do questionário de pesquisa. Organizado pela autora.

Outras estratégias citadas espontaneamente no questionário foram aulas práticas de docência, vivências corporais, desenvolvimento de portfólio, pesquisas, participação em projetos sociais, rodas de conversa, palestras e dramatização. Oficinas de produção de recursos didáticos, visitas técnicas, construção de blog, dinâmicas de interação, apresentações culturais e pesquisas através da internet foram citados como recurso didático pelos professores, sendo aqui classificados como estratégia pedagógica pela sua natureza.

A investigação de como os professores das disciplinas de Metodologia de Ensino articulam estratégias pedagógicas e recursos didáticos merecem ainda uma análise de organização dos conteúdos, por exemplo, na sua relação com a concretização do currículo. De acordo com Zabala (1998), a seleção de determinados tipos de matérias curriculares deve –se levar em conta os seguintes aspectos:

1. Detecta os objetivos educativos subjacentes num determinado material [...] e comprovar até que ponto coincidem com os estabelecidos pela escola e, concretamente, com os que estão dirigidos aos alunos em questão.
2. Verificar que conteúdos são trabalhados. Comprovar se existe uma correspondência entre os objetivos e os conteúdos.
3. Verificar que sequencias de atividades são propostas para cada um dos conteúdos.
4. Analisar cada uma das sequencias de atividades propostas para comprovar se cumprem os requisitos de aprendizagem significativa em relação aos conteúdos estabelecidos.
5. Estabelecer o grau de adaptação ao contexto em que serão utilizados. (ZABALA, 1998, p. 186)

É a resposta a tais questionamentos que, segundo ao autor, poderão ajudar o professor a avaliar a adequação e pertinência de seu uso em determinado contexto, visando realmente atingir os objetivos planejados. Cabe ressaltar, ainda, que no contexto das disciplinas de metodologia de ensino, esta operação pode e deve ser realizada de modo que os alunos, professores em formação, tenham consciência e participem das análises pertinentes.

Um aspecto cada vez mais presente tanto nos documentos específicos para a formação de professores, quanto nas diretrizes curriculares destinadas às etapas da educação onde esses irão atuar, sem ser a reiteração da necessidade da incorporação de recursos tecnológicos, especialmente as TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) às atividades de ensino e ao cotidiano na escola.

A utilização de novos recursos tecnológicos na Educação, portanto, é um tema que vem sendo tratado recorrentemente no desenvolvimento destas ferramentas quanto por especialistas da área da Educação. Seu uso, no contexto da investigação das práticas pedagógicas e recursos didáticos pelos professores, não poderia ser ignorado. Sobre o mapeamento destes estudos, envolvendo as Tecnologias de Informação e Comunicação pode-se afirmar que

[...] a tendência aponta no sentido da incorporação das TIC para o redimensionamento do processo ensino-aprendizagem, sugerindo superação da perspectiva tecnicista, centrada na concepção das TIC como ferramentas e instrumentos. Nessa distribuição, o foco mais frequente nas T&D corresponde

à incorporação das TIC para o redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem, sugerindo, mais do que uma simples presença favorecedora da consecução dos mesmos objetivos, a possibilidade de que sua recontextualização instaure diferenças qualitativas no processo de formação globalmente considerado (BARRETO, 2006, p. 35).

Nesta seara, há a defesa da obsolescência da escola em sua organização atual, especialmente sob o mito do acesso livre ao mundo do conhecimento, provocado pelo advento da internet e outras tecnologias que facilitaram sobremaneira a circulação da informação de qualquer natureza. Por outro lado, não são poucas as ressalvas de professores e pesquisadores da educação quanto à qualidade e alcance das informações disponibilizadas pelos meios tecnológicos, bem como a suposta autonomia dos sujeitos em relação à sua formação, apenas através do acesso e manipulação do conhecimento.

Nesse sentido, Barreto (2006, p.41) aponta que “ainda que hajam tendências, aproximações e distanciamentos detectáveis, o que está em jogo são concepções diferentes de sociedade e de educação, paradigmas distintos, modos diversos de objetivação, propostas pedagógicas díspares, modalidades variadas, contextos de aplicação específicos.

Em razão destas diferentes perspectivas, explicita-se que o presente trabalho parte da compreensão de que todo avanço tecnológico pode contribuir potencialmente para o processo de educação dos sujeitos, se entendido como meio, apoio ou recurso, tão importantes quanto outros que já surgiram desde as origens da escola com o modelo e função que se conhece na atualidade. Não faz parte do relato desta experiência, portanto, concepções como era do conhecimento ou novo paradigma educacional.

Parte-se, pois, da concepção de que a escola é o lugar privilegiado de formação dos sujeitos, considerando-se especialmente as funções da Educação Básica e que, todo o desenvolvimento tecnológico e científico ocorrido nas últimas décadas pode e deve ser introduzido no ambiente escolar e na prática pedagógica dos professores, na medida em que possam contribuir para aumento da qualidade da educação das crianças e jovens.

Para identificar de forma mais específica, quais as novas tecnologias que estão sendo utilizadas nas aulas de formação de docentes, foram indicados em uma lista os seguintes itens que obtiveram os percentuais de indicação pelos professores pesquisados: reprodução de vídeo – 86%, reprodução de áudio – 56%, computador – 73%, notebook – 61%, celular – 56%, lousa digital – 0%, acesso à internet na escola – 65%, acesso à internet fora da escola – 65%.

No quadro abaixo observa-se a distribuição da utilização destes recursos pelos professores. Ressalte-se que no caso dos questionários incompletos, foram computados apenas as questões que tiveram resposta atribuída.

Quadro 3.8: Novas Tecnologias na Educação – Recursos

Novas Tecnologias							Nº Docentes
Vídeo	Áudio	Computador	Notebook	Celular	Internet escola	Internet	
X	x		x	x	x		1
X	x	x	x	x	x	x	7
X		x					1
X	x			x			1
X	x						1
X							1
X		x				x	1
X	x	x	x	x		x	2
		x	x	x	x	x	1
			x		x	x	2
X		x		x	x	x	1
X		x	x		x		1
X		x			x		1
X		x	x		x	x	1

Fonte: Dados obtidos através do questionário de pesquisa. Organizado pela autora.

Quando solicitados a responder sobre as possibilidades e limitações do uso das novas tecnologias educacionais na escola e, especialmente, nas disciplinas de metodologia de ensino, 52% dos professores indicaram a inadequação do número e da manutenção dos equipamentos, 26% observam limitação no acesso à internet, 13% apontam o despreparo da comunidade escolar em trabalhar com as novas tecnologias, como fatores que dificultam a sua utilização nas atividades pedagógicas. Um professor não respondeu à questão e outro afirmou não ver nenhuma dificuldade em fazê-lo.

Como fatores positivos do uso das novas tecnologias educacionais, um professor apontou a grande disponibilidade de material nas plataformas especializadas, outro observou que existe uma amplitude de recursos disponíveis aos professores e alunos, com vastas possibilidades de uso. Os outros vinte e um professores não responderam a questão sobre possibilidades de uso das novas tecnologias educacionais.

Ao abordar a relação que os professores estão estabelecendo com as novas tecnologias de educacionais, é preciso considerar duas dimensões, que são, por um lado a possível

contribuição na própria aprendizagem dos alunos dos cursos de formação de docentes, como também na sua aproximação com a utilização na sua futura prática profissional.

Não se trata, portanto, da necessidade de impor a inserção das novas tecnologias na escola para induzir uma modernização sem justificativas pedagógicas, mas de avaliar como e quais recursos podem colaborar para o esforço de melhoria da qualidade da formação se deseja oferecer tanto para os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto dos futuros professores em formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a prática dos professores que atuam nas disciplinas de Metodologia de Ensino e contribuem para a formação de futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Formação de Docentes em Nível Médio – Modalidade Normal significa investigar como professores formadores ensinam outros professores a trabalharem com as áreas de conhecimento que compõem o currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas iniciais da Educação Básica.

Ao analisar como a preparação de professores generalistas vem sendo realizada nos cursos de formação inicial de docentes em nível médio das escolas públicas da cidade de Curitiba, Estado do Paraná, no período de 2004 a 2014, no contexto das disciplinas de Metodologia de Ensino das diversas áreas, buscou-se compreender historicamente a discussão sobre a formação docente para a Educação Infantil e Educação Básica nacional e localmente, bem como as políticas de cessação, resistência e reabertura da formação de professores em nível médio no Paraná, que produziu marcas significativas no projeto de formação construído e implementado até o ano de 2014, quando novas diretrizes curriculares foram publicadas

Para tanto, se fez necessário identificar as propostas pedagógicas para as disciplinas de Metodologia de Ensino nos documentos oficiais do Curso Normal, desenhar o seu perfil profissional, verificar como realizam o planejamento de ensino e investigar suas práticas pedagógicas desenvolvidas e ensinadas por estes professores.

A formação de docentes é marcada por algumas características que podem ser encontradas em vários momentos históricos e nas perspectivas de formação docente, sendo a primeira delas falta de profissionais com a formação compreendida como adequada para tal período. As críticas sobre a necessidade de ampliação e aprofundamento dos cursos de formação inicial apontam constantemente para a elevação do grau deste lugar de formação, que atualmente é o Ensino Superior, pelos cursos de Pedagogia.

A segunda característica é a insuficiência de professores formados de acordo com as prescrições legais. Mais que isso, insuficiência de sujeitos interessados pelo ingresso na carreira docente. Ou seja, a demanda por professores é maior que sua oferta não só em qualidade de formação, como também quantidade necessária para pleno atendimento à universalização da Educação Básica no Brasil, ainda hoje.

Considerando a trajetória dos cursos de formação docente no Brasil, pode-se perceber que, apesar das duas características citadas acima, há uma evolução significativa da

profissionalização docente desde a implementação das primeiras Escolas Normais, dos Institutos de Educação e a conseqüente transposição ideal desta formação para o Ensino Superior. Obviamente, esta observação não exclui as tensões históricas que conduziram esses processos, nem o alcance heterogêneo e insuficiente destas conquistas.

A ruptura legal com a tradição normalista na formação dos professores primários, pautada na transformação dessa formação em apenas mais uma habilitação na educação profissional, é um ponto que parece essencial nesta análise. Embora os Cursos Normais estivessem, àquele tempo, sofrendo diversas críticas acerca da adequação da formação que ofereciam diante do que se esperava de seus egressos, a promulgação da Lei 5692/71 acabou responsabilizada em grande parte pela precarização na formação de professores a partir de então.

O contexto da redemocratização brasileira e da construção da nova Constituição que seria promulgada 1988 foi cenário dos avanços, entre outras coisas, da disputa entre propostas para formação de professores que seriam consolidadas com a LDBEN 9394/96. Como apontado no primeiro capítulo, aprovou-se a indicação da formação em nível superior, admitida a formação em nível médio, modalidade normal. Tal admissão permitiu que tais cursos se reorganizassem sem os parâmetros restritivos da antiga Lei 5692/71.

No Estado do Paraná, um estudo da reestruturação do antigo curso de Magistério já estava em curso na década de 1980 e teve seu projeto piloto implementado pelo Instituto de Educação do Paraná em 1990, que ampliava a sua duração para quatro anos e indicava que não apenas a parte da formação específica mantivesse como horizonte pedagógico a formação docente.

No âmbito local, determinação pelo governo estadual do encerramento das matrículas nos cursos de educação profissional, entre eles o curso destinado à formação de professores, antecipando uma política que se tornaria nacional, causou impacto entre as instituições e especialistas, quando um grupo de escolas se organizou em um movimento de resistência que conseguiu manter aberto o curso de magistério nestas instituições, em vários locais do estado.

Esse movimento acabou por influenciar o processo de reconstrução do projeto do curso, que neste momento histórico adquiriu a denominação utilizada atualmente, como Formação de Docentes, na Modalidade Normal, como referência à sua citação na LDBEN 9394/96. Pensar as práticas dos professores para formação de docentes nas escolas pesquisadas não pode desconsiderar esta trajetória de defesa da permanência da formação em nível médio, pois marca significativamente a cultura de duas delas, de maneiras diferentes. A primeira, local tradicional

do Curso Normal em Curitiba, que teve seu curso encerrado por quase uma década, e a segunda, que integrou o chamado movimento de resistência (à extinção do curso).

O currículo para a formação docente, a partir da criação do Curso Normal tem uma trajetória que vai desde a quase ausência de conteúdos ou cadeiras de formação específica, passando pela inclusão progressiva disciplinas de fundamentos da Educação e de metodologias de ensino. Mesmo quando a presença de ambas era pouca, a literatura aponta das diversas críticas que tal fato recebia, indicando que uma das principais preocupações na formação docente é o saber fazer.

Se ao longo do tempo, saber fazer significou coisas diferentes, atualmente expressão pode ser compreendida como uma atividade complexa que pressupõe conhecimentos de várias naturezas acerca da Educação e de seus processos, tanto social quanto dos sujeitos e que acaba sendo, esta atividade, apenas a parte aparente da peculiar atividade que é ser professor.

A pesquisa sobre a prática pedagógica dos docentes mostra um perfil de professor que possibilita o vínculo e a identidade com a escola onde atua. São profissionais com tempo significativo de carreira e com uma formação que vai além do básico obrigatório. Uma das questões observadas é que poucas disciplinas de metodologia possuem professores com formação específica naquela área do conhecimento, o que levanta um elemento a ser investigada de modo mais específico, que são as possíveis contribuições e as deficiências que a formação específica e a formação generalista podem trazer para a formação de professores em Nível Médio.

Ou seja, de que forma um professor generalista trata da aprendizagem de um conhecimento específico que nem sempre ele domina na amplitude desejável para a formação docente, ou, de outro lado, como um especialista de determinada área do conhecimento contribui para a formação de professores generalistas para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando-se que o currículo das licenciaturas possuem poucas disciplinas de fundamentos da Educação e quase nada sobre o processo de ensino e aprendizagem para esta etapa do desenvolvimento infantil.

De acordo com a pesquisa realizada, os professores têm se amparado nos documentos legais tanto do curso em que atuam quanto da etapa da educação a que se destina esta formação. A construção dos planejamentos das disciplinas tem se pautado, segundo os relatos, nas prescrições legais, com destaque para a Proposta Curricular para o Curso de Formação de Docentes do Estado do Paraná e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Neste contexto, caberia indagar em um desdobramento da pesquisa, se os planos anuais ou semestrais tem encontrado lugar para sua efetivação nas salas de aula. A mesma observação

cabe às estratégias pedagógicas e recursos didáticos que os professores declaram utilizar na sua prática docente. Quanto e de que modo, os planos de aula desses docentes se realizam no cotidiano escolar.

No âmbito desta pesquisa, uma investigação que acompanhasse a efetivação do que se declara nos documentos escolares, acabou comprometida em grande parte pela conjuntura da Educação no Estado do Paraná durante a sua realização, nos anos de 2013 e 2014, quando os professores da Rede Estadual de Ensino realizaram ao menos duas grandes greves, paralizações e protestos que tiveram grande repercussão social.

Não só a paralização das aulas, mas os desdobramentos do processo de greve, como o Massacre do dia 29 de abril de 2015, por exemplo, interferiram diretamente nas escolas e na organização de suas atividades. As alterações de Calendário Escolar, a alteração do quadro docente em razão do vínculo profissional e o impacto dos desdobramentos de todas as situações já apontadas influenciaram até mesmo o clima institucional nas escolas.

A outra vertente que pode contribuir futuramente para uma análise mais completa desta realidade é dar voz aos discentes em formação, saber o que eles têm a dizer sobre o que aprendem não apenas com os conteúdos, mas também com as práticas desenvolvidas por seus professores nas disciplinas de metodologia de ensino.

No que se refere ao uso das novas tecnologias na Educação, o que tem sido recomendado veementemente não só pelas Diretrizes da Educação Básica, mas também nos documentos que orientam a formação de professores nos diversos níveis de ensino, pode-se perceber a grande discrepância que há entre o que se prescreve, as condições estruturais e a adequação pedagógica de seu uso nas escolas.

Nenhum dos professores que se dedicam à formação docente se declarou contrário à utilização dos recursos tecnológicos disponíveis em suas salas de aula. Recursos audiovisuais, computadores e semelhantes são utilizados, segundo eles, sempre que possível e adequado. Vários professores afirmaram que há um vasto acervo digital a ser explorado em suas práticas.

Porém, neste caso, as limitações aparecem não na recusa do professor ou sua incapacidade de operar as novas tecnologias, como algumas análises apontam. Essas limitações parecem acentuadas pela insuficiência e falta de manutenção de equipamentos tecnológicos, difícil acesso à internet nas escolas.

Considerando-se também a variedade de estratégias pedagógicas e outros recursos didáticos que são utilizados no contexto escolar, é preciso considerar que a escolha desses ou daqueles deve passar mais pela sua adequação pedagógica a determinada aprendizagem

pretendida, do que pela certeza disseminada que a entrada dessas novas tecnologias nas escolas significa, por si só, um incremento na qualidade do ensino.

Por considerar que as ferramentas tecnológicas são instrumentos de apoio que podem auxiliar na organização do trabalho pedagógico, quando se mostrarem o melhor meio em relação à um conteúdo ou conhecimento, que a proposta de intervenção explicitada no início deste trabalho se apoiará no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para disponibilização da sua produção, que subsidiará os minicursos propostos e servirá também como plataforma de interação entre os participantes das escolas da Educação Básica, com seus docentes e discentes, bem como os integrantes do PIBID, com seus bolsistas de iniciação à docência, supervisão e coordenação de área.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. **A Política de Cessação do Curso de Magistério no Estado do Paraná:** das razões alegas às que podem ser aventadas. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPEZ, A. P. C. (Org.). **As Escolas Normais no Brasil:** do império à república. Campinas. SP: Alínea. 2008.
- BARRETO, R. G. GUIMARÃES, G. C.; MAGALHÃES, L. K. C.; LEHER, E. M. T. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.31-42, Jan/Abr 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Inep, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parecer n.º 38 CNE/CEB, de 07 de julho de 2006.** Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília: CNE, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CEB/ CNE nº 2, de 19 de abril de 1999.** Institui diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: CNE, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Resolução n.º 04 CNE/CEB, de 16/08/2006.** Altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2011.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2013.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

PARANÁ. **Deliberação 002/1990**. Diretrizes Curriculares Habilitação Magistério. Conselho Estadual de Educação do Paraná, 1990.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos Teóricos-Metodológicos das Disciplinas da Proposta Pedagógica Curricular, do Curso de Formação de Docentes - Normal, em Nível Médio**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006.

SACRISTÁN, J. G. e GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan. /abr. 2009.

SILVA, I. L. F. **A Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, no Estado do Paraná - Textos que subsidiam as orientações**

curriculares do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – normal, SEED, 2003.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/ jun/ jul/ ago 2000.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

**Público: Professores das disciplinas de Metodologia de Ensino do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio – Modalidade Normal**

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino                      Ano de Nascimento: \_\_\_\_\_

#### 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

**Graduação 1:**     ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Tecnológico

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

**Graduação 2:**     ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Tecnológico

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

**Graduação 3:**     ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Tecnológico

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

**Pós-graduação 1:**   ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

**Pós-graduação 2:**   ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

**Pós-graduação 3:**   ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

#### 3. VÍNCULO PROFISSIONAL

**Tipo de Vínculo:**

( ) QPM - Quadro Próprio do Magistério

( ) PSS – Processo Seletivo Simplificado

( ) Outro : \_\_\_\_\_

**Tempo de vínculo na carreira:** \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses.

**Tempo de vínculo na escola:** \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses.

**Carga horária como professor na Educação Básica:** \_\_\_\_\_ horas/ semanais.

**Carga horária na escola:** \_\_\_\_\_ horas/ semanais.

#### 4. ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES:

**Curso Integrado ao Ensino Médio:** ( ) sim ( ) não   **Número de Turmas:** \_\_\_\_\_

**Curso Subsequente ao Ensino Médio:** ( ) sim ( ) não   **Número de Turmas:** \_\_\_\_\_

**Disciplinas de Metodologia de Ensino, Alfabetização e Literatura Infantil ministradas no Curso de Formação de Docentes:**

**Disciplina 1:** \_\_\_\_\_

( ) Curso Integrado ( ) Curso Subsequente

**Disciplina 2:** \_\_\_\_\_

( ) Curso Integrado ( ) Curso Subsequente

**Disciplina 3:** \_\_\_\_\_

( ) Curso Integrado ( ) Curso Subsequente

**Disciplina 4:** \_\_\_\_\_

( ) Curso Integrado ( ) Curso Subsequente

**Disciplina 5:** \_\_\_\_\_

( ) Curso Integrado ( ) Curso Subsequente

**Ministra outras disciplinas nestes cursos?** ( ) sim ( ) não

Quais? \_\_\_\_\_

---



---



---

**5. PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE: as metodologias de ensino, alfabetização e literatura infantil:**

**a) Como você tem acesso à ementa/ programa e bibliografia para a disciplina?**

- ( ) Projeto Político Pedagógico da Escola  
 ( ) Projeto Pedagógico do Curso  
 ( ) Formulário Próprio  
 ( ) Planejamentos de anos anteriores  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**b) Quais outros documentos subsidiam o seu planejamento?**

- ( ) Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes – SEED/ PR  
 ( ) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica  
 ( ) Plano Nacional de Educação  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**c) Usa livro/ manual didático como base da(s) disciplina(as) de metodologia de ensino/ alfabetização/ literatura?** ( ) sim ( ) não . Quais?

---



---



---



---

d) **Você utiliza recursos didáticos no desenvolvimento de suas aulas?**

sim  não . Quais?

---

---

---

---

---

e) **Considerando como Novas Tecnologias Educacionais os artefatos tecnológicos e mídias, quais as que você já utilizou com seus alunos?**

- Reprodução de Vídeo  Reprodução de Áudio  
 Computador  Notebook  celular  lousa digital  
 acesso à internet na escola  acesso à internet fora da escola

f) **Quais as possibilidades e limitações do uso das Novas Tecnologias Educacionais na sua escola e, especialmente, nas disciplinas que você ministra?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

g) **Quais estratégias pedagógicas você utiliza em suas aulas?**

- Aula Expositiva  Aula Expositiva dialogada  
 Seminário  Atividades em grupo ou coletivas  
 Oficinas  Desenvolvimento e Aplicação de Planos de Aula  
 Outras. Quais?

## ANEXO I

FECHAMENTO E REABERTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES  
EM NÍVEL MÉDIO NO PARANÁMANTIVERAM O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES  
EM NÍVEL MÉDIO – 1996 A 2004

Colégio Estadual Princesa Isabel	Três Barras do Paraná
Colégio Estadual Monteiro Lobato	Floresta
Colégio Estadual Anchieta	Cruzeiro do Oeste
Colégio Estadual Vicente Tomazini	Francisco Alves
Colégio Estadual José Sarmiento	Iretama
Colégio Estadual Barbosa Ferraz	Ivaiporã
Colégio Estadual Cristo Rei	Cornélio Procópio
Colégio Estadual Cristóvão Colombo	Jardim Alegre
Colégio Estadual Barão do Rio Branco	Foz do Iguaçu
Colégio Estadual Paulo Leminski	Curitiba
Colégio Estadual Jeremia Lunardelli	Lunardelli
Colégio Estadual Deputado Arnaldo Busato	Pinhais
Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz da Rocha	Paranaguá
Instituto Estadual de Educação de Maringá	Maringá

AUTORIZAÇÕES DE CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES  
EM NÍVEL MÉDIO ENTRE 2004 E 2006

Colégio Estadual Abrahan Lincoln	Colombo	2004
Colégio Estadual Aldo Dallago	Ibaiti	2004
Colégio Estadual Arnaldo Busato	Coronel Vivida	2004
Colégio Estadual Barão de Antonina	Rio Negro	2004
Colégio Estadual Carlos Drummond de Andrade	Nova Tebas	2004
Colégio Estadual Castelo Branco	Toledo	2004

Colégio Estadual Chateaubriandense	Assis Chateaubriand	2004
Colégio Estadual Cianorte	Cianorte	2004
Colégio Estadual de Paranavaí	Paranavaí	2004
Colégio Estadual Des. Antonio Franco F. Costa	Guaraniaçu	2004
Colégio Estadual Dom Carlos	Palmas	2004
Colégio Estadual Dr. João Ferreira Neves	Palmital	2004
Colégio Estadual Duque de Caxias	Goioerê	2004
Colégio Estadual Gildo Aloísio Schuck	Laranjeiras do Sul	2004
Colégio Estadual Humberto de Campos	Querência do Norte	2004
Colégio Estadual Leonardo da Vinci	Dois Vizinhos	2004
Colégio Estadual Manoel Antônio Gomes	Reserva	2004
Colégio Estadual Mário de Andrade	Francisco Beltrão	2004
Colégio Estadual Nilo Cairo	Apucarana	2004
Colégio Estadual Padre Sigismundo	Quedas do Iguaçu	2004
Colégio Estadual Prof. Mário Evaldo Morski	Pinhão	2004
Colégio Estadual Prof. Segismundo Antunes Neto	Siqueira Campos	2004
Colégio Estadual Ricardo Lunardelli	Porecatu	2004
Colégio Estadual Rio Branco	Santo Antônio da Platina	2004
Colégio Estadual Rodrigues Alves	Jaguariaíva	2004
Colégio Estadual São Vicente de Paulo	Irati	2004
Colégio Estadual Túlio de França	União da Vitória	2004
Colégio Estadual Wolff Klabin	Telêmaco Borba	2004
Instituto Estadual de Educação de Londrina	Londrina	2004
Instituto Estadual de Educação Prof. César Prieto Martinez	Ponta Grossa	2004
Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto	Curitiba	2004
Colégio Estadual Alberto Gonçalves	Palmeira	2005
Colégio Estadual Altair Mongruel	Ortigueira	2005
Colégio Estadual Amâncio Moro	Corbélia	2005
Colégio Estadual Antonio Tortato	Paranacity	2005
Colégio Estadual Ary J. Dresch	Nova Londrina	2005
Colégio Estadual Benedito João Cordeiro	Curitiba	2005

Colégio Estadual Bento Mossurunga	Umuarama	2005
Colégio Estadual Campina da Lagoa	Campo Mourão	2005
Colégio Estadual Cecília Meireles	Sertaneja	2005
Colégio Estadual Costa Viana	São José dos Pinhais	2005
Colégio Estadual Cyríaco Russo	Bandeirantes	2005
Colégio Estadual Dario Veloso	Malet	2005
Colégio Estadual Durval Filho	Andirá	2005
Colégio Estadual Eduardo Michellis	Missal	2005
Colégio Estadual Emílio de Menezes	Arapongas	2005
Colégio Estadual Érico Veríssimo	Faxinal	2005
Colégio Estadual Gilberto Nascimento	Piraquara	2005
Colégio Estadual Gratulino de Freitas	Guaratuba	2005
Colégio Estadual Guilherme de Almeida	Querência do Norte	2005
Colégio Estadual Hélio Antonio de Souza	Pontal do Paraná	2005
Colégio Estadual Hermínia Lupion	Ribeirão do Pinhal	2005
Colégio Estadual Iraci Salete	Rio Bonito do Iguaçu	2005
Colégio Estadual Irmã Margarida	Salto do Lontra	2005
Colégio Estadual João Mondrone	Medianeira	2005
Colégio Estadual Jorge Andriguetto	Fazenda Rio Grande	2005
Colégio Estadual José de Anchieta	Santa Maria d'Oeste	2005
Colégio Estadual Leonardo F. Nogueira	Pinhalão	2005
Colégio Estadual Monteiro Lobato	Colorado	2005
Colégio Estadual Nilson Ribas	Jaguapitã	2005
Colégio Estadual Olavo Bilac	Cambé	2005
Colégio Estadual Pato Branco	Pato Branco	2005
Colégio Estadual Pedro Viriato P. de Souza	Marialva	2005
Colégio Estadual Presidente Roosevelt	Guaíra	2005
Colégio Estadual Reni C. Gamper	Manoel Ribas	2005
Colégio Estadual Rocha Pombo	Capanema	2005
Colégio Estadual Santos Dumont	São Tomé	2005
Colégio Estadual São Mateus do Sul	São Mateus do Sul	2005
Colégio Estadual Sebastião Paraná	Wenceslau Braz	2005
Colégio Estadual Sílvio Tavares	Cambará	2005

Colégio Estadual Vera Cruz	Mandaguari	2005
Colégio Estadual Vicente Leporace	Boa Esperança	2005
Colégio Estadual Arthur de Azevedo	São João do Ivaí	2006
Colégio Estadual Carlos Gomes	Ubiratã	2006
Colégio Estadual Castelo Branco	Primeiro de Maio	2006
Colégio Estadual Dom Manoel Konner	Santa Terezinha de Itaipu	2006
Colégio Estadual Dom Pedro I	Pitanga	2006
Colégio Estadual Edimar Wrigth	Almirante Tamandaré	2006
Colégio Estadual Guilherme de Almeida	Santa Isabel d'Oeste	2006
Colégio Estadual Humberto de A. Castelo Branco	Santa Helena	2006
Colégio Estadual James Patrick Clark	Terra Rica	2006
Colégio Estadual Jayme Canet	Bela Vista do Paraíso	2006
Colégio Estadual João de Oliveira Gomes	Campo Mourão	2006
Colégio Estadual José Armim Matte	Chopinzinho	2006
Colégio Estadual José Ferreira de Melo	São Jerônimo da Serra	2006
Colégio Estadual Nestor Victor	Pérola	2006
Colégio Estadual Paiçandu	Paiçandu	2006
Colégio Estadual Pe. Ângelo Casagrande	Marilândia do Sul	2006
Colégio Estadual Pe. José de Anchieta	São Jorge d'Oeste	2006
Colégio Estadual Prof. Júlio César	Rebouças	2006
Colégio Estadual Ribeirão Claro	Ribeirão Claro	2006
Colégio Estadual Rui Barbosa	Arapoti	2006
Colégio Estadual Sagrada Família	Campo Largo	2006
Colégio Estadual Santa Bárbara	Bituruna	2006
Colégio Estadual Santana de Tapejara	Tapejara	2006
Colégio Estadual Sapopema	Sapopema	2006
Colégio Estadual Vespasiano C. Mello	Castro	2006
Colégio Estadual Visconde de Guarapuava	Guarapuava	2006
Colégio Estadual Wilson Jofre	Cascavel	2006

AUTORIZAÇÕES DE CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES  
EM NÍVEL MÉDIO ENTRE 2007 E 2014

Adrianópolis	C.E. Santa Bárbara
Almirante Tamandaré	C.E. Prof. Edimar Wright
Apucarana	C.E. Nilo Cairo
Arapongas	C.E. Emílio de Menezes
Arapoti	C.E. Rui Barbosa
Araucária	C.E. Júlio Szymanski
Assis Chateaubriand	C.E. Chateaubriandense
Bandeirantes	C.E. Cyríaco Russo
Bela Vista do Paraíso	C.E. Jayme Canet
Bituruna	C.E. Santa Barbara
Boa Esperança	C.E. Vicente Leporace
Borrazópolis	C.E. José de Anchieta
Cambará	C.E. Prof. Silvio Tavares
Cambé	C.E. Olavo Bilac
Campina da Lagoa	C.E. Campina da Lagoa
Campo Largo	C.E. Sagrada Família
Cândido de Abreu	C.E. Cândido de Abreu
Candói	C.E. Santa Clara
Capanema	C.E. Rocha Pombo
Carlópolis	C.E. Carolina Lupion
Cascavel	C.E. Wilson Joffre
Castro	C.E. Major Vespasiano C. Mello
Chopinzinho	C.E. José Armin Matte
Cianorte	C.E. Cianorte
Clevelândia	C.E. João XXIII
Colombo	C.E. Abraham Lincoln
Colorado	C.E. Monteiro Lobato
Congonhinhas	C.E. Prof. Aídes Nunes da Silva
Corbélia	C.E. Amâncio Moro
Cornélio Procópio	C.E. Cristo Rei
Coronel Vivida	C.E. Arnaldo Busato
Cruz Machado	C.E. Barão de Cerro Azul
Cruzeiro do Oeste	C.E. Anchieta

Curitiba	Instituto de Educação Erasmo Piloto
Curitiba	C.E. Benedito João Cordeiro
Curitiba	C.E. Paulo Leminski
Dois Vizinhos	C.E. Leonardo da Vinci
Faxinal	C.E. Erico Veríssimo
Fazenda Rio Grande	C.E. Des. Jorge Andriguetto
Figueira	C.E. Prof <sup>a</sup> Alvina Prestes
Floresta	C.E. Monteiro Lobato
Foz do Iguaçu	C.E. Barão do Rio Branco
Francisco Beltrão	C.E. Mário de Andrade
Goioerê	C.E. Duque de Caxias
Guaira	C.E. Pres. Roosevelt
Guapirama	C.E. David Carneiro
Guaraniaçu	C.E. Antonio Francisco da Costa
Guarapuava	C.E. Visconde de Guarapuava
Guaratuba	C.E. Gratulino de Freitas
Ibaiti	C.E. Aldo Dallago
Ibiporã	C.E. Olavo Bilac
Ipiranga	C.E. Dr. Claudino dos Santos
Irati	C.E. Antonio Xavier da Silva
Iretama	C.E. José Sarmiento Filho
Itambaracá	C.E. Marcílio Dias
Ivaiporã	C.E. Barbosa Ferraz
Jaguapitã	C.E. Dr. Nilson Ribas
Jaguariaíva	C.E. Rodrigues Alves
Jandaia do Sul	CEEBJA Cecília Meireles
Jardim Alegre	C.E. Cristovão Colombo
Laranjeiras do Sul	C.E. Prof. Gildo Aluísio Schuck
Loanda	C.E. Guilherme de Almeida
Londrina	I.E.E. de Londrina
Lunardelli	C.E. Geremia Lunardelli
Mallet	C.E. Prof. Dario Veloso
Mandaguari	C.E. Vera Cruz

Mangueirinha	C.E. Prof. Hercília F. do Nascimento
Manoel Ribas	C.E. Prof. Reni Correia Gamper
Marechal Cândido Rondon	C.E. Eron Domingues
Marialva	C.E. Pedro Viriato Parigot de Souza
Marilândia Do Sul	C.E. Pe Angelo Casagrande
Mariluz	C.E. José Alfredo Almeida
Maringá	I.E.E. de Maringá
Marumbi	C.E. Marumbi
Mauá da Serra	C.E. João Plath
Medianeira	C.E. João Manoel Mondrone
Missal	C.E. Pe. Eduardo Michellis
Moreira Sales	C.E. João Theotônio Netto
Morretes	C.E. Rocha Pombo
Morretes	C.E. Manoel Antonio Gomes
Nova Esperança	C.E. São Vicente de Paula
Nova Londrina	C.E. Ary João Dresch
Nova Tebas	C.E. Carlos Drumond de Andrade
Ortigueira	C.E. Altair Mongruel
Paçandu	C.E. Paçandu
Palmas	C.E. Dom Carlos
Palmeira	C.E. Dom Alberto Gonçalves
Palmital	C.E. João F. Neves
Palotina	C.E. Santo Agostinho
Paranacity	C.E. Antonio Tortato
Paranaguá	I.E.E. Caetano M. da Rocha
Paranavaí	C.E. Paranavaí
Pato Branco	C.E. Pato Branco
Peabiru	C.E. Olavo Bilac
Pérola	C.E. Nestor Victor
Pinhais	C.E. Arnaldo Fraivo Busato
Pinhalão	C.E. Leonardo F. Nogueira
Pinhão	C.E. Mário Evaldo Morski
Piraquara	C.E. Gilberto A. Nascimento

Pitanga	C.E. Dom Pedro I
Planaltina do Paraná	C.E. Arthur da Costa e Silva
Ponta Grossa	I.E.E. Prof. Cesar P. Martinez
Porecatu	C.E. Ricardo Lunardelli
Pranchita	C.E. Júlio Giongo
Primeiro de Maio	C.E. Castelo Branco
Prudentópolis	C.E. Barão de Capanema
Quedas do Iguaçu	C.E. Pe. Sigismundo
Querência do Norte	C.E. Humberto de Campos
Rancho Alegre	C.E. Paulina P. Borsari
Rebouças	C.E. Prof. Julio Cesar
Reserva	C.E. Manoel Antonio Gomes
Ribeirão Claro	C.E. Prof. Joaquim Adrega de Moura
Ribeirão do Pinhal	C.E. Hermínia Lupion
Rio Bonito do Iguaçu	C.E. Iraci Salete Strozak
Rio Branco do Sul	C.E. Maria da Luz Furquim
Rio Negro	C.E. Barão de Antonina
Salto do Lontra	C.E. Irmã Maria Margarida
Santa Helena	C.E. Humberto de A. Castelo Branco
Santa Izabel do Oeste	C.E. Guilherme de Almeida
Santa Maria do Oeste	C.E. José de Anchieta
Santa Terezinha de Itaipu	C.E. Dom Manoel Konner
Santo Antonio da Platina	C.E. Rio Branco
Santo Antonio do Sudoeste	C.E. Antonio Schiebel
São Jerônimo da Serra	C.E. José F. de Mello
São João do Ivaí	C.E. Arthur de Azevedo
São Jorge do Oeste	C.E. Pe. José de Anchieta
São José dos Pinhais	C.E. Costa Viana
São Mateus do Sul	C.E. São Mateus
São Sebastião da Amoreira	C.E. Pe. Jeronimo Onuma
São Tomé	C.E. Santos Dumont
Sapopema	C.E. Sapopema
Sengés	C.E. Costa e Silva

Sertaneja	C.E. Cecilia Meireles
Sertanópolis	C.E. Machado de Assis
Siqueira Campos	C.E. Prof. Segismundo Antunes Netto
Tapejara	C.E. Santana de Tapejara
Telêmaco Borba	C.E. Wolff Klabin
Terra Rica	C.E. James Patrick Clrk
Toledo	C.E. Pres. Castelo Branco
Três Barras do Paraná	C.E. Princesa Isabel
Ubiratã	C.E. Carlos Gomes
Umuarama	C.E. Bento Mossurunga
União da Vitória	C.E. Túlio de França
Vera Cruz do Oeste	C.E. Vital Brasil
Wenceslau Braz	C.E. Dr. Sebastião Paraná