

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS AVANÇADO UBERABA PARQUE
TECNOLÓGICO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ADRIELE DE FREITAS SILVA



**POLITECNIA E OMNILATERALIDADE: POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO DO
CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS
GERAIS**

PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro**

UBERABA-MG

2022

ADRIELE DE FREITAS SILVA

**POLITECNIA E OMNILATERALIDADE: POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO DO
CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS
GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de
Lima

UBERABA-MG

2012

ADRIELE DE FREITAS SILVA

**POLITECNIA E OMNILATERALIDADE: POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO
DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 09 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

Orientador

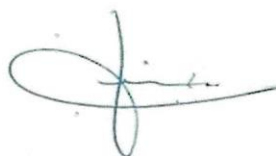
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins

Membro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dr.ª Gercina Santana Novais

Membro

Universidade de Uberaba – UNIUBE

ADRIELE DE FREITAS SILVA

PROTÓTIPO CURRICULAR

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 09 de novembro de 2022.

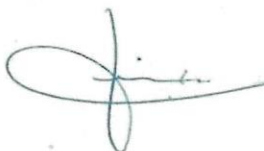
BANCA EXAMINADORA



Dr. Geraldo Gonçalves de Lima
Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins
Membro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro



Dr.ª Gercina Santana Novais
Membro
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Silva, Adriele de Freitas.

S38p Politecnia e Omnilateralidade: possibilidades no currículo do
curso

Normal em nível médio das escolas estaduais de Minas Gerais /
Adriele de

Freitas Silva. -- 2022

114f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e

Dedico este trabalho, com muito amor e gratidão, à minha Mãe, Marli. Aos meus filhos, Gustavo e Tiago e ao meu esposo Wagner, que sempre estiveram comigo, me incentivando e me apoiando. E em especial, aos meus avós Orlando e Verônica (*in memoriam*), que sempre foram exemplo de luta e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre se fez presente em todos os momentos da minha vida. A Ele a honra e a glória sejam dadas.

Aos meus dois tesouros, meus filhos, Gustavo e Tiago, pela paciência e compreensão, pelos abraços apertados, pelos olhares cheios de ternura, carinho e infindáveis gestos de amor.

Ao meu esposo e amigo, Wagner, pelo cuidado e acolhida, sempre ao meu lado, disposto a vencer os obstáculos e alcançar nossos objetivos, ao seu lado tenho a certeza de que na vida tenho um parceiro, um amor, a quem posso contar em todos os momentos.

À minha mãe, exemplo de luta e perseverança, que sempre me incentivou e sempre esteve do meu lado. Como profissional da Educação, me ensina todos os dias a árdua tarefa de fazer a diferença para cada criança, demonstrando que a nossa prática rompe os limites da sala e alcança vidas.

Aos meus irmãos, Welder e Adriana, meus amigos e companheiros, que sempre acreditaram em mim e estão sempre à disposição para me incentivar e encorajar. Agradeço o amor e cuidado de sempre.

À minha família - OS FREITAS - sobrinhos e sobrinhas, tias, primos e primas, pelo incentivo e amor. Com palavras e gestos me fortaleceram a cada passo dado na minha caminhada acadêmica. São nos pequenos detalhes, nos mínimos cuidados que fortalecemos nossos laços.

Aos meus avós, pela entrega incondicional e cheia de amor que fizeram por mim e por toda a nossa família. Com olhares atentos a cada um, sempre tiveram o melhor conselho e o melhor afago. À minha avó Verônica, que semeou em mim o amor mais puro e me ensinou que esse amor pode ultrapassar o tempo e a eternidade. E ao meu avô Orlando, que na sua humildade faz transbordar toda a sua sabedoria, para além do seu tempo, sempre me ensinou sobre política, responsabilidade social e com a sua dureza revela o mais leal e protetor dos amores.

Aos meus queridos amigos de mestrado, pelos momentos compartilhados ao longo do curso, pelas discussões e aprendizagens, pelas reflexões compartilhadas, pelas palavras de

motivação. Em especial a Jamila, Ricardo, Juliano e Fátima, por toda presteza, encorajamento e carinho que sempre demonstraram na nossa jornada acadêmica.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima, por ter acreditado em mim, por sempre me incentivar e me guiar pelos caminhos do conhecimento. Agradeço pela atenção, por me orientar com sabedoria diante dos desafios enfrentados e pelas valiosas contribuições, pela ética e atenção que a pesquisa exige.

A todos os professores do ProfEPT, pela generosidade e pelas primeiras lições para inserção no mundo acadêmico.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar desta dissertação, Adriano Eurípedes Medeiros Martins e Gercina Santana Novais, sem os quais este estudo não seria possível.

RESUMO

Esta investigação se enquadra na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica / Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT / IFES) – polo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Pretendeu-se com esta pesquisa compreender e analisar a matriz curricular do Curso Normal em nível médio, ofertado nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais e a partir da concepção de formação humana e de professores fundamentada na omnilateralidade, identificar as possibilidades de se ampliar o seu currículo, superando a condição inerente de reprodutora social e tornando-se promotora de uma formação omnilateral / politécnica dos sujeitos. Este estudo foi norteado pela busca de respostas às seguintes indagações: que base teórica e metodológica os professores estão sendo formados? Como está sendo ofertada a formação da classe trabalhadora? A formação de professores estabelece como princípio o projeto de formação da sociedade capitalista em sua estrutura curricular, favorecendo a manutenção de uma educação dualista? Diante dessa questão, pretendeu-se fazer o percurso histórico sobre a formação do professor a partir da Lei nº 5.692/1971, desenvolver um estudo (pesquisa bibliográfica) sobre do que se trata a educação politécnica; analisar a legislação nacional, estadual e municipal sobre os critérios de formação profissional para atuar na educação infantil; verificar a organização curricular do curso normal em nível médio e as possibilidades para uma formação politécnica e omnilateral. Foi possível observar que ao analisar e compreender as políticas docentes a partir do seu contexto histórico, identifica-se seus reflexos para a formação e a identidade do educador a partir das concepções de infância e criança, apresentadas nas diferentes épocas, que se define qual a educação destinada para esse sujeito. Com a formulação de políticas públicas para a formação dos professores, as movimentações sociais e o coletivo docente, ao se organizar na busca pela identificação da valorização profissional do professor, é traçado um perfil do professor, e novas demandas sociais são atribuídas para o espaço da escola. A partir das análises do currículo do Curso Normal, em nível médio, ofertado nas escolas públicas estaduais do Estado de Minas Gerais e ao apresentar a concepção de politecnicidade e omnilateralidade como bases teóricas para o curso de formação de professores, identificam-se as possibilidades que o Curso Normal em nível médio tem para o desenvolvimento da formação inicial docente, em que a aprendizagem será articulada e contextualizada, em que as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura não se dissociem. Por fim, com base nos constructos teóricos da presente pesquisa, elabora-se como produto educacional, uma proposta curricular politécnica para o curso Normal em nível médio, com base na concepção da formação omnilateral e politécnica, em que a formação humana é considerada em sua totalidade. A proposta curricular é destinada a todos os integrantes da instituição formadora que deve construir, executar, acompanhar, avaliar e reelaborar os seus currículos, para a superação do modo capitalista de produção e defesa da concepção de educação ou de formação humana que leve em conta todas as dimensões que constituem para a especificidade do ser humano.

Palavras-chave: Formação de professores. Curso Normal em nível médio. Currículo. Politecnicidade. Omnilateralidade.

ABSTRACT

This investigation is part of the research line “Educational Practices in Professional and Technological Education (EPT)” of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Professional and Technological Education / Professional Master's Course in Professional and Technological Education in a National Network (ProfEPT / IFES) – hub: Federal Institute of Education, Science and Technology of Triângulo Mineiro (IFTM) – Advanced *Campus* Uberaba Technological Park. The aim of this research was to understand and analyze the curriculum of the Normal Course at high school level offered in state public schools in Minas Gerais, and from the conception of human formation and the conception of teacher training based on omnilaterality, identify the possibilities of expand its curriculum, overcoming the inherent condition of social reproducer and becoming a promoter of an omnilateral/Polytechnical training of subjects. This research was guided by the search for answers to the following questions: what theoretical and methodological basis are teachers being trained? How is the training of the working class being offered? Does teacher education establish as a principle the project of formation of capitalist society in its curricular structure, favoring the maintenance of a dualist education? Faced with this question, the aim of the study carried out was to trace the history of teacher training from the law nº 5.692/1971, to develop a study (bibliographic research) on what polytechnic education is all about; analyze national, state and municipal legislation on professional training criteria to work in early childhood education; to verify the curricular organization of the normal course at secondary level and the possibilities for a polytechnic and omnilateral training. It was possible to observe that when analyzing and understanding teaching policies from their historical context, their reflexes are identified for the formation and identity of the educator, and from the conceptions of childhood and child, presented at different times, it is defined which the education intended for this subject. With the formulation of public policies for teacher training, social movements and the teaching collective, when organizing in the search for the identification of the teacher's professional valorization, a teaching profile is traced, new social demands are attributed to the school space. From the analysis of the curriculum of the Normal Course at high school level offered in state public schools in the State of Minas Gerais, and by presenting the concept of polytechnic and omnilaterality as theoretical bases for the teacher training course, the possibilities that the Normal course at secondary level has for the development of initial teacher training, in which learning will be articulated and contextualized, in which the dimensions work, science, technology and culture do not dissociate. Finally, based on the theoretical constructs of the present research, a polytechnic curricular proposal is elaborated as an educational product for the Normal course at secondary level, based on the conception of Omnilateral and Polytechnic training, where human training is considered in its entirety. The curriculum proposal is intended for all members of the training institution that must build, execute, monitor, evaluate and re-elaborate their curricula, in order to overcome the capitalist mode of production and defend the concept of education or human formation that takes into account all the dimensions that constitute the specificity of the human being.

Keywords: Teacher training. Normal course at medium level. Resume. Polytechnic. Omnilaterality.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 -	Escolaridade dos docentes que atuam na educação infantil em Minas Gerais nos anos de 2016 a 2020.....	19
FIGURA 02 -	Escolaridade docentes que atuam na Educação Infantil- Brasil nos anos de 2017 a 2021.....	20
FIGURA 03 -	Estrutura de Funcionamento do curso Normal em nível médio.....	78
FIGURA 04 -	Organização curricular do curso Norma em nível médio/ Eixos.....	79
FIGURA 05 -	Integração dos eixos curriculares do curso Normal em nível médio.....	80
FIGURA 06 -	Organização do tempo escolar do curso Normal em nível médio.....	82
FIGURA 07 -	Organização Curricular de Plano de Estudos do curso Norma em nível médio.....	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 -	Quantitativo de docentes nas escolas Municipais da cidade de Uberlândia que possuem a formação em nível médio/ Magistério.....	18
QUADRO 02 -	Quantitativo de docente por dependência administrativa que possuem a formação no Curso Normal em nível médio.....	21
QUADRO 03 -	Quantitativo de instituições que ofertam o curso Normal em nível médio por região Geográfica.....	22
QUADRO 04 -	Quantitativo de matrícula no curso Normal em nível médio por Região Geográfica /2021.....	22
QUADRO 05 -	Quantitativo de matrículas no curso Normal em nível médio por dependência administrativa.....	22
QUADRO 06 -	Quantitativo de matrículas no Curso Normal em nível médio na cidade de Uberlândia.....	23
QUADRO 07 -	Pesquisa Documental.....	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
- PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- HEM – Habilitação específica para o Magistério
- CFE – Conselho Federal de Educação
- USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional / *United States Agency for International Development*
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CEB – Conselho da Educação Básica
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- EI – Educação Infantil
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- BM – Banco Mundial
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- DCNE I – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- BDTD / IBICT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- SP – São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	PROBLEMA INVESTIGADO.....	176
1.2	OBJETIVOS	17
1.2.1	Objetivo geral	17
1.2.2	Objetivos específicos	17
1.3	JUSTIFICATIVA	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	32
2.1	DA LEI N.º 5.692/1971 À LEI N.º 9.394/1996: CONTEXTUALIZANDO UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
2.1.1	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NO BRASIL E A LEI 5692/1971.....	32
2.1.2	FORMAÇÃO TÉCNICA DOS PROFESSORES: PRINCÍPIOS E OBJETIVOS.....	38
2.1.3	HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DO 2º GRAU: PARECER CFE N.º 349/1972	43
2.1.4	A LEI N.º 9.394/1996 E AS NOVAS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	48
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A CERCA DO PERFIL PROFISSIONAL E DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL.....	53
2.2.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA	53
2.2.2	O PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO NECESSÁRIA	60
2.2.3	A POLITECNIA E A FORMAÇÃO OMNILATERAL: POSSIBILIDADES PARA O CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO	68
2.3	O CURRÍCULO DO CURSO DE MAGISTÉRIO	73
2.3.1	DOCUMENTO ORIENTADOR DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE MAGISTÉRIO.	73
2.3.2	PLANEJANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA POLITÉCNICA.	785
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
4	PRODUTO EDUCACIONAL	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	101
	APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES NA BDTD	108

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial do professor tem ocupado um lugar de destaque em diferentes estudos e pesquisas. Quando levantados questionamentos sobre a qualidade da educação e seus objetivos de formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, conforme prescrito pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/1996), é sempre colocado em pauta a capacidade e a complexidade de atuação do professor. Conseqüentemente, a sua formação é discutida e analisada a ponto de se justificar a presença ou a ausência dessa qualidade nas escolas.

No Brasil, a história da educação está intrinsecamente ligada à história política e econômica deste país. As reformas educacionais correspondem aos interesses e necessidades de um sistema econômico capitalista e de um Estado que preconiza sempre pela manutenção de uma realidade dualista, uma vez que atende aos princípios neoliberais, quando oferece uma formação de mão de obra barata para a manutenção do mercado de trabalho.

Em consequência disto, a educação tem uma função rasa, ou seja, atender os interesses econômicos de uma pequena parcela da sociedade e deixa de cumprir seu papel macro na formação do sujeito. Contudo, é na educação que se humaniza e que se tem a oportunidade de oferecer uma formação plena, na qual os sujeitos, quando reconhecidas sua individualidade e identidade cultural, se formam de maneira efetiva, alcançando os diferentes campos de aprendizagem e de necessidade para o seu desenvolvimento social.

Diante disto, o estudo sobre o Curso de Magistério se justifica sob o pressuposto de que a formação do professor é um dos fatores que contribuem de forma considerável para alcançar os objetivos de uma aprendizagem significativa na educação básica. Paulo Freire (1996) afirma que é na formação que o professor tem a oportunidade de fazer uma reflexão crítica sobre a sua prática.

Vale ressaltar, que a importância da formação do professor não incide apenas na formação inicial, ela, por si só, não alcança as necessidades totais da prática educativa. Porém, é necessário reconhecer que neste momento de formação, é possível estimular reflexões sobre a importância social da educação e desenvolver conhecimentos-base, que serão suporte para a elaboração de um projeto profissional.

O curso Normal de nível médio deverá oportunizar uma formação Politécnica com a possibilidade de romper com paradigmas educacionais ainda existentes entre a educação geral

e a educação profissional, acentuando a necessidade da educação em articular com o processo de trabalho, admitindo os conhecimentos teóricos e práticos, sociais e pedagógicos.

O curso de formação inicial dos professores deve se preocupar com a formação integral do futuro docente, que vivenciará experiências que estimule sua autonomia, ampliando os diferentes conhecimentos e que impulsionarão o gosto por novas descobertas. Seu desenvolvimento deverá ter como base o ensino integrado e politécnico, instrumento de emancipação das classes menos favorecidas, quando reconhecidos como dispositivos para garantir o direito à educação comum a todos, superando a dicotomia: educação para o trabalho (manual) e a educação acadêmica (intelectual).

Dessa forma, a formação inicial dos professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça meios aos futuros docentes para o alcance e construção da identidade profissional. A partir daí, desenvolver as atividades atribuídas à sua profissão de uma maneira autônoma, quando é possível se reconhecer e compreender a função social do seu trabalho.

Portanto, a formação politécnica possibilita aos educadores assumir o papel de aprendizes em sua formação, desenvolvendo a práxis, pensar sobre sua prática, de forma colaborativa, pautada nos princípios da gestão democrática, identificando as dificuldades e buscando alternativas para alcançar os resultados positivos que levam à aprendizagem.

Faz-se necessário desenvolver estudos mais aprofundados sobre a formação inicial dos professores, porque ela é ponto de partida. É nesse momento que o docente tem seus interesses e motivações pessoais aguçados frente a uma apresentação teórica e uma realidade profissional, em que são apropriados os conhecimentos iniciais que constituirão o embasamento para a consolidação do seu perfil profissional.

A docência, desde a sua organização inicial no Brasil, até os dias atuais, enfrenta diversos problemas, podemos citar a desvalorização salarial, em que os professores recebem uma remuneração muito abaixo se comparada àqueles que possuem o mesmo grau de formação, a precariedade de condições de trabalho, as políticas públicas aprovadas, que na sua grande maioria não têm como principal objetivo o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que visa a formação do sujeito em sua totalidade.

Compreendemos que todos esses problemas afetam de maneira negativa, e até restritiva, a prática dos professores na sala de aula e, conseqüentemente, é agravada a problemática da baixa qualidade na oferta da educação. Contudo, acreditamos que é na educação que se humaniza e que se tem a oportunidade de oferecer uma formação plena, na

qual os sujeitos, quando reconhecida sua individualidade e identidade cultural, se formam de maneira efetiva, alcançando os diferentes campos de aprendizagem e de necessidade para o seu desenvolvimento social.

Para tanto, neste estudo, tomaremos como principal objeto a formação dos professores em nível médio, buscando identificar, no seu currículo, as possibilidades da implementação de uma formação politécnica e omnilateral que trará a segurança necessária para os egressos na sua atuação profissional.

Nas pesquisas sobre a formação docente não basta considerarmos apenas uma variável (professor) para indicar a qualidade na educação. O processo educativo se constitui a partir de um conjunto de variáveis que ocorrem dentro e fora da escola e que interferem de maneira significativa na formação dos estudantes.

Faz-se necessário ampliar os olhares e considerar as questões das desigualdades sociais, econômicas e de direitos. Os professores em sua formação devem ser estimulados a compreender a realidade social e romper com privilégios existentes de maneira estruturante em nossa sociedade.

A educação deve ser um direito social e fundamental, sendo dever do Estado ofertá-la de maneira responsável, garantindo aos estudantes o direito e acesso a uma formação que valorize seus aspectos sociais, culturais e psicológicos. A formação do cidadão ocorre à medida que os espaços de participação são ampliados e legitimados pela comunidade escolar.

Ao reconhecer as diferentes variáveis, admitidos os papéis e responsabilidades por todos os sujeitos envolvidos na educação, é possível constituir um campo de estudo que fomente a compreensão de uma qualidade educacional que supera as desigualdades e alcança melhores condições sociais e de direitos na sociedade.

O tema sobre a formação de professores ultrapassa os limites acadêmicos e didático-pedagógicos, quando reconhecida a sua relevância social. Historicamente, é concebido ao espaço da escola / educação a função de preservar conhecimentos e de possibilitar revisões e reflexões em um movimento crítico com possibilidades de transformações na cultura, nas pesquisas e na sociedade.

Nessa perspectiva, o educador é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento e fortalecimento de uma escola democrática, crítica, reflexiva e necessária para a formação das gerações futuras. O trabalho docente, que se desenvolve no cotidiano da sala de aula, deve se organizar de maneira dialógica entre as práticas tidas como conservadoras e as transformadoras, e a partir daí são reconhecidas as possibilidades de

recriar, dar novo sentido e significados a conhecimentos anteriormente tidos como paradigmas.

Neste estudo, além do percurso histórico sobre a formação do professor a partir da Lei n.º 5.692/1971, foi desenvolvido um estudo (pesquisa bibliográfica) sobre do que se trata a educação politécnica; bem a intenção de analisar a legislação nacional, os critérios de formação profissional para atuar na educação infantil e verificar a organização curricular do curso normal em nível médio e as possibilidades para uma formação politécnica e omnilateral.

1.1 PROBLEMA INVESTIGADO

Por acreditar que a formação de professores se configura como um dos principais fatores que contribuem de forma considerável para alcançar os objetivos de uma aprendizagem significativa na educação básica, apresento o questionamento que versa sobre: que base teórica e metodológica os professores estão sendo formados? Como está sendo ofertada a formação da classe trabalhadora? A formação de professores estabelece como princípio o projeto de formação da sociedade capitalista em sua estrutura curricular, favorecendo a manutenção de uma educação dualista?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Diante das perguntas expostas, tem-se como objetivo geral: analisar a matriz curricular do Curso Normal em nível médio e a partir da concepção de formação humana e de professores, fundamentada na omnilateralidade, identificar as possibilidades de se ampliar o currículo do curso Normal de nível médio, superando a condição inerente de reprodutora social e tornando-se promotora de uma formação omnilateral / politécnica dos sujeitos.

1.2.2 Objetivos específicos

Nesse norte, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Revisar o percurso histórico sobre a formação de professores no Brasil a partir da promulgação da Lei n.º 5.692/1971;
- Revisar a história da Educação Infantil no Brasil;

- Refletir sobre o perfil do profissional da Educação Infantil, e a formação necessária;
- Definir, de forma compreensiva, o conceito de formação politécnica e omnilateral;
- Fazer uma análise do documento orientador/matriz curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e das concepções de currículo, e identificar as possibilidades de se alterar os rumos da formação de professores, dando ênfase aos processos de construção e (re)construção dos saberes omnilaterais e politécnicos.

1.3 JUSTIFICATIVA

Por se graduada em Pedagogia, acredito que a formação inicial e continuada do educador é um dos fatores que contribuem, de forma considerável, para se alcançar os objetivos de uma aprendizagem significativa na educação escolar.

Iniciei minha atuação profissional como professora da Educação Infantil, no ano de 2010, em turmas com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em Uberlândia – MG. Nesse espaço educativo, tive a oportunidade de conviver e observar as atribuições e práticas desenvolvidas pelo educador infantil. No período de 2013 a 2016, exerci a gestão de uma unidade escolar de Educação Infantil com o atendimento de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Atualmente, sou Analista Pedagógica em uma Unidade de Ensino Fundamental, atendendo crianças de 6 (seis) a 11 (onze) anos, ampliando-se minha visão e o conhecimento sobre o cargo de educador e, conseqüentemente, surgem inquietações em relação à formação e atribuições desse profissional no ambiente escolar.

Considerando a importância da formação dos profissionais da educação e a participação desses sujeitos na elaboração das políticas de valorização do magistério, em 29 de setembro de 2014, na cidade de Uberlândia – MG, foi sancionada a Lei n.º 11.967, que dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de ensino de Uberlândia. Essa Lei, em seu Artigo 5º, nos orienta sobre os conceitos, sendo possível compreender que o plano de carreira consiste no “conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento funcional dos servidores titulares de cargos de provimento efetivo [...]” (UBERLÂNDIA, 2014).

No Anexo II do referido plano de carreira são apresentadas as listas de cargos e especialidades. O cargo de Educador Infantil, nessa Lei, passa a ter duas especialidades: Educador I - no qual o pré-requisito para o provimento do cargo é a formação em nível médio da educação básica; e o Educador II - sendo a formação exigida: Ensino médio, na modalidade normal, ou Curso Normal Superior, ou Pedagogia.

Ressalta-se que antes da Lei n.º 11.967/2014, o pré-requisito para admissão de Educadores na Educação Infantil, no município, era apresentar a formação mínima de nível médio da Educação Básica (Educador I). No entanto, de acordo com o seu anexo IX, no qual são descritos os quadros dos cargos e das funções públicas que serão extintos quando da vacância, o cargo de Educador I é extinto.

No ano de 2019, é aprovada a Lei complementar n.º 661, de 8 de abril, que altera a Lei n.º 11.967/2014 e passa a vigorar com uma nova redação. Em seu artigo 33 – F, é alterada a denominação do cargo Educador Infantil para Profissional de Apoio Escolar, ampliando também suas atribuições no cargo e exigindo junto, como formação mínima, o Curso de Cuidador para apoio ao aluno com deficiência nas escolas, com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas.

Como servidora efetiva, participei do processo de elaboração da Lei n.º 11.967/ 2014, sua efetivação e agora suas modificações com a Lei Complementar n.º 661/2019. Nesse momento, foi possível acompanhar alguns questionamentos dos quais se pretende responder com o presente estudo e investigação.

Considerando o anexo VIII da Lei n.º 11.967/2014, que apresenta o quadro demonstrativo de vagas dos cargos, temos um total de vagas de 2.189 para o cargo de Profissional de Apoio. Podemos observar os dados no quadro abaixo, que aproximadamente 15% dos Profissionais de Apoio possuem a formação mínima do magistério em nível médio, exigida para o provimento do cargo.

QUADRO 01 - Quantitativo de docentes nas escolas Municipais da cidade de Uberlândia que possuem a formação em nível médio/ Magistério

Formação Educador Infantil	Quantidade de efetivos	Quantidade Contratados
Magistério nível médio	79	254

Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados coletados da Secretaria Municipal de Educação/ Prefeitura Municipal de Uberlândia (2020)

Consideramos como dado importante para o desenvolvimento dos estudos sobre o curso de formação de professores de nível médio, o gráfico abaixo, o qual demonstra a escolaridade dos docentes que atuam na Educação Infantil em Minas Gerais, nos anos de 2016 a 2020. Ao considerar o último dado coletado sobre a formação de professores, nota-se que 77,01% dos deles possuem nível superior completo (74,0% em licenciatura e 3,1 em bacharelado.) Desses profissionais, 18,1% têm curso de ensino médio normal / magistério.

FIGURA 01 - Escolaridade dos docentes que atuam na Educação Infantil em Minas Gerais nos anos de 2016 a 2020

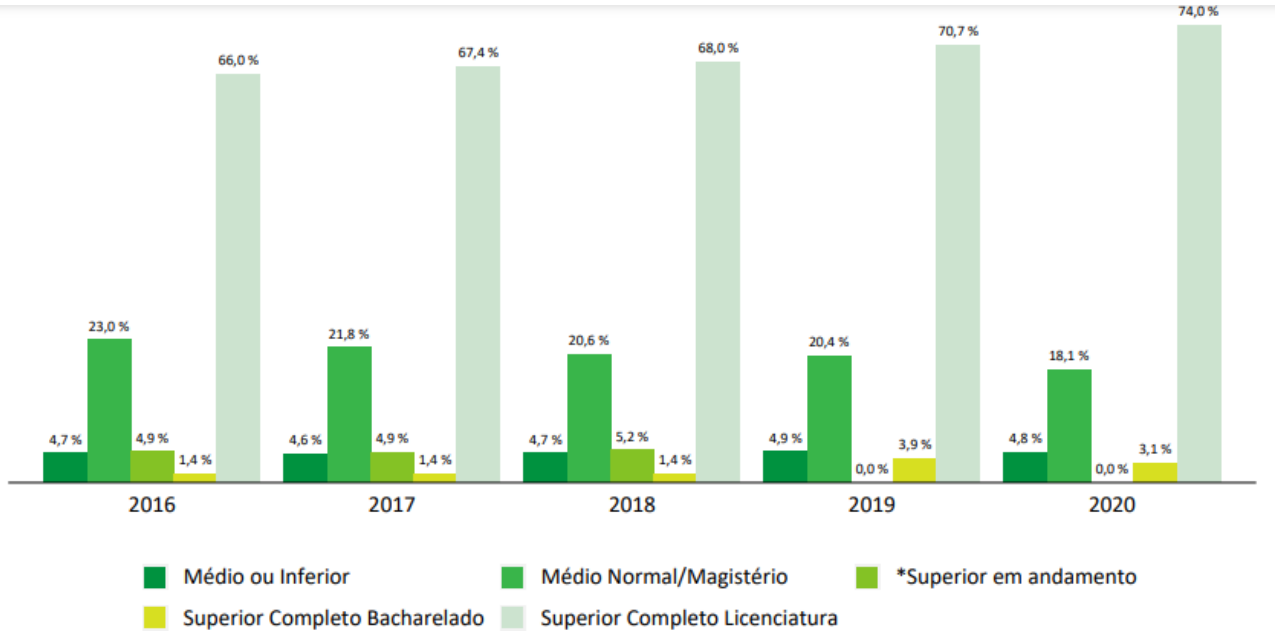


GRÁFICO 33

ESCOLARIDADE DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL – MINAS GERAIS – 2016 – 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Nota: *Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento. Ressalta-se que parte da elevação no percentual de docentes com curso superior concluído em 2019 e 2020, observada em nível nacional, resulta do trabalho de atualização do cadastro de docentes promovido pelo Inep (adição de cursos concluídos em anos anteriores até então não declarados) como uma das ações da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017.

No próximo gráfico, pode-se observar que na Educação Infantil brasileira, no que diz respeito à formação do profissional docente, 78,1% possuem nível superior completo e 12,3% têm curso de ensino médio normal / magistério.

FIGURA 02 - Escolaridade dos docentes que atuam na Educação Infantil- Brasil nos anos de 2017 a 2021



GRÁFICO 33

ESCOLARIDADE DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL – 2017-2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Nota: *Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento. Ressalta-se que parte da elevação no percentual de docentes com nível superior concluído em 2020 e 2021 resulta do trabalho de atualização do cadastro de docentes promovido pelo Inep (adição de cursos concluídos em anos anteriores até então não declarados) como uma das ações da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017.

É possível observar, conforme dados apresentados nos gráficos, que um número elevado de professores busca a formação em nível superior, justificando-se esses números a partir da política educacional da LDBEN nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 62, prescreve-se que a formação dos professores que irão atuar na educação Básica – que corresponde à faixa etária de zero a 18 anos, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - deverá ser realizada em nível superior.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 87, inciso 4º, a LDBEN n.º 9.394/1996 prescreveu que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou

formados por treinamento em serviço” [revogado pela Lei n.º 12.796/2013].

No entanto, diante da demanda da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em abril do ano de 2013, a Lei n.º 12.796, que altera a LDBEN n.º 9.394/1996 revogou tal prescrição. Agora, é admitida a formação em nível médio para os professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os cursos de licenciatura não conseguem suprir a necessidade de formação docente para a atuação profissional.

Passadas quase duas décadas, depois do fim da Década da Educação, temos instituições que oferecem o curso normal em nível médio como formação inicial para a docência. Dessa forma, ressaltamos a importância em pesquisar sobre o curso de magistério e sua estrutura curricular, uma vez que os egressos dos cursos, na sua prática profissional, desenvolvem atividades que impactam na oferta de uma educação de qualidade.

Considerando ainda os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2021¹, podemos observar no quadro abaixo o número de docentes por dependência administrativa que possuem a formação no curso Normal em nível médio.

QUADRO 02 - Quantitativo de docentes por dependência administrativa que possuem a formação no Curso Normal em nível médio

Região Geográfica	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	9187	9187	-----	8373	290	529
Centro-oeste	48	37	-----	37	-----	11
Nordeste	582	435	-----	306	129	147
Norte	4	-----	-----	-----	-----	4
Sudeste	3163	2954	-----	2866	89	210
Sul	5390	5235	-----	5164	72	157

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica (2021).

Podemos também observar os dados coletados em relação ao número de instituições que ofertam o curso Normal em nível médio por região Geográfica.

¹ Disponível no site: www.gov.br/inep. Acesso em: 7 dez. 2022.

QUADRO 03 - Quantitativo de instituições que ofertam o curso Normal em nível médio por região Geográfica.

REGIÃO GEOGRÁFICA	ENSINO MÉDIO NORMAL / MAGISTÉRIO
Brasil	600
Centro-oeste	9
Nordeste	70
Norte	1
Sudeste	220
Sul	300

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica (2021).

Dos dados levantados podemos destacar que no Município de Uberlândia 03 escolas oferecem o curso Normal em nível médio: Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira Santos; Escola Estadual Américo Renê Gianetti, Escola Estadual João Resende.

Reconhecemos também como dados importantes o número de matrículas existentes nesta etapa de ensino

QUADRO 04 - Quantitativo de matrícula no curso Normal em nível médio por Região Geográfica /2021

Região Geográfica	Ensino Médio Normal/Magistério
Brasil	52746
Centro-oeste	626
Nordeste	3424
Norte	29
Sudeste	23020
Sul	25647

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica (2021).

Buscamos os dados sobre o número de matrículas nessa etapa de ensino, por dependência administrativa.

QUADRO 05 - Quantitativo de matrículas no curso Normal em nível médio por dependência administrativa

Região Geográfica	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	52746	-----	48199	2466	2081

Centro-oeste	626	-----	602	-----	24
Nordeste	3424	-----	1292	1518	614
Norte	29	-----	-----	-----	29
Sudeste	23020	-----	21613	469	938
Sul	25647	-----	24692	479	476

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica (2021).

Temos como objeto de estudo as escolas estaduais do Estado de Minas Gerais que ofertam o curso de magistério em nível médio, com um olhar mais atento às escolas do município de Uberlândia, tendo em vista que a pesquisa estabelece um diálogo entre a formação exigida para o provimento do cargo de profissional de apoio nas escolas da Prefeitura municipal de Uberlândia, e as possibilidades para uma formação omnilateral/Politécnica.

Portanto, buscamos o dado do número de matrícula existente na cidade de Uberlândia no curso Normal em nível médio e no estado de Minas Gerais.

QUADRO 06 - Quantitativo de matrículas no Curso Normal em nível médio na cidade de Uberlândia

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Minas Gerais	2425	-----	2338	-----	87
Uberlândia	77	-----	77	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica (2021).

Ao analisar os dados coletados, compreendemos a importância de se fazer o estudo sobre a formação inicial docente no curso Normal em nível médio, uma vez que os números apresentados demonstram que existe um número significativo de profissionais sendo formados nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais, na cidade de Uberlândia, e até mesmo em nível nacional, que estarão de maneira efetiva nas escolas, atuando nas turmas de Educação Infantil e ampliando a noção de educação inclusiva quando assume a função de apoiar as crianças com deficiência nas turmas do Ensino Fundamental.

Defendemos a formação humana na perspectiva omnilateral e politécnica, na qual a classe trabalhadora encontra a oportunidade de lutar pela superação existente entre capital/trabalho, contra a fragmentação do conhecimento e divisão social do trabalho. Para tanto, a escola deve assumir como princípio uma formação que ultrapasse a unilateralidade, em que a formação do sujeito é almejada em sua totalidade, considerando todas as duas

dimensões, uma formação que assuma como responsabilidade a transformação social.

Diferentemente da oferta de uma formação polivalente, acredita-se aqui na formação politécnica, a qual o sujeito tem acesso ao domínio intelectual da técnica, e não apenas a uma formação rasa que o limita ao papel de multitarefas.

Reconhecemos a importância de sinalizar um caminho possível, em que a classe trabalhadora terá, em sua formação, suas potencialidades destacadas e poderá assumir atitudes revolucionárias em busca da superação da divisão de classes instaurada na sociedade. A formação humana terá como objetivo desenvolver a consciência do sujeito e possibilitará as transformações de suas ações práticas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme Gatti (2007), pesquisar é o ato que utilizamos para ultrapassar nosso entendimento imediato da realidade que observamos, com o objetivo de criar um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, que até contrária e/ou nega as nossas afirmações óbvias que chegamos com observações superficiais. A autora nos chama atenção sobre a pesquisa em Educação, que se reveste de algumas características específicas: “porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p. 12).

Os conhecimentos gerados para as questões de educação humana não se encaixam nos modelos de pesquisas estritamente experimentais, uma vez que os fatores da situação não podem ser controlados e/ou aplicados aos seres humanos e situações sociais as quais a educação se processa. Na pesquisa educacional, o ato de educar deverá ser o ponto de direção, o foco do conhecimento, o elemento integrador, quando buscamos maior compreensão dos atos de educar e ser educado – funções, contexto, consequências (GATTI, 2007).

Moroz e Gianfaldoni (2006) afirmam que a pesquisa científica tem como característica a busca de solução para um determinado problema. Ressalta que a coleta de dados não se faz ao acaso, uma vez que o objetivo é os propósitos específicos da investigação, é alcançar respostas aos questionamentos existentes e afirma que encontramos um problema de pesquisa quando identificamos lacunas no conhecimento existente.

Para tanto, temos como problema de pesquisa analisar a organização curricular do curso de Magistério de nível médio oferecido nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais e identificar analiticamente as possibilidades para o desenvolvimento de uma formação politécnica e omnilateral.

Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, no qual foram utilizados os procedimentos da pesquisa bibliográfica e análise documental.

Bodgan e Biklen (1994) definem cinco (5) características que a pesquisa qualitativa possui, utilizados para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa.

- 1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]. c, acredita-

se que o comportamento humano sofre influências deste contexto, por isso a necessidade de se deslocar para o local de estudo.

2) A investigação qualitativa ela é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. [...] A abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes.

Para tanto, definimos como objeto de estudo a matriz curricular do Curso Normal em nível médio, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais. A escolha também se justifica pelo fato de que no último plano de carreira dos servidores públicos da cidade de Uberlândia houve um avanço em relação à formação mínima exigida para o provimento o cargo de Educador Infantil/ Profissional de Apoio, que anteriormente era exigido apenas a formação em nível médio, educação básica, e com a alteração a formação necessária é o curso Normal em nível médio. Reconhece-se a importância sobre a valorização da formação docente para a prática pedagógica na sala de aula da Educação Infantil, e surgem inquietações sobre a formação inicial desse profissional que atuará de maneira direta e efetiva na formação das crianças.

A pesquisa bibliográfica colabora efetivamente para a ampliação de saberes, sejam eles de natureza teórica ou prática, uma vez que possibilita a sistematização de conhecimentos que outros pesquisadores, por meio de suas investigações, conseguiram analisar, organizar e disponibilizar para que outros interessados tenham acesso e deles façam uso. As principais fontes de pesquisa foram artigos, livros, teses e dissertações.

Inicialmente, realizamos um levantamento de teses e dissertações publicadas (ver – Apêndice B) em relação ao tema de estudo, no repositório Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), tendo como recorte temporal os anos de 1996 a 2020, justifica-se a escolha do ano de 1996 quando foi promulgada a LDBEN n.º 9394/1996, que em seu texto traz novas orientações no que diz respeito à formação de professores. Foi feita a busca avançada na qual

utilizamos como descritores as palavras-chave: “curso de magistério”, “Formação inicial de professores”, “curso de magistério em nível médio”.

Na busca em que utilizamos o descritor “curso de magistério” foram localizadas 491 pesquisas, quando utilizamos o recurso da busca avançada e as pesquisas foram separadas pelo assunto: Educação, nesse momento foram selecionadas 40 pesquisas das quais escolhemos apenas 01, que discorre sobre o fim do curso de magistério em Mococa (SP). Os demais estudos não foram escolhidos porque o termo “magistério” foi tratado como a prática profissional desenvolvida pelo professor.

Aplicado o descritor “formação inicial de professores”, foram localizadas 136 pesquisas, nas quais os estudos tratavam da formação inicial em nível superior e em outras áreas do conhecimento, por esse motivo escolhemos apenas 01, que tem por objetivo revelar o andamento do curso Normal médio, seus desafios e possibilidades.

Por último, utilizamos o descritor “curso de magistério em nível médio”, sendo localizadas 76 pesquisas e mais uma vez uma grande quantidade das pesquisas não atenderam ao objetivo próprio deste estudo, apresentando estudos sobre o ensino médio em outras áreas. Foram escolhidas, então, 04 pesquisas que tratam sobre o processo da aprendizagem profissional da docência, a prática docente dos egressos do curso Normal em nível médio, de analisar os modelos de formação docente para as séries iniciais em nível médio e compreender o currículo de um curso de magistério.

A consulta literária nos permitiu familiarizar e conhecer os trabalhos já disponíveis, sendo estes nos trazem sugestões quanto às técnicas de investigação adequada, além de serem úteis para a delimitação mais precisa do problema de pesquisa. Assim,

A revisão da literatura cumpre vários propósitos. Compartilhar com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados aqueles que está sendo realizado. Relaciona um estudo ao diálogo maior e contínuo na literatura preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores (Cooper, 1984. Marshall e Rossman, 2006 apud Creswell, 2010.) Proporciona uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e também uma referência para comparar os resultados. (CRESWELL, 2010, p. 51).

A fundamentação teórica advém da exploração de fontes bibliográficas sobre a formação de professores e, especialmente, a formação oferecida no curso Normal em nível médio. Os principais autores com os quais dialogamos foram: Gatti (2019), Saviani (2009), Tanuri (1979), Germano (1990), Tanuri (2000), Cury (1982), Aranha (2020), Libâneo (1992), Tardif (2010) que tratam sobre formação de professores no Brasil; Oliveira (2013), Kuhlmann (2000), Rosemberg (2002) que versam sobre a história da Educação Infantil no nosso país.

Sobre o perfil profissional e da formação do educador infantil, buscamos os autores: Kramer (1985), Pimenta (1999) e Freire (1996). E para maior conhecimento e compreensão sobre o tema da politecnicidade e a formação omnilateral, estudamos Frigotto (1988), Saviani (2003) (2011), Sousa Junior (1999), Ramos, Ciavatta, Frigotto (2012), Oliveira e Oliveira (2014), e por último, Kuenzer (1989) para nos ajudar a pensar sobre uma proposta curricular que supere a ideia de uma formação voltada para o interesse de mercado.

Por sua vez, a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias (LAKATOS; MARKONI 2003, p. 174). Em relação à análise documental, foram abordados os seguintes documentos: Currículo do curso Normal em nível médio; legislação nacional, estadual, bem como a municipal, quanto à formação de professores.

Lakatos e Markoni (2003, p. 176) reforça que o cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que ele não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável.

QUADRO 07 - Pesquisa Documental

Tema	Identificação do Documento	Local da disponibilização	Descrição
	Lei n.º 4.024/1961	https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
	Lei n.º 5.692/1971	https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
	Parecer n.º 45/1972	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pdf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o._grau.pdf	A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional

DISPOSITIVOS LEGAIS	Parecer CFE n.º 349/1972	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm	Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau
	Resolução CEB n.º 1/1999	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocument/s/resolucao_ceb_0199.pdf	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
	Parecer CEB n.º 1/1999	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocument/s/pceb001_99.pdf	discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na modalidade Normal de Nível Médio
	Lei n.º 9.394/1996	http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/L9394.htm#art36v	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
	Parecer CEE/MG n.º 1.175/2000	https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-MG_Parecer1175_00.pdf?query=Lei	Examina projeto de regulamentação do Curso Normal em Nível Médio, para formação de docentes da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.
	Resolução n.º 440/2000	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resolucao440.pdf	Regulamenta para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais o Curso Normal em Nível Médio, para formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental
	Resolução CNE/CEB n.º 1/2003	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei n.º 9.394/1996, e dá outras providências.

Decreto n.º 5.154/2004	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências
Parecer CNE/CNB n.º 20/2009	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocument/s/pceb020_09.pdf	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010)	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocument/s/diretrizescurriculares_2012.pdf	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
Políticas Nacionais de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação	chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf	Política Nacional de Educação Infantil, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.
Lei n.º 12.796/2013	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

Fonte: Elaborado pela autora.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 DA LEI N.º 5.692/1971 À LEI N.º 9.394/1996: CONTEXTUALIZANDO UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS NO BRASIL E A LEI N.º 5.692/1971

O recorte histórico delimitado para a pesquisa se inicia com a promulgação da Lei n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que reforma o ensino de 1º e 2º grau, com as mudanças na legislação educacional, o curso de Magistério torna uma Habilitação Específica de 2º grau (HEM).

O governo do país, nesse período, era liderado pelos militares que enfrentavam conflitos com os movimentos populares e de resistência, e a referida lei, em sua elaboração, tinha como objetivo traçado disciplinar a população e fortalecer os ideais da ditadura militar e do sistema econômico capitalista.

Visto a necessidade de voltar um pouco na história e compreender quais as influências e em qual conjuntura foi elaborada a Lei n.º 5.692/1971, busca-se fazer um percurso histórico, identificando as diferentes fases da formação de professores no Brasil, reconhecendo as mudanças e permanências que foram determinantes nesse processo.

Segundo Gatti (2019), ao se considerar os aspectos históricos sobre a formação de professores e as políticas de formação no Brasil, (re)conhecendo a cultura educacional instaurada, temos a possibilidade de compreender de maneira ampliada sua trajetória e fazer as relações com as condições atuais das propostas e dinâmicas formativas.

Buscar em alguns traços da história da formação de professores no Brasil a compreensão sobre como essa formação tende a ser tratada nas políticas educacionais e mesmo nos estudos a elas relativos, nos põe em condição de melhor compreender alguns dos impasses que hoje encontramos nos cursos e propostas que se destinam à formação de professores [...]. (GATTI, 2019. p. 16).

As escolas normais são criadas no século XIX, e apoiadas sobre os princípios liberais difundidos naquela época, a educação é reconhecida como um direito e, conseqüentemente, o Império é questionado sobre a necessidade de formação da sociedade, impulsionando a

formação de professores, que nesse período era destinada para homens, sendo que as mulheres tinham o papel exclusivo de lidar com o lar.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existências intermitentes, sendo fechadas e reabertas periodicamente. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Segundo Saviani (2009), nas escolas Normais, ao contrário do que se esperava sobre a preconização de uma formação específica, guiadas pelas coordenações pedagógicas-didáticas, foi predominante a preocupação em dominar conhecimentos que seriam transmitidos nas escolas de primeiras letras. Dessa forma, seu currículo era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Assim, caberia ao professor dominar os conteúdos os quais iriam transferir às crianças, desconsiderando a sua preparação didático-pedagógica.

Porém, as escolas normais não lograram muito sucesso, visto que nessa época a população era predominantemente agrária, e essas instituições se transformaram em unidades que tinham como principal objetivo a consolidação e a expansão dos interesses da minoria que estava no poder pela manutenção de privilégios, sendo assim a educação destinada às classes populares preconizava os projetos pedagógicos da elite.

Segundo Tanuri (1979), a implantação das escolas normais não produziu os resultados esperados:

Pode-se, pois, dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida” (TANURI, 1979, p. 22).

Sobre fortes influências dos ideais iluministas, nos próximos anos a educação passou a ter mais importância nos governos brasileiros. Saviani (2009) afirma que com a Reforma da instrução pública do estado de São Paulo (1890), as escolas normais fixam um padrão de

organização, tendo como uma das ações marcantes a criação da escola-modelo, sob a influência de reformadores que acreditavam que é na formação do professor que se garante a oferta de educação de qualidade.

As escolas normais, com o decorrer dos anos, passam a se organizar sobre fortes influências das escolas novistas, sendo que essa nova tendência faz reflexões sobre as questões educacionais e formação dos professores. Segundo Tanuri (2000), o movimento da Escola Nova tem como princípios a revisão dos padrões tradicionais de ensino, em que os programas educacionais devem ser flexíveis e instigados a se adaptarem ao desenvolvimento e individualidade das crianças, o professor deve acompanhar as experiências e atividades vividas pelo aluno, anteriormente apenas verbalizadas na escola tradicional.

Essa mesma autora afirma que ao introduzir tais ideias na legislação escolar, a escola normal sofre significativas remodelações, destacando a reforma realizada por Anísio Teixeira – Decreto n.º 3.810/1932 – no qual é proposta a erradicação daquilo que ele considerava “vício de constituição” das Escolas Normais “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos.” A Escola Normal, desta forma, é transformada em Escola de Professores, a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação.

Dessa forma, a Escola de professores, no seu currículo, já no primeiro ano incluía as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matéria 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.

Conforme Saviani (2009), os institutos de educação eram concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa, e estes se organizam de maneira a incorporar as exigências da pedagogia em se firmar como um conhecimento de caráter científico e a fim de que se corrija as insuficiências e distorções das Velhas Escolas Normais, que se caracterizam como “um curso híbrido que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72)

Não demorou muito tempo para os institutos de educação se tornarem universidades. O Decreto-lei n.º 1.190/1939 instituiu o modelo de formação conhecido como “esquema 3+1”, adotado nos cursos de licenciatura e de pedagogia. O primeiro era destinado para a

formação de professores que ficaram a cargo de ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos da escola secundária; o segundo formava os professores das Escolas Normais.

Com a aprovação do Decreto-lei n.º 8.530/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal – em âmbito nacional, é instituída uma nova estrutura ao curso, que de acordo com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos.

O primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Nos cursos de primeiro ciclo, os seus currículos tinham nas disciplinas de cultura geral para o seu desenvolvimento, retomando o estilo das antigas Escolas Normais, enquanto os cursos de segundo ciclo estavam estruturados sobre os princípios de educação, introduzidos pelo movimento Escola Nova.

No entanto, vale destacar que implantados os cursos tanto normais quanto os superiores, estes se estruturam sobre a oferta de uma formação no aspecto profissional. Para Saviani (2009), ao aspecto pedagógico-didático foi dada menos importância a esses cursos, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal, como um conteúdo a ser transmitido e não como algo a ser assimilado em sua teoria e prática para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente.

O golpe militar de 1964 é instalado no país, as forças militares assumiram o comando político, econômico, social e até mesmo da educação, e com as reformas e as mudanças na legislação do ensino, o modelo econômico que se estrutura é o capitalismo, seu principal objetivo é o desenvolvimento econômico que atenda aos interesses de uma pequena e dominante parte da sociedade.

No Brasil, a partir de 1964, o Estado se caracteriza pelo elevado grau de autoritarismo e violência [...]. O autoritarismo se traduz igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil [...] o Estado militar se caracteriza pelo aumento da intervenção na esfera econômica, concorrendo decisivamente para o crescimento das forças produtivas no país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda. (GERMANO, 1990, p. 63).

Para esse mesmo autor, o governo militar é responsável pela elaboração da chamada “teoria do capital humano” à medida em que procura estabelecer uma relação direta e imediata da educação com a produção capitalista, ou seja, o sistema educacional deve se subordinar diretamente ao sistema ocupacional.

Diante desse panorama, a Lei n.º 5.692/1971 preconiza por uma educação que se comprometa com a formação de mão de obra qualificada para atender às necessidades e às demandas desse novo modelo econômico e que garanta maior eficiência e produtividade. Cabe ressaltar, que nessa nova Lei o ensino de 1º e 2º Grau está sendo reorganizado, além de definir novas diretrizes para a formação de professores em nível de 2º grau.

Nessa Lei, no ensino de 1º grau, são agrupados o curso primário e o antigo ginásio, ampliando sua duração para oito anos, sendo a idade mínima de ingresso de sete anos e que passa a ser obrigatório. No ensino de 2º grau, é obrigatória a conclusão do ensino de 1º grau para o seu ingresso, sua duração é de três e/ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, tendo como consequência a Profissionalização obrigatória.

De acordo com Germano (1990), a reforma de 2º grau assumia uma função discriminatória e que reforça a reprodução de classes sociais, quando admite um caráter de terminalidade, possibilitando que um grande contingente de alunos, ao sair do sistema escolar mais cedo, ingressem no mercado de trabalho, diminuindo assim a demanda para o ensino superior, além da abreviação da escolarização dos mais pobres, empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho.

A lei 5692/71, ao ser decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, assume uma configuração ainda mais radical com relação a “preparação pra o trabalho”, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho, tanto é assim que o Artigo 5 parágrafo 1 estabelece o seguinte: “o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que a) no ensino de 1 grau, a parte de educação seja exclusiva nas series iniciais e predominantes nas finais; Diz mais o parágrafo 2 alínea a, acerca da formação especial: “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1 grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2 grau.” (GERMANO, 1990, p. 261).

No que diz respeito à formação de professores, em seu artigo 30 da Lei n.º 5.692/1971 fica definido:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Dessarte, para os professores atuarem no ensino de ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), bastaria a formação em 2º grau. E para os níveis de ensino 5ª a 8ª série e para o 2º grau a formação mínima exigida é a graduação ou curso com carga horária equivalente e comprovada.

Diante da nova organização do ensino, a Escola Normal, que antes se destinava para a formação de professores, foi incorporada / desativada quando foi instaurado esse formato de profissionalização, a partir de habilitações do segundo grau, sendo que a formação pedagógica recebe o nome de Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

No que diz respeito ao currículo da HEM, este deveria apresentar um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional – composto de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências – e uma parte de formação especial. Esta, conforme explicita o Frigotto CFE 349/72, seria constituída de fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino. (TANURI, 2000, p. 81).

O Parecer CFE n.º 346/1972 estabelece uma formação profissional com uma base comum, e a possibilidade de progressão a partir de habilitações específicas, com o fracionamento das habilitações em três ou quatro séries.

Segundo Tanuri (2000), essa fragmentação das habilitações corresponde aos princípios de uma formação tecnicista, quando oferecido um leque diversificado de disciplinas para habilitações específicas, deixando de ser oferecidas como obrigatórias aquelas disciplinas que tratam dos temas concretos sobre o ensino de 1º grau.

Com a Lei n.º 5.692/1971, podemos observar que a maior preocupação naquele momento era a de conduzir a educação na formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Não existe minimamente uma preocupação no que diz respeito à qualidade da formação dos professores, uma vez que a organização curricular do curso não estabelece um diálogo com a prática de ensinar desse profissional.

Selma Pimenta, em seus estudos, elenca algumas das características do curso de Magistério com a habilitação no ensino de 2º Grau:

[...] • é uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria;

- apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente;
- é uma habilitação de "2a. categoria", para onde se dirigem os alunos com menos possibilidade de fazer cursos com mais "status". (PIMENTA, 1999, p. 42).

A organização dos cursos de Magistério como habilitação do ensino de 2º grau e a formação inadequada do professor são utilizadas para que os objetivos capitalistas de privilégios sejam alcançados. É instituído um cenário em que o dualismo educacional se perpetua, uma formação de qualidade e de referência cultural e social não são destinadas à classe trabalhadora, e a escola é vista como a instituição que segrega, uma vez que se tem o modelo de educação para os trabalhadores diferente daquele oferecido para as elites.

3.1.2 FORMAÇÃO TÉCNICA DOS PROFESSORES: PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Na década de 1970, no Brasil, a partir das reformas educacionais, a escola assume para si a lógica capitalista, pois os interesses educacionais se relacionam aos interesses econômicos.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), as reformas educacionais e a formação técnica e profissional são reconhecidas como instrumento de formação e manutenção do capitalismo. As alterações legais instituídas no ensino médio têm como principais objetivos o campo produtivo, auxiliando as indústrias na preparação aligeirada de mão de obra, nesse período o governo assina vários acordos como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional / *United States Agency for International Development* (USAID), que estimula a criação e ampliação de novas matrículas nos cursos técnicos, a fim de que se possa atender ao modelo de divisão do trabalho importado nesse acordo e também o desenvolvimento econômico implementado neste país.

Segundo Cury (1982), esse modelo de desenvolvimento adotado pelo governo tem como objetivo a modernização do país e a definição da sua participação na economia internacional, porém traz consequências consideradas importantes para a relação entre educação e trabalho.

Considerando o processo histórico da educação anterior à implementação da Lei n.º 5.692/1971 (profissionalização do ensino de 2º grau), é possível observar que as reformas educacionais têm como principal objetivo atender as demandas dos movimentos sociais e de

educação de superar o dualismo existente entre o modelo humanístico e o modelo tecnológico, no entanto a referida Lei faz o percurso na contra mão, e a unificação do ensino médio tem em um dos seus principais objetivos atender às novas demandas e sofisticadas organização de trabalho, trazidas pelas grandes multinacionais que se estabeleceram no país.

Assim pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante, como se vê no art. 1º da Lei 5692/71: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elementos de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (CURY, 1982, p. 23).

Cury (1982) afirma em seu texto que o estudo da gênese histórica das ideias que levaram à proposta dessa Lei demonstra a mudança de perspectiva quanto às relações entre escola e trabalho, no entanto como inicialmente não ficaram definidos os contornos dessa relação, na prática ela acontece entre escola e mercado de trabalho ou escola e emprego, e apresenta algumas condições básicas para a sua manutenção e existência, que são essas:

- existência de relações estreitas e racionais entre escola e mercado de trabalho;
- carência de técnicos de nível médio no País;
- valorização da escolaridade formal por parte da empresa;
- possibilidade de se atribuir ao sistema educacional a maior responsabilidade pelo preparo dos recursos humanos necessários à modernização do setor econômico;
- viabilidade de uma proposta única de ensino médio para todo o País, capaz não só de integrar o desenvolvimento intelectual do adolescente com sua formação profissional, mas também de promover a regulação das novas relações surgidas — ou por surgir — entre a educação e o sistema econômico. (CURY, 1982, p. 28).

A Lei n.º 5.692/1971, atendendo anseios políticos e econômicos, difunde nacionalmente o modelo educacional produtivista, que em seu currículo, a partir de uma relação unilateral entre escola e mercado de trabalho, deve atender as exigências do último.

Para tanto, são necessárias teorias que trazem no seu bojo processos e objetivos que serão suporte para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica. Com as “teorias de ensino” no processo de ensino e aprendizagem, acredita-se que a aprendizagem é resultado de um processo efetivo de como se ensina.

Os pressupostos teóricos do tecnicismo podem ser encontrados na filosofia positivista e na psicologia behaviorista [...]. Essas teorias valorizam a ciência como uma modalidade de conhecimento objetivo, portanto, passível de

verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação. Aplicadas à educação, restringem-se ao estudo do comportamento, nos seus aspectos observáveis e mensuráveis. (ARANHA, 2020, p. 556).

O processo de ensino e aprendizagem é compreendido dentro de padrões possíveis de serem mensurados, observados e experimentados e a escola passa a ser reconhecida como uma empresa que produz a instrução (ARANHA, 2020, p. 556). O professor, no âmbito dessa noção de educação, deverá assumir o papel de transmissor do conhecimento – habilidades e técnicas.

Nessa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exigia, portanto, o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade. (ARANHA, 2020, p. 557).

A subjetividade do aluno não é considerada como relevante, sendo elencados diferentes conteúdos em que se acredita que é na modelagem do comportamento humano, na sequência lógica, e na aplicabilidade que se desenvolvem os processos de transmissão das técnicas e de uma aprendizagem que deve ser articulada com o sistema de produção.

A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. (LIBÂNEO, 1992, p. 8).

A formação do aluno é destinada para a modelagem de práticas, habilidades e técnicas, seu comportamento deve corresponder às ações mecanizadas e especializadas que atendem às necessidades da industrialização. Seu objetivo é prático, cabe à escola formar indivíduos capazes de aplicar seu aprendizado de maneira eficiente. Para Cury (1982), a caracterização da formação profissional, considerando o ponto de vista empresarial e a omissão do sistema escolar formal levaria a ênfase progressiva no adestramento.

Sabe-se que a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau não foi absolutamente aceita pela comunidade escolar e seus representantes, os alunos se posicionaram contrários à introdução das disciplinas profissionalizantes, uma vez que em consequência disso foram subtraídos componentes curriculares voltados para os exames de vestibulares.

O que ocorre nesse momento da educação do país é a estruturação e manutenção de dois tipos de escolas/formação, uma destinada para a preparação do trabalho com o público mais pobre e filhos de trabalhadores e as escolas/formação que permaneciam com a oferta de uma educação propedêutica destinada para a elite.

A Lei n.º 5.692/1971 materializa a concepção existente entre os governantes nas décadas de 60 e 70, em que a educação deve ser articulada e desenvolvida para atender aos interesses econômicos do país, orientados pela Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2012), e buscam legalmente resolver e justificar as contradições existentes nas relações de trabalho, em que a teoria e a prática justificariam a divisão social e do trabalho.

A desvalorização dos conteúdos humanísticos em que se tem a possibilidade de desenvolver o senso crítico, se justifica pela necessidade de o Estado de se prevenir de qualquer movimento contrário aos seus objetivos de desenvolvimento econômico. Apoiado sob o discurso de modernização, e submissos ao capital hegemônico internacional, os projetos de educação foram voltados para as demandas da industrialização.

Após e meses da aprovação da Lei n.º 5.692/1971, o Conselho Federal de Educação apresentou o Parecer n.º 45/1972, em que justificavam, para convencer, que a referida Lei interessa pela formação humanística, que contemplava de maneira sólida e suficiente esse modelo de formação. No entanto, em seu texto reafirma a profissionalização compulsória e apresenta as especificidades das habilitações profissionais a três objetivos principais.

Auto-realizar-se pelo exercício de discriminação de estímulos, compreensão de conceitos e princípios, solução de problemas e aferição de resultados, reestruturação de conhecimentos; Afirmar-se individualmente, por meio da apreensão da realidade, seleção de experiências, crítica de informações, renovação de situações, invenção de soluções; Agir produtivamente, mediante perícia no uso dos instrumentos de trabalho, domínio da tecnologia e das técnicas, aplicação de práticas relacionadas com a apropriação de custos/benefícios. (BRASIL, 1972, p. 121-122).

Compreende-se, dessa forma, que a educação é planejada para atender aos interesses socioeconômicos do sistema capitalista, cuja formação intelectual do estudante é utilizada como força produtiva.

Germano (1990), em seu texto, separa um capítulo para o estudo do “Fracasso da Profissionalização”, e inicialmente ele cita quais os motivos que levaram ao fracasso a Reforma de Ensino do Ensino de 2º grau, são eles:

- a) A questão de limite de recursos na escola profissionalizante, o custo por aluno chegava a ser 60% maior que no antigo secundário (CF. Unicamp,

1987). Além de ser uma escola cara, o Estado – negando na prática a “teoria do capital humano” – não investiu de forma suficiente na expansão e equipamento da rede escolar [...]

- b) Ao adotar a profissionalização universal e compulsória de caráter terminal, o Brasil acaba por fazer uma opção caduca, a medida que toma uma direção contrária das tendências que vem ocorrendo, desde a década de 70, nos próprios países de economia capitalista, com relação a “qualificação” da força de trabalho (...) Com efeito o ponto central da demanda de qualificação encontra-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguem por um alto nível de generalidade consequentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa a outra. (grifos do autor). (GERMANO, 1990, p. 270).

Destaca também que a “qualificação básica”, que deve fazer parte da formação de toda força de trabalho, caso queira oportunidade de ser aceita em um sistema altamente industrializado, são as capacidades de: “ler, escrever, qualificação linguística, conhecimentos básicos sobre tecnologia e instituições, operações matemáticas fundamentais” (GERMANO, 1990, p. 271).

- c) A discrepância prática e a crônica desatualização [...] do sistema educacional com relação ao sistema ocupacional. Daí a resistência por parte das empresas, notadamente do grande capital, em absorver esse contingente de egressos das escolas profissionalizante.
- d) A demanda para a universidade não foi estancada de acordo com as expectativas governamentais. Desse modo as diferentes classes sociais oferecem resistência “passiva” a profissionalização compulsória. [...]
- e) A profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública [...] por falta de recursos, tendo sido, pura e simplesmente, descartada (com raras exceções) pela rede privada devido ao seu elevado custo.
- f) Em face das dificuldades, o próprio MEC foi redefinindo a questão da profissionalização. Assim de obrigatória conforme a lei 5692/71 e o famoso parecer 45/72- foi suavizada com a introdução das chamadas “habilitações básicas” (de acordo com um outro Parecer do CFE o de N 76/75 assinado por Terezinha T. Saraiva) que previa uma formação profissional genérica a ser completada nas empresas. Finalmente em 1982 pela lei nº 7044, foi revogada a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau. (grifos do autor) (GERMANO, 1990, p. 273).

Considerando os motivos citados por Germano (1990), e dando continuidade ao seu texto, é possível notar que a profissionalização do ensino médio não foi implantada conforme a Lei n.º 5.692/1971 e pelo Parecer n.º 45/1972, pois mesmo com as reformulações legais foram deixadas sequelas como o enfraquecimento da formação do magistério, transformando em mera habilitação de 2º grau e uma proliferação de escolas técnicas de baixíssimo nível e desempenho fraquíssimo.

Germano (1990) finaliza esse capítulo afirmando que a reforma educacional foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público, quando finda o caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando o acesso às universidades públicas e ao mesmo tempo foi um fracasso a profissionalização.

3.1.3 HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DO 2º GRAU: PARECER CFE N.º 349/1972

Com a Lei n.º 5.692/1971, a formação de professores das séries iniciais passa a ser uma das habilitações profissionais do 2º grau. Antes, ofertada na Escola Normal, a partir da referida Lei, ao cursar o ginásio, o professor estava habilitado a se tornar regente do primário e, a nível colegial, estava habilitado para trabalhar nas séries iniciais.

A Lei trouxe novas exigências em relação ao nível de formação mínima do docente. A formação mínima admitida para os professores de 1º grau seria de estudos com a duração de 3 anos que o habilitava para atuação em turmas até a 4ª série; e estudos com a duração de 4 anos com a habilitação para atuarem até a 6ª série.

O Conselho Federal de Educação elabora então o Parecer n.º 349/1972 (BRASIL, 1972), que tem como objetivo apresentar a nova matriz curricular dos cursos de formação de professores após as mudanças que ocorreram com a extinção das escolas Normais, e os cursos de 2º grau / habilitação Profissional passam a ser responsáveis pela formação docente.

Nesse documento, em sua primeira parte, são apresentados os artigos contidos na Lei n.º 5.692/1971, que orienta sobre a formação mínima exigida para a atuação docente, além de identificar os problemas existentes no país naquele momento em relação à qualificação dos professores ativos e a necessidade de reorganizar/ reestruturar a formação para atender as demandas apresentada pela nova LDBEN.

Apesar das recomendações expressas no texto da LDB, a situação atual do magistério brasileiro não é a desejável.

Impõe-se, portanto, para alcançar os objetivos, no que se refere a um corpo docente capaz de transformar o ideal expresso na nova Lei, em realidade, que dois programas sejam desenvolvidos concomitantemente:

- a. qualificação e atualização dos professores já em exercício;
- b. formação dos novos professores para atender às exigências expressas na Lei.

Esses programas deverão ser prioritários e desenvolvidos em regime de urgência, considerando a grande responsabilidade do professor, no processo educacional. (BRASIL, 1972).

Dando continuidade ao texto, é feita a ressalva da importância de se reformular a ideologia dos cursos de formação de professores, que a necessidade do desenvolvimento econômico, social e político está condicionada à renovação/ reconstrução da formação do professor.

Temos o primeiro capítulo desse Parecer com o título **Situação atual do Magistério**, em que é possível perceber que é reconhecida a necessidade de compreender as práticas, dimensões e movimentos que estavam ocorrendo no sistema de ensino. Além disso, destacar a responsabilidade do professor em garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no processo de ensino, articulada ao currículo, disponibilidade de material escolar, de tempo e de espaço.

Os antigos cursos normais, que formavam professores para o ensino primário, não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação do professorado, deveriam ter caráter profissionalizante.

Esse procedimento, além de prejudicar o ensino, formando de uma maneira inadequada o professor, permitia a má aplicação dos recursos, tendo em vista que muitos dos formados ingressavam na força do trabalho, pois buscavam a escola normal apenas como um curso de formação acadêmica que lhes garantia a elevação do status social e prosseguimento dos estudos em nível universitário.

No que se refere à formação de professores para o antigo ensino médio, ocorrida que as Faculdades não formavam de modo adequado e em número suficiente, levando a soluções de emergência, tais como: exames de suficiência, concessão de registros provisório e permanente, aproveitamento de professores formados nos cursos normais.

Esses aspectos, extremamente negativos, serão corrigidos pela Lei n.º 5.692, quando torna eminentemente profissionalizante a habilitação para o magistério nas escolas de 2º grau e exige as licenciaturas de 1º grau e plena, para e regência das últimas séries do ensino de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1972).

O segundo título apresentado no texto do Parecer é a **Importância do professor no processo Educativo**, destacando o ato de ensinar, de acordo com Anísio Teixeira, como uma arte, que tem suas particularidades e que se aprende praticando, sentindo, vivendo. Destacada também a dimensão da educação sobre a formação universal do ser humano e toda a sua complexidade, em um processo de interação entre elementos constitutivos da natureza humana, e mais os adquiridos na sociedade.

O professor é um eterno aprendiz, a buscar, permanentemente, pela observação e pela ciência, a inovar e a progredir".

Para a formação do professor é necessário desenvolver atitudes básicas, aproveitando, ao máximo, todas as oportunidades que se ofereçam num constante esforço de aperfeiçoamento pessoal.

O professor tem uma grande responsabilidade profissional, que só será adquirida quando compreender os amplos objetivos da educação, e a importância da obra educativa no desenvolvimento individual, no processo do País e na melhor compreensão internacional. Essa responsabilidade terá que assumir na sociedade, os pais dos alunos de cada educando. (BRASIL, 1972).

Além de serem elencadas as responsabilidades e necessidades no desenvolvimento/formação do professor, no texto a aprendizagem do aluno é reconhecida como o caminho para que consiga se desenvolver a fim de resolver problemas complexos e que seja receptivo com mudanças, considerando o mundo acelerado e imprevisível de evolução ao qual ele vive.

O terceiro título é denominado **Currículo Mínimo**, com uma nova estrutura e objetivos para a formação de professores, no qual é apresentado um currículo mínimo, considerando a necessidade de atender à demanda de uma formação de mão obra rápida e qualificada em um curto espaço de tempo. Sendo que em seu currículo deverá ter o núcleo comum e obrigatório para todo o país, e uma parte de formação especial para atender a formação da habilitação profissional (PARECER CFE n.º 349/1972).

- Devem os estudos de habilitação para o Magistério:
- oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;
- promover a correlação e a convergência das disciplinas;
- assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático;
- despertar o interesse pelo auto aperfeiçoamento. (BRASIL, 1972).

Para que sejam alcançados tais objetivos, fica determinado que a educação geral deverá ser oferecida somente no primeiro ano do curso. A partir do segundo ano deverá ser ofertada a formação específica para a habilitação profissional, voltada para a prática pedagógica, que constará os seguintes conteúdos: Fundamentos da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; didática, incluindo Prática de Ensino.

No Parecer nº 349/1972, além de citar os conteúdos que deverão compor o currículo de formação especial, ainda são apresentadas as principais temáticas que deverão ser estudadas.

Os **Fundamentos da Educação** abrangerão os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da Educação. Os aspectos históricos e sociológicos deverão convergir para o conhecimento dos problemas educacionais brasileiros. Os aspectos biológicos serão estudados quer nas Ciências Físicas e Biológicas – encaradas como instrumentais, dando-se ênfase aos problemas de saúde – quer conjuntamente com os aspectos psicológicos.

Em **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau** deverá ser focalizados os aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre irá atuar e a vinculação da escola ao respectivo sistema de ensino.

A **Didática** fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à **Prática de Ensino** e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia. (BRASIL, 1972).

No título 4, **Exemplos de Currículos**, ao considerar as diversidades regionais, o diferente estágio educacional das várias unidades da Federação e a própria Lei n.º 5.692/1971, afirmam ser aconselhável oferecer alguns exemplos de currículos para a formação do magistério.

É destacada a importância de o curso de formação de professores dar ao futuro docente a oportunidade de se desenvolver intelectualmente e profissionalmente, e fazer com que ele compreenda que a escola é uma instituição democrática que visa a educação para o desenvolvimento, além da compreensão da realidade social em que vai atuar para garantir a interação entre o aluno e sua comunidade.

Desta forma, no núcleo comum, o professorando, no estudo de cada disciplina, deverá ser levado à descoberta de seus princípios e fundamentos básicos, ao inter-relacionamento disciplinar, para se capacitar a desenvolver um currículo por meio de atividades globalizantes no ensino de 1º grau.

É importante ressaltar a relevância que deve ser dada à amplitude e ao aprofundamento dos conteúdos das diversas matérias, tendo em vista a ampliação das tarefas cometidas aos professores, que poderão lecionar, de acordo com os estudos que vão desenvolver, até a 6.ª série do ensino de 1.º grau. (BRASIL, 1972).

No que diz respeito à formação especial, são apresentadas novamente os conteúdos que deverão compor o currículo, aprofundando sobre a Prática de Ensino, que deverá ser realizada nas escolas da própria comunidade sob a forma de estágio supervisionado, quando o professor, em sua formação, poderá, por meio de atividades e observação direta, compreender

a estrutura, organização e funcionamento da Escola de 1.º Grau, em contato com o seu futuro campo de trabalho.

Considerando o texto/currículo mínimo apresentado no Parecer n.º 45/1972, que indicam opções para habilitações específicas, exemplo: professor para Jardim de Infância e Maternal; 1.ª e 2.ª séries; 3ª e 4ª; 5ª e 6ª, entre outras. Qualquer que seja a opção, é feita a ressalva das instituições de ensino para fazerem as adequações de acordo com a sua realidade e comunidade, além de compreender a necessidade de aprendizagem das crianças e suas faixas etárias.

A flexibilidade da estrutura curricular proposta possibilita que os Conselhos Estaduais de Educação e os estabelecimentos de ensino, sem fugirem, às diretrizes básicas aqui traçadas, reorganizem seus próprios currículos, acrescentando novos estudos, ou remanejando os já previstos. Isto porque os que aqui estão relacionados poderão ser tratados como disciplinas (com duração anual ou semestral), integradas através de projetos, ou 'a.lnda, como partes de uma disciplina. (BRASIL, 1972).

Para finalizar, o texto chama atenção sobre a complexidade existente no trabalho do professor, o qual exige uma formação adequada e atual, que ao escolher a profissão já se faz o ato de fé na humanidade, que deverá vir acompanhada de uma resolução racional e permanente, de melhoria.

Cabe ressaltar, que quando discutidas e analisadas as propostas de formação para os professores das séries iniciais, tal tema era reconhecido como um problema no país, uma vez que a grande maioria dos professores que atuavam nas escolas não tinham a formação adequada, e a profissão docente não tinha seu prestígio social, sendo desqualificada pela sociedade. No entanto, a Lei n.º 5.692/1971 não é determinante quando se considerava a qualidade da formação dos professores e em muitos momentos foi questionada e desaprovada.

O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular. (CENAFOR, 1986, p. 25 apud TARUNI, 2000, p. 82).

Quando analisamos o currículo mínimo apresentado no Parecer n.º 349/1972, é possível verificar as influências políticas e econômicas instauradas na época. É instituída a dicotomia entre a teoria e a prática, na qual a última se sobrepõe à primeira para atender à concepção de formação para o mercado de trabalho. Há a perpetuação da dualidade na

educação, quando as habilitações profissionais são destinadas para as classes trabalhadoras, uma vez que as elites tinham seus interesses voltados para a formação superior.

3.1.4 A LEI N.º 9.394/1996 E AS NOVAS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nas décadas de 1980 e 1990, muitas foram as transformações sociais resultantes do envolvimento coletivo de uma sociedade que buscava por meio de manifestações e lutas a garantia de seus direitos. Em consequência disso, em 1996, é aprovada a nova LDBEN, que em seu artigo 62, descreve a formação necessária para a atuação docente. O referido artigo teve sua redação alterada, posteriormente, pela Lei nº 12.796/2013 e esclarece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

Pode-se observar que a LDBEN n.º 9394/1996 descreve diferentes graus de formação para a atuação na Educação Básica, admitindo-se a formação em nível médio para minimizar a carência de profissionais com habilitação mínima para atuar na Educação Infantil, principalmente no período de transição entre as leis.

No entanto, a Lei n.º 9.394/1996 sinaliza um ponto final para essa permissão, como sendo um ato transitório, ao declarar, em seu artigo 87, parágrafo 4º, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Porém, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer n.º 03/2003 e da Resolução n.º 01/2003, esclarece e se posiciona a favor dos profissionais com a formação em nível médio na modalidade normal que atuam na Educação Infantil.

A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão do curso conduz a um certificado de conclusão que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003).

A Resolução CNE/CEB n.º 01/2003, em seu artigo 1º, dispõe que:

Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar, em todos os atos praticados, os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9.394/96. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003).

Além disso, em seu artigo 2º, reforça que:

Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. Parágrafo 1º: Aos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal, até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003).

E assim o artigo 87 da LDBEN n.º 9.394/1996 é revogado pela Lei n.º 12.796/2013, colocando um ponto final na disputa jurídica.

Em relação à Política Nacional de Educação Infantil/MEC (BRASIL, 2005), o documento declara em suas Diretrizes que “a formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos, e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (BRASIL, 2005). E aponta como uma de suas metas: “admitir somente novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade Normal” (BRASIL, 2005).

No entanto, vale ressaltar que as leis educacionais e as pesquisas sobre a formação docente não poderão considerar apenas uma variável (professor) para indicar a qualidade na educação. O processo educativo se constitui a partir de um conjunto de variáveis que ocorrem dentro e fora da escola e que interferem de maneira significativa na formação dos estudantes.

A educação deve ser um direito social e fundamental, sendo dever do Estado ofertá-la de maneira responsável, garantindo aos estudantes o direito e acesso a uma formação que valorize seus aspectos sociais, culturais e psicológicos. A formação do cidadão ocorre à medida que os espaços de participação são ampliados e legitimados pela comunidade escolar. Ao reconhecer as diferentes variáveis, admitidos os papéis e responsabilidades por todos os sujeitos envolvidos na educação, é possível constituir um campo de estudo que fomenta a compreensão de uma qualidade educacional que supera as desigualdades e alcança melhores condições sociais e de direitos.

A Lei n.º 9.394/1996 descreve, em parágrafo único do Artigo 61, no Título VI Dos Profissionais da Educação, quais os fundamentos da formação docente que deverão atender às especificidades do exercício e de suas atividades e alcançar os objetivos das etapas e modalidades da educação básica. Orienta sobre a necessidade de uma formação básica sólida, que permita a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento da formação e experiências anteriores.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Para o desenvolvimento de uma formação que alcance os objetivos traçados na referida Lei, buscamos como referência o autor Tardif (2010), que apresenta a expressão “saberes docentes” e elenca quatro categorias: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

O saber da formação profissional subdivide-se em dois eixos: o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica. As ciências da educação são também vinculadas às ciências humanas, cujo foco de estudos é o professor e o ensino. Essas ciências, além de produzirem conhecimentos, objetivam incorporá-los à prática pedagógica por intermédio principalmente da formação inicial de professores. Quanto à ideologia pedagógica ou saber pedagógico, este se refere às teorias da aprendizagem e aos modos e técnicas de ensinar. Portanto, engloba toda uma ideologia pedagógica.

O saber disciplinar origina-se nas disciplinas específicas estudadas nos cursos de formação. São saberes ligados às várias áreas do conhecimento, socialmente definidos e integrados aos cursos de formação pelas instituições de ensino. Conforme Tardif (2010, p. 38), “os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Os saberes curriculares, de acordo com o autor, vão sendo absorvidos pelos professores ao longo do exercício da profissão, pois são aqueles originados por meio dos programas escolares. Estão contemplados nos projetos políticos pedagógicos das instituições

onde o professor trabalha. E, por último, o saber experiencial, é aquele que se origina no cotidiano do trabalho docente. O professor, ao executar as funções que lhe competem em sua prática pedagógica, desenvolve um saber-fazer que lhe é próprio, construído individual e coletivamente, e que vai formando a base de sua experiência profissional.

Ao considerarmos os saberes docentes apresentados por Tardif (2010), e relacioná-los com a realidade educacional atual, reconhecemos a importante tarefa de reflexão na articulação entre a teoria e a prática, conforme orientação descrita na Lei n.º 9.394/1996 em relação à formação dos professores. Dessa forma, podemos compreender que os professores em sua formação devem ser estimulados a compreender a realidade social e romper com privilégios existentes de maneira estruturante em nossa sociedade, buscando conhecimentos e saberes necessários para uma prática educativa que vai ao encontro da superação desse desafio.

A importância de formar professores críticos-reflexivos é compreendida na medida em que os docentes recorrem aos diferentes conhecimentos e saberes docentes (TARDIF, 2010), de maneira integrada, em um movimento dialético entre formação e prática. O docente, logo, deve reconhecer que a reflexão é indispensável para a sua formação e assumir uma postura questionadora que possibilite desvelar e compreender o processo de ensino e aprendizagem, descobrindo novos caminhos e, conseqüentemente, melhorar o trabalho desenvolvido.

É inegável admitir também que a nova LDB 9394/96 trouxe avanços importantes para área educacional permitindo acesso de uma maior parcela da população na educação básica e levantando polêmicas da re-significação do papel dos professores no século XXI. Refletir sobre a formação de profissionais da educação vem se constituindo, cada vez mais, uma tarefa urgente, principalmente, pelo entendimento de que a formação de professores para o trabalho pedagógico é de vital importância para o desenvolvimento da educação (TARDIF, 2010, p.505).

Para o desenvolvimento da prática reflexiva, deve-se organizar e criar condições para o trabalho coletivo e valorizar a troca de experiências, a liberdade e a autonomia. A aprendizagem do professor, sua profissionalização, quando constantemente atualizada, em um processo contínuo, que tem como ponto de partida suas experiências pessoais e seu interesse pela busca e construção de novos saberes, melhora qualitativamente sua prática.

Os docentes, ao refletirem sobre sua prática, devem reconhecer na formação a possibilidade de confrontar experiências / dificuldades vividas na sala de aula e buscar novos caminhos e respostas, apontar novos significados na sua própria prática, romper com

paradigmas enraizados sobre a prática docente, transformar as vivências em sala de aula e construir novas situações de aprendizagem.

A formação de professores deve ser concebida como uma das possibilidades de mudança dando um novo significado às práticas. Separar a prática do cotidiano do momento de formação acarretaria danos irreparáveis. A formação se faz na ação. Nem antes, nem depois e sim durante este processo de organização e transformação. Sabemos que hoje não basta o docente mudar é preciso mudar concomitantemente o ambiente educacional. Assim, as escolas não podem mudar sem compromisso dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. É vital que o desenvolvimento do trabalho dos professores esteja associado com a escola e o projeto pedagógico. (TARDIF, 2010, p.506).

A formação de professores tem sido reconhecida como um dos elementos decisivos para a expansão e democratização da educação básica. Frequentemente ocorrem mudanças e atualizações no mundo do trabalho, nas tecnologias e na sociedade contemporânea. O professor, em relação a sua formação, deve buscar subsídios que favoreceram na oferta de um ensino de qualidade, referenciado socialmente.

[...] o Estado por meio da LDB/96 facilita o acesso ao ensino superior ampliando o leque de instituições superiores. Abrem-se, então, muitas possibilidades de formação superior causando expectativas reais para reformas educacionais. É por conta disso que temos um grande desafio pela frente que se constitui mais uma bandeira, exprimindo a busca por uma formação que vá além da associação da teoria e prática é a reação de um compromisso político assumindo como premissa um olhar inquieto sobre a realidade. Um olhar questionador e plural, que pense e repense suas ações constantemente e que as modifique tendo a descoberta como ponto de partida para outras descobertas. (TARDIF, 2010, p.508).

Faz-se necessário pensar sobre as novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas aos professores, em que o diálogo com o mundo do trabalho deve ocorrer concomitantemente com a educação geral. Suas práticas pedagógicas devem ter como princípio a valorização de todas as culturas e sujeitos, ocorrendo de maneira interdisciplinar, valorizando igualmente tecnologia, ciência e cultura.

Muitos são os desafios para a formação dos professores, que serão superadas quando não mais atribuída essas responsabilidades à boa vontade dos professores e da gestão escolar, assumida como responsabilidade do Estado e definida como prioridade para a elaboração de políticas públicas que alcancem verdadeiramente a escola e sua função social.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DO PERFIL PROFISSIONAL E DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL

3.2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Ao considerar a história, podemos observar que por uma grande parcela de tempo, sua educação/ formação foi desenvolvida exclusivamente no ambiente familiar, ou seja, era responsabilidade única e exclusiva da família ensinar a cultura, regras e tradições para a criança. Na sociedade contemporânea, ela tem a oportunidade de frequentar ambientes de socialização, convivendo com os seus pares e nas diferentes interações que a criança se desenvolve e aprende.

Neste capítulo, temos como objetivo fazer uma breve retrospectiva histórica sobre a Educação Infantil no Brasil, a fim de que se possa, a partir dessa análise, reconhecer os desafios presentes na busca pela qualidade da educação, e da formação dos professores.

As reflexões sobre a Educação Infantil não poderão ser reduzidas apenas a uma questão pedagógica, deve-se reconhecer também sua dimensão social, ideológica e política. Historicamente, as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) se caracterizam em um processo dual com objetivos diferentes, de acordo com a classe social das crianças. O caráter assistencialista era predominantemente designado às crianças mais pobres, enquanto as práticas escolares se desenvolviam nas instituições que atendiam a classe média e alta.

No Brasil até a metade do século XIX, as creches e pré-escolas praticamente não existiam. Após a abolição da escravatura com o volume elevado de pessoas que saíam da zona rural para viverem na zona urbana, creches, asilos e internatos são criados com a principal função de cuidar e acolher as crianças pobres. Com a abolição da escravatura temos agora que nos preocupar com os filhos dos escravizados, que agora não se encaixam na condição anterior a dos pais e o aumento de crianças abandonadas também aumentava (OLIVEIRA, 2013, p.72).

A ideia de “jardim de infância”, todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escola-novistas.

O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público. Enquanto a questão era debatida, eram criados, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros

jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins de infância públicos, que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados [...]. (OLIVEIRA, 2013, p.73).

No início do século XX, com a urbanização e a industrialização, a estrutura familiar tradicional se modifica, os cuidados com os filhos pequenos, uma vez que nesse momento as fábricas criadas admitem muitas mulheres e as mães operárias deveriam buscar maneiras para o cuidado das suas crianças.

A primeira regulamentação do trabalho feminino ocorre em 1923, prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches ou salas de amamentação próximas ao local de trabalho. Em 1932 regulamenta-se o trabalho da mulher, tornando-se obrigatórias as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 ano, medida que vai integrar a CLT e depois constar dos direitos sociais da constituição de 1988 de forma mais ampla [...]. (KUHLMANN, 2000, p. 481-482).

A presença das mulheres nas fábricas possibilitou a sua organização como um coletivo, e o movimento feminista levanta a bandeira em defesa do direito amplo ao acesso às instituições de atendimento às crianças pequenas, independentemente da condição de trabalho da mulher e, dessa forma, o Estado passou a manter e gerir um número maior de instituições voltadas para a Educação Infantil.

As instituições que atendiam as crianças das classes populares se ocupavam muito mais com a parte do cuidar e, assim, gastavam a maior parte do tempo entre atividades como: alimentar, escovar os cabelos e os dentes, dar banho, cortar unhas e dormir. Se desse tempo, deixavam brincar livremente, sem o direcionamento dos cuidadores (ou monitores), só cuidavam para não se machucarem.

As escolas maternas tinham como principal objetivo prestar cuidado aos filhos de operários, o assistencialismo toma grande proporção à medida em que o Estado cria programas de reparação social aos mais carentes, dentro das instituições escolares, descaracterizando sua função educativa, sendo divergente na sua função social.

Embora desde a década de 30 já tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas ao que era chamado de proteção à criança, foi na década de 40 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde. Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como

instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. No imaginário da época, a mãe continuava sendo a dona do lar, devendo limitar-se a ele. (OLIVEIRA, 2013, p. 79).

Em consequência disso, fragmenta-se a concepção de educação, o cuidar destina-se a classe popular e o educar, às classes privilegiadas. Além disso, por muito tempo não houve investimento por parte do governo nesse segmento da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/61 avança no que diz respeito à inclusão da educação no sistema de ensino. Assim, dispunha em seu texto:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Prevalece uma política de “ajuda” do Governo às instituições filantrópicas, assistencialistas e comunitárias, se desenvolvendo até o período dos governos militares, a maior preocupação nesse momento era garantir o mínimo de saúde e nutrição para aqueles que frequentavam a Educação Infantil. O atendimento aos filhos dos trabalhadores ficou a cargo da empresa empregadora ou de outras entidades, que no formato de convênio, e ao poder público cabe o papel de fiscalizar sua oferta, porém não o cumpriu.

A Lei n.º 5.692/1971, em seu texto, não traz avanço no que diz respeito à organização, normas e procedimentos para a Educação Infantil, dispõe que “os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes.”

Podemos observar, que no período de aprovação da referida Lei, década de 1970, é elaborada a teoria de que as crianças pobres sofriam de “privação cultural”, e por esse motivo fracassavam na escola, dessa forma, a educação compensatória foi adotada sem que houvesse uma pré-disposição em compreender de maneira crítica os problemas sociais, impactando diretamente nas decisões políticas.

Vigorosos debates nacionais sobre os problemas das crianças provenientes dos extratos sociais desfavorecidos afixavam que o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para remediar as carências de

sua clientela, geralmente mais pobre. Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino. (OLIVEIRA, 2013, p. 86).

Nessa mesma época, foi elaborado o projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), que tem como principal objetivo a orientação familiar, os problemas sociais e as dificuldades financeiras que as famílias pobres enfrentavam e que passam a ser reconhecidos como um dos motivos que dificultam o desenvolvimento e o crescimento econômico do país. Reconhecida a pobreza de nossa população o projeto é oferecer vagas de baixo custo para as crianças de 0 a 6 anos nas creches Casulo.

O Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, que se torna ponto de destaque no II e no III Plano Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e 1980-85. Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. (KUHLMANN, 2000, p. 11).

A oferta da Educação Infantil é vista como a oportunidade de oferecer às crianças um atendimento para as suas necessidades físicas, e os critérios sofisticados dos atendimentos orientados pelos países desenvolvidos não mais atenderiam as intenções governamentais, a proposta do regime militar é atender as crianças de uma forma barata, que garantisse apenas que não morressem de fome ou que vivessem em promiscuidade (KUHLMANN, 2000).

Porém, os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil questionam esta posição do governo e a função da Educação Infantil é vista como um meio de educação para uma sociedade igualitária, instrumento libertador da mulher, como forma de garantir as mães o direito ao trabalho. A luta por uma Educação Infantil democrática e de qualidade estava presente na luta por mudanças políticas e sociais mais amplas.

Com a entrada da mulher de classe média no mercado de trabalho, surge a preocupação de procurar/ organizar instituições que atendessem seus filhos. São criadas pré-escolas particulares alternativas, e o atendimento em creches passa a ganhar uma legitimidade social, uma vez que esse atendimento não se destinava mais exclusivamente às crianças pobres.

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. (KUHLMANN, 2000, p. 12).

As discussões sobre a organização da Educação Infantil em nossa país escancara a dualidade existente no seu atendimento entre a educação e seu propósito pedagógico e o assistencialismo e a atenção à saúde, existentes nas creches. Fazia-se necessário entender que o direito à Educação Infantil é fruto de uma construção social e histórica e, dessa forma, um direito que não se restringe apenas às mulheres ou às famílias, este deve ser reconhecido como um direito da criança.

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social –, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas (Campos, 1985, p. 48). Com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. (KUHLMANN, 2000, p. 12).

Compreender o espaço da escola de Educação Infantil como instrumento de aprendizagem e reconhecer as necessidades de atendimento da criança em sua totalidade, tanto físicas como pedagógicas se torna um desafio nacional para a oferta de uma educação de qualidade. Alcançar as preocupações pedagógicas e romper com o preconceito em relação ao trabalho manual dos cuidados de alimentação e higiene, se configura como principal objetivo na estruturação de um novo modelo de formação das crianças.

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação, na Constituição Federal (art. 208, inciso IV), impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, inciso IV e VI), igualdade de

condições em relação às demais crianças para o acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I) (BRASIL, 2013, p. 83).

Nunca é demais lembrar que o final da ditadura militar foi seguido de um intenso movimento de mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição. Desta mobilização participaram, além dos atores sociais tradicionais, os chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento “criança pró-Constituinte”. Também não é demais lembrar que esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a Constituição, a que foi aprovada em 1988, reconhecendo a EI como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas. Portanto, direitos relativos à EI foram inscritos na Constituição de 1988, tanto no capítulo da educação quanto no dos direitos à assistência (Campos, Rosemberg, Ferreira, 1992). A Constituição de 1988 reconheceu, então, a EI como direito da criança e como instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extradoméstico. (ROSEMBERG *et al.*, 2002, p. 41).

A partir da Constituição de 1988, o atendimento à Educação Infantil é tido como direito, sendo dever do Estado ofertá-lo. Essa transformação ocorreu com a ampla participação dos movimentos sociais e, principalmente, dos profissionais da Educação. Após a sua aprovação, foi elaborado o documento Política de Educação Infantil, em que o antigo modelo instaurado de uma oferta barata de Educação Infantil é substituído por metas de expansão com atendimento de qualidade.

Rosemberg *et al.* (2002, p.41) ao discutir esse documento em seu texto faz o destaque de duas propostas que mais evidenciam a ruptura com o modelo anterior, “equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar de e educar crianças pequenas como expressão do direito à educação; formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior.”

A implantação dessas propostas foi interrompida no Governo Fernando Henrique Cardoso, que incorporou, no plano das políticas econômicas, cânones do FMI e no plano das políticas educacionais, cânones BM, no qual as reformas de educação geral preconizam o Ensino Fundamental e são retomados os projetos “não formais” para o atendimento de baixo custo na Educação Infantil para crianças pobres (ROSEMBERG *et al.*, 2002).

O governo FHC adere à proposta econômica norte-americana – neoliberalismo - e se instaura o retrocesso nas conquistas dos movimentos sociais, e é nesse contexto que a LDBEN n.º 9394/1996 é aprovada, marcada pela globalização da economia e a redução do Estado.

Em seus artigos 29 e 30, a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica oferecida em creches para atender a criança de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Embora essa etapa da educação básica não seja obrigatória para a criança, é um direito seu e de sua família, cuja oferta é um dever do poder público, mais precisamente, dos municípios.

Ainda segundo a LDBEN n.º 9394/1996, artigo 29, a Educação Infantil tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Faz-se necessário destacar a função "complementar" do Estado e não de obrigatoriedade em garantir efetivamente o direito das crianças em frequentar a Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), no contexto, é elaborado para atender o art. 26 da LDBEN n.º 9394/1996, que estabelece a necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI se caracteriza como um conjunto de referências e orientações pedagógicas. O Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições desse ciclo escolar.

O Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil (2006) em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Como principais objetivos destacam-se: Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino, fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nessas instituições, garantir o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais, expandir o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, assegurar a qualidade do atendimento e recursos financeiros para a sua manutenção e o desenvolvimento.

No que diz respeito aos docentes da Educação Infantil, estes também são citados nos documentos, com o objetivo de assegurar a participação das professoras e professores no processo de elaboração, implementação e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, a valorização das professoras e professores de, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para profissionais em exercício, formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério.

Reconhecemos a importância de fazer o percurso histórico sobre a Educação Infantil em nosso país, buscando referência nas leis e políticas elaboradas no decorrer dos anos, pois estas são impregnadas de tensões e nelas podemos reconhecer o movimento de luta das organizações democráticas organizadas em torno desse processo, e a partir dos debates sobre a educação das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos que se apresenta a necessidade de também pensar e formular políticas de formação dos profissionais da Educação Infantil.

Coloca-se um desafio urgente sobre a Educação Infantil, em fazer uma política viva, que não seja apenas um registro, e que se torne direito de todos, garantindo a oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças. A formação profissional dos professores é um dos fatores que se destacam nesse contexto, vista a necessidade de compreender que é no momento de formação que os docentes têm a oportunidade de discutir valores, preconceitos e experiências, ampliando seu conhecimento sobre cultura, de construir sua identidade, refletindo sobre práticas e trajetórias.

3.2.2 O PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO NECESSÁRIA

A dualidade de atendimento na Educação Infantil sempre esteve presente em nosso país, para as crianças pobres as instituições e políticas tinham a preocupação restrita sobre sua guarda, alimentação e higiene (assistencialismo), enquanto a criança, filha das elites, recebia uma educação voltada para o seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Romper com esse dualismo na Educação Infantil e alcançar a meta da oferta de uma educação de qualidade e de direito de todas as crianças, é um desafio que inclui diferentes campos de atuação e estruturação, sendo a Formação do professor, considerada por muitos estudiosos como um dos fatores mais importantes.

No Brasil, em um passado recente, os profissionais da Educação Infantil, que atuavam na pré-escola (4 a 5 anos), tinham a formação de habilitação de magistério em nível médio e aqueles que atuavam na creche (0 a 3 anos) não possuíam formação alguma. O discurso de que para trabalhar na Educação Infantil bastava gostar de crianças reforçou por muito tempo esse perfil de educador, destinando às crianças atendimento inadequado e, muitas vezes, precário nas condições pedagógicas.

A Educação Infantil, da forma como existe hoje, mesmo não sendo ainda universalizada a todas as crianças, representa um grande avanço no cenário nacional. Antes da Constituição de 1988 o Estado era praticamente ausente quanto a sua responsabilidade na

oferta desse nível de ensino. Existiam poucas creches e as existentes eram da iniciativa privada do tipo filantrópicas e custeadas com poucos recursos da Assistência Social.

Não havia uma preocupação pedagógica com as crianças atendidas. As creches eram, inclusive, vinculadas à Assistência Social e não recebiam financiamento em quantidade suficiente para atendimento às suas demandas.

As poucas creches existentes eram construídas por associações de classe, voluntariamente, com recursos de doação e frequentemente vinculadas a entidades religiosas. O Estado era omissor quanto à Educação Infantil. Só bem recentemente, com a inclusão das creches na pasta da Educação, através da Constituição Federal (CF/88), é que esse nível de ensino passou a receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006) e a dar atenção às questões pedagógicas.

Com o aumento da presença feminina no mercado de trabalho, reconhece-se a necessidade de ampliação de vagas na Educação Infantil, no entanto os movimentos sociais, feministas, estudiosos e pesquisadores, solicitam a oferta de uma educação que contemple a formação plena da criança.

Esses movimentos, mesmo que não seja de maneira efetiva, tem incluído nos textos legais seus objetivos de luta, podemos reconhecer o avanço no texto apresentado no documento Políticas Nacionais de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, elaborado pelo MEC em 2013:

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (MEC, 2013, p. 7).

Contudo, atrelado aos movimentos sociais e de luta, estudos e pesquisas vêm modificando a concepção de criança e infância que serão determinantes na estruturação e organização do atendimento na Educação Infantil.

É necessário, portanto, compreender que a criança é um ser social, uma pessoa “um cidadão de pouca idade” enraizada num todo social que a envolve e que nelas imprime padrões (de autoridade, de linguagem e de outros aspectos sociais) diferentes dos modelos de crianças que existem nos manuais. Essa compreensão, em nosso conhecimento de quem é a criança concreta com quem trabalhamos é condição, então, para que atuemos com ela na pré-escola no sentido de favorecer o seu desenvolvimento pleno e o seu conhecimento amplo sobre a realidade física e social. Quando falo, pois, no papel social e político da pré-escola estou me referindo a função pedagógica que essa pré-escola deve exercer. O papel social da pré-escola está exatamente no fato dela assumir a sua função pedagógica. (KRAMER, 1985, p. 79).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), é apresentada a definição de criança como sujeito histórico e de direito e que nas suas interações constrói sua identidade pessoal e coletiva, e produz cultura. Podemos compreender que a criança possui características particulares no processo da aprendizagem, e nas brincadeiras orientadas em situações pedagógicas é possível ampliar sua noção de cultura, sociedade e mundo. Nesse processo, o profissional da Educação Infantil se torna orientador e em suas ações, previamente planejadas, contribui para o desenvolvimento das capacidades de cada criança, respeitando sua individualidade e ampliando suas relações interpessoais.

No documento de Políticas Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013), é dado também o destaque sobre a concepção de criança como sujeito de direito, criadora, capaz de estabelecer muitas relações, um ser sócio-histórico que está inserido em uma cultura e consegue se tornar produtor dela mesma.

Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (MEC, 2013, p. 8)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 temos um avanço no que diz respeito à importância e valorização da Educação Infantil, e está é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, é definida sua finalidade, no capítulo sobre a educação básica: “o desenvolvimento integral da criança até 6

anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). A criança é reconhecida em sua totalidade, quando considerada as diferentes dimensões de aprendizagem e desenvolvimento.

Esta concepção de criança e, conseqüentemente, de educação, permite às instituições de Educação Infantil, em seu planejamento curricular, atender as necessidades individuais da criança, colocando-a como centro das ações pedagógicas. Daí a importância da formação adequada de seus profissionais, pois precisam compreender essa criança e suas peculiaridades e assumir o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à elaboração da proposta curricular da unidade de Educação Infantil, a LDBEN n.º 9394/1996 dá a incumbência às instituições de ensino da sua elaboração, com a participação ativa dos seus professores.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos; [...] (BRASIL, 1996).

O Conselho Nacional de Educação (1999) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (caráter mandatório), e em 2009, por meio de um processo de participativo, foi feita sua revisão com a inserção de produções científicas mais recentes sobre a Educação Infantil, e a elaboração de um novo texto para as Diretrizes, articulando-as com as Diretrizes da Educação Básica.

As Diretrizes estabelecem caminhos e concepções de programas, que de maneira integrada desenvolvem o cuidar e o educar nas creches e pré-escolas, visando a qualidade ao propiciar à criança a possibilidade de desenvolver sua identidade, aprendendo de forma diversificada e interagindo com o meio em que está inserida, valorizando o seu contexto sociocultural.

As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimentos articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade. (BRASIL, 2009, p. 11).

Em relação à concepção de Educação Infantil, as DCNEI afirmam em seu artigo 5º, que:

A educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 3º, orienta que no currículo dessa etapa escolar, as experiências e saberes das crianças devem ser trabalhados de forma articulada com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Além disso, especifica em seu artigo 6º os princípios que a proposta pedagógica de cada educandário deve atender:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 2).

Ainda de acordo com a Resolução n.º 5/2009, em seu artigo 7º, estabelece que na observância dessas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 2).

No entanto, quando à Educação Infantil é destinado não apenas o caráter de cuidado e admitido também o pedagógico, que tem como objetivo o desenvolvimento das crianças e

todas as suas habilidades e experiências, reconhecemos a necessidade da presença de um profissional na sala de aula capaz de compreender o papel social da escola e com melhor instrução.

Surge então o desafio de caracterizar o profissional da Educação Infantil. Quais são as atribuições necessárias que esses profissionais devem assumir em sua prática pedagógica? Qual a formação mínima deve ser exigida para a garantia da qualidade na educação, que atenda às necessidades da criança aqui descritas e as especificidades da Educação Infantil?

Sobre o profissional da Educação Infantil, a Política Nacional de educação orienta em suas diretrizes que “As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.” Quanto à sua formação, estabelece “A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.”

Tendo em vista a necessidade de oferecer ao profissional da Educação Infantil, na sua formação, subsídios e experiências que alcancem o desenvolvimento das crianças, as Diretrizes Curriculares, em seu artigo 9º, destaca que nas propostas curriculares as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras.

Vale também destacar a discussão sobre a indissociabilidade entre o educar e o cuidar apresentada no Parecer CNE/CNB n.º 20/2009, pois quanto aos objetivos e condições para a organização curricular as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integridade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

De acordo com esse Parecer, o professor deverá assumir o papel de mediador nesse processo para garantir essa indissociabilidade, na forma como encaminhará suas relações e atuação com as crianças, incentivando-a a explorar, compreender e transformar o mundo, vivendo experiências em suas totalidades sem fragmentá-las. “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.”

Ao compreender a concepção de criança e de Educação Infantil, reconhecendo suas finalidades e objetivos e o papel mediador do professor, o Parecer das DCNEI traz orientações importantes sobre a organização do tempo na educação, organização dos espaços, das crianças, metodologias de trabalho, relações entre os diversos atores envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, organização dos instrumentos de trabalho do professor, organização do trabalho com a comunidade e a família, formas de articulação da

Educação Infantil com o Ensino Fundamental, e em todos esses momentos o papel do professor se faz presente, sua atuação mediadora é um dos elementos que garantirá a oferta de qualidade na educação.

A organização da rotina cotidiana das crianças nas instituições de educação, que contribui na organização e planejamento do trabalho docente, além do desenvolvimento da aprendizagem do aluno em relação ao tempo, é um dos elementos que contribuem para ampliar o vínculo do aluno com os seus professores e até mesmo para ampliar sua compreensão sobre o espaço da escola. O Parecer das DCNEI também ressalta a necessidade de o professor compreender o tempo individual e particular de cada criança.

O planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. (BRASIL, 2009).

Esse profissional deve estar atento sobre a importância dessa rotina e da sua função em relação às intenções e interações que se organizam a partir do planejamento e prática da rotina escolar. Ter um olhar atento sobre as situações vivenciadas nesse cotidiano, fazendo reflexões e análises que possam colaborar ainda mais no processo de aprendizagem e nas construções das relações das crianças.

A interação entre o professor, as crianças e o ambiente deve ser vista como um dos requisitos fundamentais para as instituições de educação, tendo em vista que quando organizamos os ambientes/ espaços com a intencionalidade de desenvolver a autonomia, a auto-organização, temos como objetivos permitir as vivências corporais, a imaginação, o desenvolvimento das brincadeiras, o contato com a natureza, a apropriação e produção de conhecimentos;

Ao disponibilizar diferentes recursos, permitindo às crianças a observação, experimentação e transformação, este favorece a exploração do meio em que constrói significados e tem a oportunidade de aprender de maneira efetiva, desenvolvendo seu cognitivo-afetivo-motor.

É preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais, (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. (BRASIL, 2009).

O professor da Educação Infantil, na construção de conhecimento da criança, deve ser seu parceiro, respeitando-a e reconhecendo-a como um sujeito ativo que se desenvolve a partir das suas ações e interações com o meio e com os seus pares na perspectiva de produzir e compartilhar uma cultura de infância. Daí a importância do planejamento da sua prática de cuidar e educar, tendo como objetivo a inclusão de todas, e o respeito sobre a escolha das crianças e sobre a sua privacidade.

Para tanto, é importante que o professor tenha um olhar e ouvido atentos, abertos à indagação dos múltiplos sentidos que a criança lhe apresentará no processo de construção do conhecimento; ao compreender a forma específica de aprender da criança sobre a realidade, a qual se constrói com ideias, valores e códigos próprios, ampliando-se as possibilidades de não apenas reproduzir o mundo adulto, mas de ressignificar e reinventar.

Kramer (1985) nos orienta sobre a necessidade de que para que se alcance o binômio educar/cuidar na Educação Infantil, a formação do profissional que ali atua também deve pautar-se nele, rompendo com uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar e reconhecendo que ambas partilham de importância no cotidiano dessa etapa escolar.

Não deve haver distanciamento e/ou sobreposição do trabalho da profissional que cuida e da que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis. Há que se ressaltar que esta cisão entre trabalho manual/trabalho intelectual tem sua gênese na história, tendo sido até hoje produto/produzido do preconceito presente nas diferenças étnicas, de gênero de cultura e classe social. Pesquisar esta dicotomia - eis uma instigante tarefa para a educação infantil. (KRAMER, 1985, p. 79).

Pimenta (1999, p. 15) já discutia sobre o que se espera dos cursos de licenciatura que,

[...] desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

[...] que mobilize conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Pimenta (1999) ainda nos faz repensar os tipos de profissionais que se apresentam na história da educação, aos quais não devemos admitir para a efetivação desse modelo educacional, aquele que não recebeu nenhum tipo de formação quanto aqueles que recebem

uma formação inaceitável na maioria dos cursos de magistério e de pedagogia, ressaltando a necessidade de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmentem em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes.

[...] - que o campo de atuação profissional seja tomado como referência na formação ou seja, embase os currículos, os conteúdos e as atividades do curso.

- portanto, a unidade teoria e prática esteja sempre presente na formação.
- os cursos precisam se constituir em projeto pedagógico articulado, traduzindo a proposta educacional (da educação infantil, no caso),
- na organização e funcionamento das escolas se trabalhe a diversidade (local, regional, peculiaridades) na unidade (proposta educacional). (PIMENTA, 1999, p. 49).

O processo de formação profissional precisa favorecer a construção e elaboração de conhecimentos de diversas naturezas (legais, práticos e teóricos das mais variadas áreas), para que na ação cotidiana da Educação Infantil o professor saiba como organizar o ambiente e sua ação voltados à promoção de uma pedagogia que favoreça a efetiva participação das crianças, valorizando e incentivando o exercício da capacidade de comunicação, expressão e representação destas; garantindo, assim, a efetivação de “[...] propostas pedagógico-curriculares com identidade própria, plenas de referenciais teóricos e práticos que traduzam a compreensão da amplitude do respeito aos direitos da criança, seja na creche, seja na pré-escola” (RODRIGUES; GUIMARAES; PIFFER, 2011, p. 291).

Freire (1996, p. 22) afirmou que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (destaque no original), portanto os cursos de formação devem se preocupar em formar profissionais críticos e reflexivos, que de forma autônoma possam compreender a realidade que o cerca, além de reconhecer o papel social da Educação Infantil e de maneira consciente entender a amplitude do seu fazer profissional.

3.2.3 A POLITECNIA E A FORMAÇÃO OMNILATERAL: POSSIBILIDADES PARA O CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

Os pressupostos da politecnia e da omnilateralidade implicam uma formação necessariamente para além de qualquer receituário e de qualquer treinamento que, apesar das

aparências, mantêm o trabalhador desqualificado, tendo como principal objetivo formar cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

A concepção do sujeito como ser humano histórico e que se constitui a partir das suas experiências coletivas e no meio social ao qual está inserido, se opõe à concepção burguesa em que o homem é reconhecido sem sua história, que de maneira competitiva e individualista conquista os seus interesses próprios, sem se conectar e sem estabelecer relações com sua comunidade/sociedade.

O sistema capitalista reforça a ideia de individualismo, a desigualdade é uma das características que podemos tratar como estruturante nesse modelo de sociedade, sendo que existe uma divisão entre aqueles que vendem sua mão de obra e os proprietários dos instrumentos e da tecnologia de produção.

Primeiramente, com o surgimento da propriedade privada e a dominância desta face à propriedade coletiva dos meios e instrumentos de produção, estabelece-se o nível mais radical de alienação dos homens. Rompe-se com a possibilidade de todos os homens se relacionarem igualmente com os meios e instrumentos de produção, para produzirem socialmente sua existência. Produz-se uma relação social em que parte dos homens aparece como classe proprietária e uma maioria crescente é reduzida a força de trabalho que, para se reproduzir imperativamente, tem que vender essa força em troca de salário. Rompe-se com a relação ontológica e histórica homem-natureza — trabalho-homem. (FRIGOTTO, 1989, p. 438).

Na formação politécnica, os objetivos não são apenas de se transformar para adaptar-se às novas exigências do mercado de trabalho, compreende-se o processo educativo como instrumento de emancipação humana, em uma sociedade que se move em torno do capital.

Saviani (1989) nos chama a atenção sobre a necessidade de retomar a concepção básica de Politécnica, ressalta a importância de compreendê-la para então pensar em organização curricular. Afirma que a politécnica deriva basicamente da problemática do trabalho, que deverá ser considerado como princípio educativo geral.

O homem se constitui como tal, à medida em que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza; o homem tem que fazer o contrário, ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que é feito através do trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la. (SAVIANI, 2003, p. 132).

É com o trabalho que o homem produz condições para a sua existência, e que também define sua existência histórica, estabelece relações, se constitui como sociedade e determina, por consequência, também o modo de organização da escola. E quando compreendemos a questão do trabalho na sociedade moderna, reconhecemos a importância da politecnia.

A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Na forma da sociedade moderna, da sociedade capitalista, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, o fato é marcado por uma contradição: como se trata de uma sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada, mas em benefício daquela parcela que detém a propriedade dos meios de produção. Na sociedade capitalista a Ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Mas a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção, e se a Ciência, se o conhecimento é um meio de produção, uma força produtiva, ela deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque sem conhecimentos eles não podem também produzir e, por consequência, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os devolver na forma parcelada. (SAVIANI, 2003, p. 137).

Com a politecnia temos a oportunidade de ultrapassar a concepção dual de educação e formação que se perpetua na sociedade capitalista, ao trabalhador não poderá ser destinado um conhecimento fatiado, que atenda apenas às necessidades dos processos de produção, um conhecimento que atenda apenas ao mercado de trabalho. Sua profissionalização é restrita, em que deve executar apenas as atividades do processo de produção, enquanto é destinado para outros o conhecimento científico para que possam controlar esse processo.

A ideia de politecnia contrapõe-se à referida concepção. Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe

trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 138).

Souza Júnior (1999), em seus estudos, se propôs a discutir sobre os conceitos de politecnicidade e omnilateralidade, tal como eles aparecem na obra de Marx. O autor considera que a preocupação desse pensador para com a educação é com a situação em que as classes trabalhadoras viviam e se posiciona com vistas a discutir propostas que assegurem melhores condições de existência.

No que diz respeito à Omnilateralidade, Sousa Junior (1999) afirma:

O conceito de Omnilateralidade [...] diz respeito a uma formação completa do homem, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa e sua correspondente divisão do trabalho, com as relações que têm como fundamento a posse do valor-de-troca, com o antagonismo de classes, com a alienação, enfim. Tal formação depende da relação entre homem e a natureza humanizada- ou seja, natureza transformada pelo homem não alienado- e das relações livres que os homens livres estabelecem entre si. A Omnilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades práticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas uma totalidade de manifestações humanas que como tal, apenas se constrói na totalidade das relações estabelecidas pelos homens. (SOUSA JUNIOR, 1997, p. 107).

Afirma-se que a união entre trabalho e ensino, nas discussões marxistas da educação, é um elemento de grande importância. Que como já é conhecido, para Marx o desenvolvimento do homem, sua formação, são resultados da sua relação dialética com o meio social, no entanto nos apresenta a questão sobre qual a natureza das circunstâncias em que se produzem e vivem as classes trabalhadoras na sociedade capitalista e que tipo de formação é possível.

Em linhas gerais, para Marx, no capitalismo a atividade produtiva é acentuadamente marcada por um caráter alienado que nega o homem e o trabalho enquanto atividade de manifestação humana. Portanto, o homem que se apresenta como expressão das relações sociais burguesas é um homem alienado, tanto o que se apropria dos produtos do trabalho, quanto o que deles é desapropriado, precisamente no sentido de que ambos estão sob a égide do capital, numa sociabilidade em que se impõe de maneira universalizante a forma mercadoriana como forma de realização do trabalho e do intercâmbio entre indivíduos. (SOUSA JUNIOR, 1997, p. 107).

O sistema capitalista, em certa medida, coloca a questão da politecnicidade, quando exige do trabalhador maiores aptidões para atuar nos diferentes setores de produção. Porém, é

possível compreender que com a necessidade de aumentar a produtividade do trabalho em espaços de tempo cada vez mais curtos, parcela-se o máximo possível o trabalho total, dividindo-o em atividade específica em que o trabalhador deve dominar sua tarefa específica. Diferente do processo de produção anterior, em que os ofícios eram realizados apenas por quem os dominava.

Sousa Junior (1997) demonstra que com efeito a politecnicidade, como formação técnica multifacetada, é mesmo uma questão colocada, mas nos questiona qual a diferença entre a maneira em que se coloca e a forma como Marx propõe.

Marx não só condena a concepção de educação politécnica como sendo uma formação com maior número possível de atividades industriais; e admite a politecnicidade como um dos três elementos básicos de sua proposta educacional, junto com os exercícios físicos e os conteúdos intelectuais.

Enquanto o ponto de vista burguês defende a educação politécnica como meio de preparar mão de obra para que possa atender as exigências de expansão do capital ou, quando muito, como preocupação com o desemprego dos trabalhadores- o que não se resolve com esse tipo de medida- cuja condição de proprietário apenas de força de trabalho é para este ponto de vista uma condição natural, para Marx o ensino politécnico surge como meio para que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho, este domínio, por sua vez, deve atuar contra a alienação da atividade do trabalho, muito embora por si só não a supere. (SOUSA JUNIOR, 1997, p.106).

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade, sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 161).

De acordo com Frigotto (2012), o ensino médio constitui-se em direito social e subjetivo, em que o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade e o mundo da natureza se desenvolve, e quando dominamos esse nível de conhecimento, construímos sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos capazes de compreender e atuar sobre as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Ele ainda reforça a necessidade de compreensão sobre a relação que deverá ser constituída entre esse sujeito e o mundo do trabalho, que não poderá ser confundida com o imediatismo do mercado de trabalho.

Para que isso se efetive e demarque a concepção e a prática em direção oposta ao imediatismo tecnicista produtivista e economicista por um lado e, por outro, à concepção dualista e fragmentária de educação, conhecimento e cultura, duas condições articulada se fazem necessárias. A ampliação do tempo de escolaridade com uma carga horária anual maior ou um ano a mais e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica. (RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012, p. 77).

Compreende-se que a discussão em torno da formação profissional politécnica e a formação omnilateral se inserem num debate mais amplo sobre o papel social da educação e sobre o processo emancipatório da classe trabalhadora para a superação do modo capitalista de produção.

O trabalho alienado é provocado pela formação unilateral que se expressa de diversas formas, estimulando o individualismo, competitividade e egoísmo e no qual se materializa a ideologia burguesa como única e melhor para todos. Nesse contexto, a politecnia e a omnilateralidade são postas como uma ruptura com o homem não livre da sociedade capitalista, que o limita apenas para a produção de riquezas para os detentores dos meios de produção. Essa ruptura nos permite formar homens que se constituem historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e coletividade

Podemos então compreender que o curso Normal, em nível médio, em sua proposta pedagógica, deverá desenvolver com os professores, em sua formação inicial, uma aprendizagem articulada e contextualizada, em que as dimensões trabalho, ciências, tecnologia e cultura não se dissociem.

3.3 O CURRÍCULO DO CURSO DE MAGISTÉRIO

3.3.1 DOCUMENTO ORIENTADOR DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE MAGISTÉRIO

Ao compreender o contexto histórico/político sobre a Educação Infantil, em que por muitas vezes o caráter assistencialista é admitido como principal característica para a elaboração das leis e organização/estruturação para a oferta dessa modalidade de educação, podemos reconhecer a importância dos movimentos de luta dos profissionais inseridos nesse contexto e também dos civis que buscam de maneira efetiva o direito das crianças ao acesso à

uma educação de qualidade, que garanta o seu desenvolvimento pleno, suas diferentes habilidades e individualidades.

Dessa forma, quando admitimos que a formação do professor de Educação Infantil deverá desenvolver seu conhecimento sobre as características e necessidades das crianças e os objetivos dessa etapa da educação, determinamos um perfil específico desse profissional que atua nessa modalidade de ensino. Essa formação deve conciliar o conhecimento teórico com a prática, no qual o educador assume o papel de mediador nas interações entre as crianças.

O Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na modalidade Normal em Nível Médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999), apresenta características sobre o Magistério, afirmando ser um curso próprio para formar professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental por apresentar estrutura e estatuto Jurídico. Não é um ensino técnico adaptado. Sua identidade, em face do que estabelecem os dispositivos legais, é claramente definida pela contextualização da sua proposta pedagógica, no âmbito das escolas, campo de estudo e das experiências educativas às quais os futuros professores têm acesso, seja diretamente, seja por meio dos recursos tecnológicos disponíveis.

O curso Normal em nível médio deve traduzir os princípios e objetivos da Educação nacional em seu currículo. Além disso, deve superar o paradigma da separação entre a teoria e a prática, unindo as necessidades pedagógicas às demandas sociais as quais devem dialogar de forma direta nos espaços da escola, a fim de garantir uma educação de qualidade.

Assim, a formação inicial pressupõe conhecimentos e competências referenciados às condições de profissionalização de educadores capazes de estimular procedimentos e desenvolver práticas educativas que sejam constituidoras de indivíduos autônomos e protagonistas da construção mais significativa do processo educativo: o exercício da sua liberdade no contexto das relações éticas que propugnam por uma trajetória da humanidade no horizonte da democracia. (BRASIL, 1999).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (BRASIL, 1999) são descritas as práticas que devem ser assumidas como “foco de iluminação” na formação do educador. Nesse documento, há a consideração pela autonomia das escolas, a realidade específica dos alunos e professores, das competências e capacidades cognitivas sociais e afetivas, tidas como objetivos no curso.

Trata também da estruturação das propostas pedagógicas, preparando os professores para articular conhecimento e valores, a reflexão sistemática sobre o saber fazer, também

sobre a sistematização da reflexão sobre a prática, a gestão pedagógica que integre os múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos e da prática circunscrita ao processo de investigação e participação do aluno.

A LDBEN nº 9394/1996, em seu artigo 13, do título IV Da Organização da Educação Nacional, discorre sobre o papel do professor, ultrapassa a visão instrumental da prática pedagógica de meros executores, admitindo aos docentes uma efetiva participação no desenvolvimento das suas atividades e na construção coletiva e democrática da educação básica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Ao considerar as novas incumbências docentes, estabelecidas na referida Lei, reconhecemos a necessidade de refletirmos sobre a formação docente, que deverá ir além da racionalidade técnica. Para tanto, o Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, no Parecer CNE n.º 1/1999, discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na modalidade Normal de Nível Médio (1999):

[...] o curso deve formar professores autônomos e solidários, capazes de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, utilizar os conhecimentos, recursos e procedimentos necessários às suas soluções, avaliar a adequação das escolhas que foram efetivadas, e, ainda, devido às transformações por que passam as sociedades, deverão analisar as consequências dos novos paradigmas do conhecer. (BRASIL, 1999).

O Curso Normal de Nível Médio deve se organizar para o alcance da formação integral do docente que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e não poderá ser compreendido como um ensino técnico adaptado. Sua proposta pedagógica contextualizada na escola e nas experiências educativas acessíveis aos futuros professores será admitida como principais características para a sua identidade e,

consequentemente, para a oferta dessa modalidade de ensino é necessário um ambiente institucional próprio com organização adequada à proposta pedagógica. (BRASIL, 1999).

A Resolução n.º 440/2000, que regulamenta para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais o Curso Normal em Nível Médio, para formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em seu art. 2º descreve a preparação que deverá ser oferecida ao professor neste nível de formação.

Art. 2º - O Curso Normal em Nível Médio deverá preparar professores capazes de: I – criar e desenvolver práticas educativas que considerem a inserção dos seus futuros alunos no mundo social, reconhecendo-lhes as diferenças socioculturais, respeitando suas identidades e direitos à cidadania; II – avaliar diferentes realidades socioculturais e compreender sua interferência nas características específicas dos alunos; III – analisar, no seu campo de trabalho, com fundamentação científica própria ao seu nível de formação, questões sociais, pedagógicas e administrativas; IV – dominar conteúdos e desenvolver habilidades requeridas para o exercício da docência; V – utilizar metodologias adequadas para construção, reconstrução e reorganização de saberes; VI – promover reflexões contextualizadas sobre a prática, buscando causas de problemas do cotidiano escolar e participando da construção de soluções criativas, não só do ponto de vista da instituição formadora como da escola campo de estudo; VII – avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática VIII – utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando comunicação e informação para o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos; IX – compreender a gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada; X – utilizar a avaliação como recurso de diagnóstico para desenvolvimento crescente dos educandos e como meio de adequar, corrigir e aprimorar sua própria prática; XI – integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola.

Tendo em vista as capacidades a serem alcançadas na formação docente, reconhece-se a necessidade de pensar na proposta pedagógica dos cursos de formação inicial em nível médio, e conforme essa mesma Resolução n.º 440/2000:

Art. 3º - A proposta pedagógica para a formação de professores em nível médio, modalidade Normal, deve fundamentar-se nos princípios da ética da identidade, da política de igualdade e da estética da sensibilidade que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e especialmente para o Curso Normal de Nível Médio. Parágrafo único – A proposta pedagógica assegurará o desenvolvimento conjugado de valores, conhecimentos, habilidades e competências gerais e específicas, mediante organização que integre uma sólida educação geral e uma consistente formação profissional. (MINAS GERAIS, 2000).

Assim, o currículo nos cursos de formação de professores deverá transpor o modelo educacional em que os interesses de mercado e do Estado se sobressaíam sobre os interesses sociais. Deve desenvolver na formação docente uma postura dialética, que compreenda os saberes necessários para uma prática pedagógica e reconheça sua dimensão social e seu valor cultural. As relações complexas entre professor e estudante (professor em formação) devem estimular o pensamento crítico a fim de que a práxis seja a estrutura basilar para a construção da sua identidade profissional.

Art. 6º - A organização curricular será estruturada em áreas ou núcleos, articulando teoria e prática de forma a considerar, na formação docente:

- I – valores, conhecimentos e competências que assegurem a formação básica geral comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito escolar a produção de conhecimentos a partir da reflexão continuada sobre a prática;
- II – situações de aprendizagem que permitam vivenciar experiências interdisciplinares e atividades curriculares diversificadas na organização do tempo e do espaço escolar;
- III – condições para o desenvolvimento de capacidades e de atitudes de interação, comunicação, autonomia e responsabilidade que se efetivem por meio de ações sistemáticas e compartilhadas de produção coletiva. (MINAS GERAIS, 2000).

Compreender a importância do currículo na formação dos professores é ultrapassar olhares simplistas sobre a sua caracterização, quando admitimos que seja apenas aquilo que o aluno estuda, devemos considerar suas dimensões políticas, sociais e educacionais, que se estruturam e se modificam de acordo com os interesses dominantes sobre a educação.

Estudos e discussões realizados no decorrer do ano de 2016, no Grupo de Trabalho composto por analistas da SEE e SRE, inspetores, professores do Curso Normal, diretores, especialistas em formação docente e Educação Infantil, chegaram ao resultado da elaboração do DOCUMENTO ORIENTADOR DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL, o qual apresenta a estrutura curricular que deverá ser adotada pelas escolas estaduais de Minas Gerais, a partir do ano de 2017.

A nova organização curricular que se propõe preconiza um trabalho conjunto e articulado com a participação dos estudantes no planejamento e avaliação do projeto pedagógico. Através das diferentes linguagens e tecnologias e pautada em dimensões éticas, estéticas, políticas e técnicas busca a atualização do curso em conformidade com a realidade escolar na contemporaneidade. De forma articulada com as demandas e especificidades da Educação Infantil, contribui para consolidar a atuação do profissional em formação. (MINAS GERAIS, 2016, p. 3).

Na apresentação do documento, a formação inicial e continuada dos professores da educação básica é reconhecida como elemento primordial para garantir uma educação de qualidade, e são nos movimentos de debates, estudos e pesquisas que têm se fundamentado e reconhecido os desafios a serem enfrentados sobre a formação dos profissionais do magistério.

Ressaltada a importância da formação inicial docente, reconhecendo-a como o início do desenvolvimento profissional que reverbera na qualidade da prática futura dos professores, a Secretaria de Estado de Educação formou um Grupo de Trabalho para análise da proposta curricular do Curso Normal.

A proposta de Reorganização Curricular da Matriz do Curso Normal em Nível Médio foi construída levando-se em consideração os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB nº 2/99). Assim, o Curso Normal consolida-se como formação inicial da carreira profissional docente fundamentado numa proposta integrada ao Ensino Médio que busca contemplar uma ação educativa norteada pelo respeito, interação, dialogicidade e valorização das diferentes culturas. (MINAS GERAIS, 2016, p. 3).

Na justificativa, retomado o percurso histórico sobre o direito da criança sobre a educação e os novos objetivos sobre o cuidar e o brincar na educação, conforme as novas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), é dado destaque ao seu papel: A Educação Infantil cumpre o seu papel ao proporcionar às crianças diferentes experiências de interações [...] com trabalho pautado em constante reflexão e intervenção dos professores de forma a assegurar a dignidade da criança [...] (MINAS GERAIS, 2016, p. 5), conseqüentemente, a função/ formação docente é reconhecida como um dos elementos importantes para a efetivação desse modelo de formação, que tem como objetivo a qualidade.

O profissional responsável pelo trabalho pedagógico com as crianças nas instituições de Educação Infantil é o professor, com formação em Pedagogia ou, no mínimo, com a formação em nível médio na modalidade Normal. Sua formação deve garantir que sejam efetivamente desenvolvidos conteúdos, competências e habilidades necessárias à docência na Educação Infantil relativos ao cuidar e educar crianças, tratados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Bem sabemos que a formação de professores para o exercício na Educação Infantil é um dos grandes desafios da educação pública em nosso país pois, é a etapa com o menor percentual de profissionais qualificados. A garantia de direitos da criança, ainda na primeira infância, requer a oferta de Educação com professores qualificados. (MINAS GERAIS, 2016, p. 6).

O Documento Orientador do Curso Normal em nível médio para professor de Educação Infantil, tem como objetivo orientar sobre a nova organização curricular para o curso normal em nível médio, sendo que as disciplinas organizadas são referentes à Formação Profissional integradas às propostas da Base Nacional Comum Curricular, que constitui o núcleo fundamental da formação docente, na qual apresenta-se a estrutura de funcionamento do curso conforme quadro abaixo:

FIGURA O3 - Estrutura de Funcionamento do curso Normal em nível médio

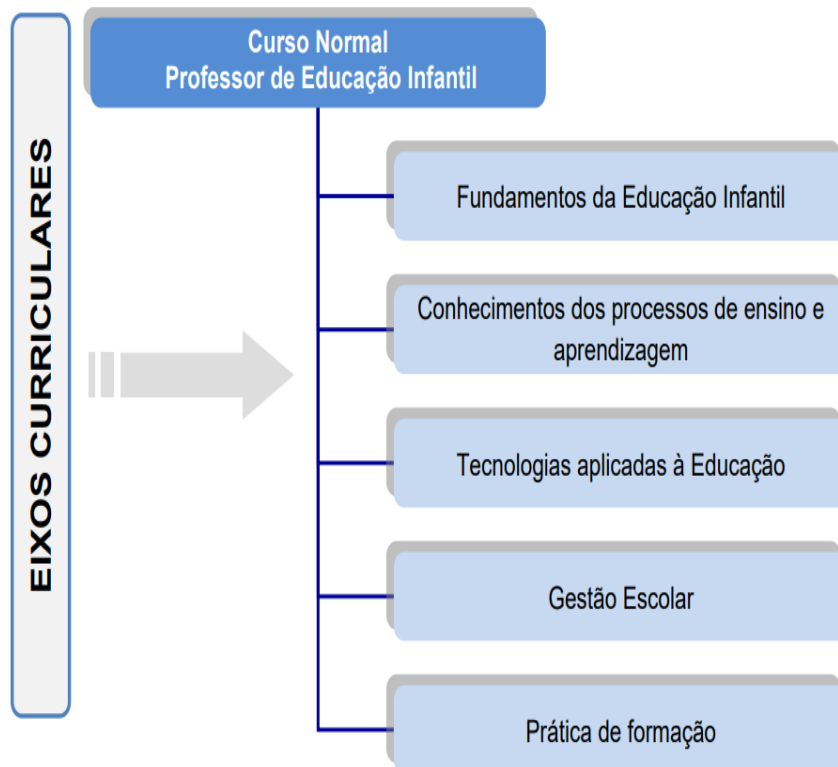
CURSO NORMAL	
DENOMINAÇÃO	Curso Normal em Nível Médio – Professor de Educação Infantil
REGULAMENTAÇÃO	Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 Parecer CEE/MG nº 1175, aprovado em 19/01/2001 Resolução CEE/MG nº 440, de 13 de dezembro de 2000
PRÉ-REQUISITO	Conclusão do Ensino Médio para organização de plano de estudos
PÚBLICO ALVO*	Profissionais que atuam em creches e pré-escolas sem habilitação, alunos egressos do Ensino Médio, profissionais com formação em nível superior e sem habilitação para a docência na Educação Infantil
DURAÇÃO	3 (três) semestres letivos

Fonte: Minas Gerais (2016).

O Parecer CEE/MG n.º 1.175/2000, que examina projeto de regulamentação do Curso Normal em Nível Médio, para formação de docentes da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, em seu parágrafo 2.2, destaca que na Lei n.º 9.394/1996 preconiza-se pela formação docente em nível superior, porém os cursos de formação docente em nível médio serão por muito tempo necessários no Estado de Minas Gerais para o atendimento de professores em centro de formação continuada, recrutamento para as licenciaturas e a preparação de pessoal para a atuação na Educação Infantil.

Diante disso, a reorganização curricular do Curso Normal, em nível médio, integra os conteúdos do Ensino Médio com os profissionalizantes, revigorando a necessidade de integração das diversas áreas do conhecimento, relacionando a cultura, a investigação científica, o conhecimento tecnológico e a realidade social do educando. Para tanto, a organização curricular e a divisão de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos.

FIGURA 04 – Organização curricular do curso Norma em nível médio/ Eixos



Fonte: Minas Gerais (2016)

Saviani (2007), inspirado nas reflexões de Gramsci, orienta que a educação profissional integrada ao ensino médio deve reconhecer o trabalho como princípio educativo:

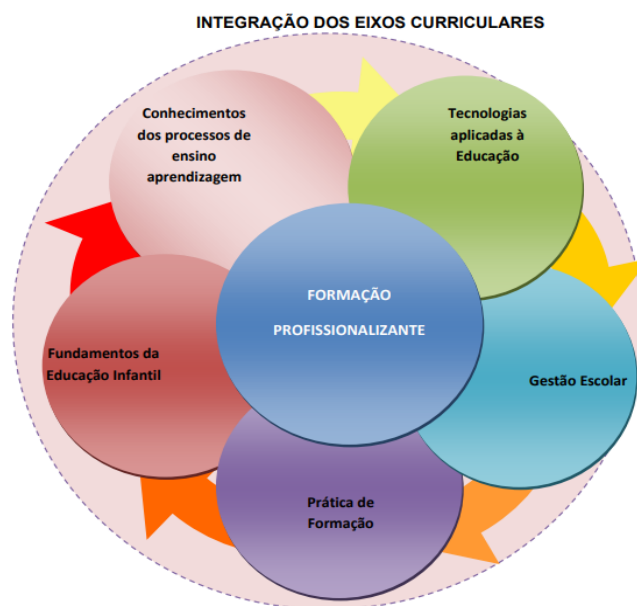
No ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2007).

Portanto, a formação no ensino médio deve ir além da manutenção de mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse modelo formativo, o sujeito se torna ponto central da educação, atendendo suas necessidades sociais, cognitivas, culturais, científicas, profissionais, ou seja, há uma preocupação em formar o sujeito em sua totalidade, uma formação politécnica.

[...] posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feito mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. Por isto, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Entendemos que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (RAMOS, 2019, p. 15)

O Curso Normal, de acordo com o Parecer CEE/MG n.º 1.175/200, apresenta em sua proposta curricular a integração dos conteúdos do ensino médio com os de caráter pedagógico, a fim de que se possa revigorar a necessidade de interação entre as diversas áreas do conhecimento, de modo a relacionar a cultura, a investigação científica, o conhecimento tecnológico e a realidade social do educando, permitindo-lhe perceber a abrangência e o significado dessas relações no seu campo de estudo.

FIGURA 05 - Integração dos eixos curriculares do curso Normal em nível médio.



Fonte: Minas Gerais (2016)

Segundo Santomé (1988), um sistema educacional é criado e modificado para contribuir com a capacitação do indivíduo, portanto é algo condicionante aos planejamentos, avaliação e desenvolvimento do currículo. A proposta curricular não se encerra em si mesma, esta deverá servir aos propósitos de uma sociedade democrática e não apenas às exigências de uma educação institucionalizada.

As propostas integradoras favorecem tanto o desenvolvimento dos processos como o conhecimento dos problemas mais graves da atualidade. Assim, facilitam o crescimento psicológico do indivíduo, o desenvolvimento das estruturas cognitivas de alunos e alunas, de suas relações afetivas e de relação social, de seu desenvolvimento físico, mas também permitem que sejam adquiridos aqueles marcos teóricos e conceituais, método de pesquisa, etc. [...]. (SANTOMÉ, 1988, p. 125).

Considerando ainda o Parecer CEE/MG n.º 1.175/2000, seu texto faz destaque a respeito dos princípios norteadores sobre a integração curricular: - a preocupação com o desenvolvimento humano contínuo; - uma boa formação cultural e pedagógica que permita a abordagem crítica e interdisciplinar do fenômeno educacional em sua articulação com os aspectos sociais; - uma efetiva união teórico-prática na organização do curso, enfatizando o trabalho pedagógico como foco, e a docência como base da formação; - a articulação entre a formação inicial e continuada que permita não só a interação permanente da instituição formadora com os campos de estudo, como também o retorno do professor para uma constante busca de aperfeiçoamento profissional.

Sabe-se que historicamente, por muito tempo, o currículo escolar foi organizado quase que exclusivamente para a preparação dos jovens para o ingresso nas universidades, porém movimentos ativistas no século XX que reconheciam uma importância social na função da escola, atribuíam também como imprescindível o desenvolvimento e crescimento saudável dos jovens, além de contribuir para uma formação social democrática. A integração curricular vem atender aos anseios do movimento social em que se concebe a educação como instrumento de emancipação social.

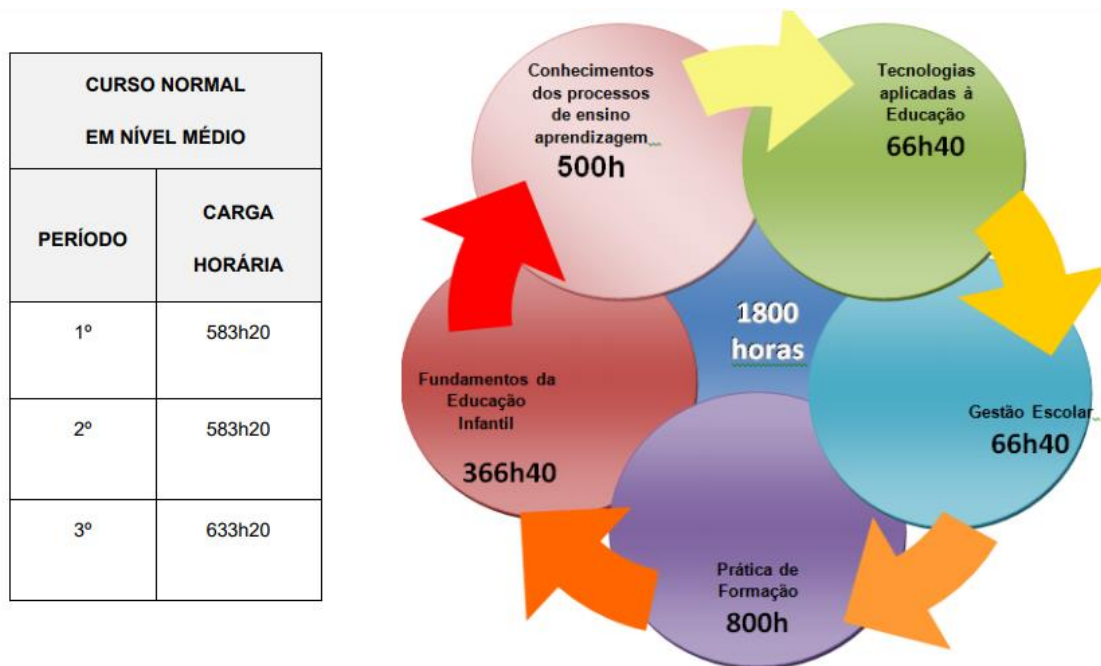
Ciavatta (2014) aponta que o ensino integrado no movimento de lutas históricas é tido como instrumento de emancipação das classes menos favorecidas, quando reconhecido como dispositivo para garantir o direito à educação comum a todos, superando a dicotomia existente na educação para o trabalho (manual) e a educação acadêmica (intelectual).

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. (CIAVATTA, 2014, p. 197).

No âmbito da política nacional, mediante o Decreto n.º 5.154/2004, foram regulamentadas formas por meio das quais os sistemas educacionais e as escolas podem buscar a realização de uma formação integrada. Formas essas que se definem como integrada, concomitante e subsequente.

No que diz respeito à estrutura curricular do Curso Normal em Nível Médio – Professor de Educação Infantil, conforme orientações da Resolução CEE/MG nº 440/2000: Art. 12 II - Duração mínima de 1.600 horas, incluídas as 800 horas da parte prática. III - Inclusão de todos os conteúdos previstos para a formação pedagógica, sem prejuízo dos objetivos estabelecidos para o Curso, este está organizado em 3 (três) semestres subsequentes ao ensino médio, totalizando 1.800 horas de formação profissionalizante.

FIGURA 06 - Organização do tempo escolar do curso Normal em nível médio.



Fonte: Minas Gerais (2016)

A Resolução CEE/MG n.º 440/2000, em seu Artigo 7º, define que a proposta pedagógica para formação de futuros professores deverá garantir o domínio dos conteúdos curriculares necessários à constituição de competências gerais e específicas, tendo como referências:

I – o disposto nos artigos 26, 27, 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96;

- II – o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- III – os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Antropologia, História e Psicologia aplicados à Educação;
- IV – os conhecimentos da Comunicação, da Informática, das Artes, da Cultura e da Linguística;
- V – os fundamentos da Didática e as Metodologias da Aprendizagem; VI – os fundamentos da Educação Especial;
- VII – os conhecimentos sobre Gestão Escolar, incluindo Organização e Funcionamento da Instituição;
- VIII – a Introdução à Pesquisa Educacional;
- IX – a Prática da Formação. Parágrafo único – Podem ser incluídas outras áreas, núcleos, conteúdos e práticas, segundo as ênfases curriculares definidas na proposta.

Diante do exposto, é apresentada de acordo com o Documento Orientador SEE/MG, a nova organização curricular do Curso Normal em Nível Médio.

FIGURA 07 - Organização Curricular de Plano de Estudos do curso Norma em nível médio

CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO - PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Resolução CEE nº 440, de 13 de dezembro de 2000.
NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE PLANO DE ESTUDOS

ENSINO MÉDIO	APROVEITAMENTO DE ESTUDOS	APROVEITAMENTO DE ESTUDOS	1º Período			2º Período			3º Período			2500h
			AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	AS	MA	CHA	
DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES	EIXO CURRICULAR FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	ASPECTOS HISTÓRICOS, ANTROPOLÓGICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2	40	33h20	2	40	33h20				66h40
		JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA				2	40	33h20	4	80	66h40	100h
		NOÇÕES BÁSICAS DE SAÚDE, ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO INFANTIL	2	40	33h20							33h20
		LITERATURA INFANTIL	2	40	33h20	2	40	33h20	2	40	33h20	100h
		FUNDAMENTOS PSICOSSOCIAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	2	40	33h20	2	40	33h20				66h40
	CONHECIMENTOS DOS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA				2	40	33h20	2	40	33h20	66h40
		FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS							2	40	33h20	33h20
		DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2	40	33h20	2	40	33h20	4	80	66h40	133h20
		APRENDIZAGEM INFANTIL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS	2	40	33h20	4	80	66h40	4	80	66h40	166h40
	TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	ARTE- EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	2	40	33h20	2	40	33h20	2	40	33h20	100h
		TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO APLICADAS À PESQUISA EDUCACIONAL	2	40	33h20							33h20
	GESTÃO ESCOLAR	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL				2	40	33h20				33h20
		ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	4	80	66h40							66h40
	PRÁTICA DE FORMAÇÃO	PRÁTICA DE ENSINO ORIENTADO/EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA			250			250			300	800h
TOTAL			20	583:20	20	583:20	20	633:20				1800h

REGIME: SEMESTRAL SEMANAS LETIVAS: 20 DIAS LETIVOS SEMESTRAIS: 100 MÓDULO AULA: 50 MINUTOS DURAÇÃO: 3 SEMESTRES CARGA HORÁRIA TOTAL: 1800H

* A Prática de Formação inclui observação, participação e iniciação profissional - CH de 500 horas e Intervenção no Processo de Aprendizagem - 300horas, perfazendo um total de 800 horas.

VIGÊNCIA: A PARTIR DE FEVEREIRO/2017

Fonte: Minas Gerais (2016).

3.3.2 PLANEJANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA POLITÉCNICA E OMNILATERAL

O ensino politécnico e omnilateral no ensino médio tem sido pauta de estudos e discussões nas últimas décadas por estudiosos e pesquisadores que buscam alternativas e respostas para uma formação adequada e necessária no 2º grau, pois de acordo com as novas exigências da sociedade moderna o sujeito deve desenvolver novas capacidades, habilidades profissionais e sociais, e a escola, sendo um espaço de formação humana, deve assumir como papel a superação da visão de profissionalização estreita, reduzida aos ideais do mercado de trabalho, e desenvolver uma educação formativa que se oponha às desigualdades sociais.

O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (SAVIANI, 2011, p. 7).

Na contemporaneidade, vemos as transformações ocorrerem de maneira aligeirada, o pensamento crítico, a possibilidade de refletir e questionar sobre aquilo que está posto se torna uma postura obsoleta. A oferta da formação unilateral, fragmentada e especializada, tem permitido aos sujeitos apenas o papel de reprodutores dos objetivos de um sistema econômico capitalista.

A escola, historicamente, assume o papel ideológico de reproduzir e atender os interesses econômicos do modo capitalista de produção. Dessa forma, é ofertada aos sujeitos uma formação dualista e excludente, no âmbito intelectual e profissional, a fim de responder às necessidades do mercado de trabalho, e às elites é ofertada uma formação propedêutica e acadêmica, enquanto para os filhos dos trabalhadores é ofertada uma formação rasa, limitada ao que e como fazer.

Com o crescimento do sistema econômico capitalista, é admitida a necessidade de oferecer a todas as pessoas o mínimo dos domínios necessários (escrita e cálculos matemáticos) para os desenvolvimentos das suas atividades no campo da produtivo, dessa forma surge a preocupação em universalizar a educação escolar, com o principal objetivo de fortalecer o desenvolvimento do capital, e mais uma vez a escola cumpre com o seu papel de manter a ideologia capitalista na formação dos sujeitos.

Com a industrialização, o mercado de trabalho se transforma quando as máquinas passam a desenvolver as atividades manuais, anteriormente admitidas aos homens, e com a

evolução da informática/automação, mais uma vez acompanhamos a transformação do processo produtivo que nesse momento a máquina também assume as habilidades intelectuais dos homens. Vale ressaltar a importância de uma formação politécnica, em que o homem deve compreender esse processo e admitir o princípio educativo do trabalho, pois como produtor de tecnologias, busca transformar os recursos para a sua necessidade, princípio primordial para a sua humanização.

Em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso. [...] Como os trabalhadores não podem ser desapropriados, de forma absoluta, do saber, é preciso que eles tenham acesso ao mínimo do saber necessário para produzirem. A devolução na forma parcelada significa isso: devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence. (SAVIANI, 2011, p. 67).

Diante das transformações tecnológicas e do mundo do trabalho, cabe ao trabalhador se organizar no que tange ao coletivo e buscar a socialização desses novos conhecimentos, para assim romper com a manobra capitalista da exigência de um homem refém do mercado em que deverá cada vez mais se tornar escravo das novas qualificações e atualizações, e se mobilizar pelo fim da divisão do trabalho, e pela formação omnilateral do sujeito e à emancipação humana.

Como referência para o desenvolvimento e elaboração de uma proposta pedagógica curricular para o curso Normal em nível médio, buscamos dialogar com a autora Zeneida Kuenzer nos seus estudos, nos quais elaborou o artigo intitulado “O trabalho como princípio educativo.”

A autora nos chama a atenção sobre a necessidade de compreendermos a função social do ensino de 2º grau para avançarmos na concepção de uma proposta pedagógica que permita sua viabilização. Para além dos estudos que se desenvolvem sobre a escola de 2º grau, inicialmente devemos nos debruçar sobre a relação entre escola e trabalho.

[...] é preciso avançar na compreensão da relação entre escola e trabalho, e particularmente, na adoção do trabalho como categoria explicativa e princípio organizador do ensino de 2º grau, de modo a atender as necessidades da classe trabalhadora na construção do seu projeto hegemônico. (KUENZER, 1989, p. 22).

Pensar uma proposta curricular que supere a ideia de uma formação voltada para o interesse de mercado pressupõe um entendimento sobre a “qualidade” de formação que

estamos buscando. Em seus estudos, Kuenzer (1989, p.) afirma que é evidente que a classe trabalhadora reivindicará o acesso a um saber que lhe permita, ao mesmo tempo, participar do processo político e do sistema produtivo. “Estas constatações exigem uma proposta de ensino de 2º grau que permita ao aluno trabalhador a apropriação do saber científico-tecnológico e histórico-crítico, de modo a participar do processo produtivo e da vida social e política.”

Ao considerar o trabalho instrumento de emancipação, não lhe é destinado características de mercadoria, que gera ganho monetário, reconhecido como processo constitutivo do homem, este constrói sua identidade e singularidade.

Portanto, a superação da dualidade estrutural existente entre formar para as atividades intelectuais e formar para as atividades manuais caracteriza-se como revolucionária no campo pedagógico que não mais se organizará considerando determinada classe social.

Segundo Kuenzer (1989), a necessidade de superação dessa dualidade que iniciará um processo que culminará em um passo importante, que será assegurar a todos o acesso a um saber que até o momento é destinado a uma minoria. “Torna-se premente a necessidade de democratizar o saber científico-tecnológico e histórico-crítico, em função da crescente cientificação da vida social e produtiva, desde que se pretenda resgatar o trabalhador em sua função de sujeito da história” (KUENZER, 1989, p. 25).

A autora afirma que no limite da utopia é a politecnicidade que responderá a esse imperativo, e um passo adiante rumo à politecnicidade será uma proposta curricular que viabilize minimamente:

- a aquisição dos princípios teórico-metodológicos básicos que estão na base da ciência e da tecnologia contemporânea.
 - a apropriação de conteúdos históricos-críticos que permitam a compreensão das relações sociais em seu conjunto.
 - o domínio de algumas formas tecnológicas que permitam o exercício de funções produtivas.
 - o domínio dos códigos e das formas correntes de comunicação.
- (KUENZER, 1989, p. 25).

Uma nova proposta curricular comprometida com os interesses da classe trabalhadora deverá ter diretriz o trabalho como princípio educativo.

- [...] com decorrência deste princípio educativo, teremos um ensino de segundo grau que:
- do ponto de vista da estrutura será único, não admitido mais a dualidade estrutural, antidemocrática que separa a escola da cultura do trabalho.
 - do ponto de vista do conteúdo, será politécnico, promovendo o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, democratizando o saber científico e tecnológico a partir da perspectiva histórico-crítica que

permitirá ao homem, enquanto cidadão e trabalhador, participar como sujeito na vida social, política e produtiva.

- do ponto de vista do método, será teórico-prático recuperando a unidade entre saber e produção cultural e técnico, trabalho intelectual e trabalho manual.

- do ponto de vista da gestão, será democrático enquanto síntese superadora do autoritarismo e do espontaneísmo, uma vez que toda transformação exige direção, unidade de esforços e organização eficiente, a que só será possível a partir da existência de um projeto de sociedade do qual derive o projeto pedagógico do ensino de 2º grau;

- do ponto de vista das condições físicas, será moderno e atualizado, com equipamentos, bibliotecas, laboratórios, que permitam a apropriação do saber científico, tecnológico e histórico-crítico sobre os quais se constrói a sociedade moderna. (KUENZER, 1989, p. 25).

Tendo em vista as possibilidades de uma formação politécnica em que sua diretriz é o trabalho como princípio educativo, recorreremos ao conceito de Omnilateralidade na educação, que além de adotar novas posturas metodologias/tecnológicas, para além dos portões da escola, a formação omnilateral compreende o homem em sua totalidade complexa, social e histórica, dotado de múltiplas capacidades de desenvolvimento, sendo elas físicas, mentais, artísticas, científicas, políticas e técnicas.

A formação omnilateral apoia-se, pois, no entendimento do homem como totalidade complexa, cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo. O homem se autoconstrói na relação com a natureza, com os demais seres e com os produtos de sua subjetividade (conhecimentos e valores). Nesses três níveis, o ser humano está em processo de autoformação, de autoprodução. Portanto, o trabalho é central para a compreensão de todas as lateralidades humanas porque são processo de autoformação ou de autoprodução de si mesmo. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 218-219).

Quando admitimos ao homem capacidades que lhe conferem sua humanidade no campo individual, coletivo e social, temos a alternativa de organizar, de maneira reflexiva e responsável, o ensino politécnico, que ultrapassa a unilateralidade, e rompe com o discurso de que é necessário a dotação por parte do trabalhador de diferentes e inúmeras habilidades para o desenvolvimento dos seus ofícios, segundo o interesse do mercado de trabalho.

Destacamos neste momento o papel da educação escolar na formação do sujeito, quando reconhecemos a necessidade de potencializar sua tarefa na emancipação humana e superar o papel contraditório em dar respostas ao sistema capitalista. A escola deverá assumir em seus currículos e projetos políticos pedagógicos o ideal da luta dos trabalhadores, fortalecer a classe e criar condições e possibilidades para a superação desse modo de produção.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2011, p. 14).

A escola tem como função social a formação humana, e por mais que admite a manutenção da oferta de uma educação em que se perpetua o dualismo, existe entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que reforça o ideário capitalista, ela tem em si grande poder de transformação, e da mesma maneira poderá estimular e concretizar a formação omnilateral e politécnica.

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. (SAVIANI, 2011, p. 67).

Portanto, a luta pela oferta de uma educação humanizadora, omnilateral e politécnica não poderá estar submersa no pessimismo, na crença de que não é possível a transformação, reconhecer as contradições da escola é também encontrar brechas, quando conhecemos o fenômeno educativo, seus determinantes e suas contradições, temos a possibilidade de criar estratégias de ação para a conquista de uma educação omnilateral e emancipadora.

A organização e conscientização da classe trabalhadora deverá acontecer de maneira revolucionária, não podemos deixar a cargo do Estado as propostas políticas e pedagógicas que possibilitarão a emancipação do sujeito. E é nesse momento que destacamos o papel dos trabalhadores da educação que devem se posicionar e priorizar por qualidade pedagógica e qualidade no ensino, e apostamos em sua formação, pois nos cursos de formação de professores temos a oportunidade de desenvolver sua consciência de luta, a fim de que no decorrer de sua trajetória profissional assumam como princípios a defesa de uma educação que admite o ser humano em sua totalidade e que supere as desigualdades sociais existentes.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa trata-se de uma proposta curricular politécnica para o curso Normal em nível médio, desenvolvido nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais, que contempla critérios relevantes acerca dos objetivos, princípios e finalidades da formação politécnica e omnilateral.

Reconhece-se a importância de sinalizar um caminho possível, no qual a classe trabalhadora terá na sua formação suas potencialidades destacadas e poderá assumir atitudes revolucionárias em busca da superação da divisão de classes, instaurada na sociedade. A formação humana terá como objetivo desenvolver a consciência do sujeito e possibilitará as transformações de suas ações práticas.

Para tanto, tem-se como objetivo propor um novo eixo na proposta curricular do Curso Normal em nível médio e a partir da concepção de formação humana e da concepção de formação de professores, fundamentada na omnilateralidade, ampliar o currículo do curso Normal de nível médio, superando a condição inerente de reprodutora social e tornando-se promotora de uma formação omnilateral/ Politécnica dos sujeitos.

A proposta curricular é destinada a todos os integrantes da instituição formadora que deve construir, executar, acompanhar, avaliar e reelaborar os seus currículos, e foi elaborada sob o objetivo de identificar as possibilidades de debater a formação docente a partir dos conceitos de Politecnicidade e Omnilateralidade, que implicam uma formação necessariamente para além de qualquer receituário e de qualquer treinamento, se insere num debate mais amplo sobre o papel social da educação que discute as possibilidades, limites e contribuições da educação escolar no processo emancipatório da classe trabalhadora para a superação do modo capitalista de produção.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/1996):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 19).

Portanto, é destinada às instituições escolares a responsabilidade e autonomia, quando admitida a elaboração de uma parte diversificada nos seus currículos, sobre a orientação de

que deverá considerar o meio ao qual está inserida e atender as necessidades formativas do sujeito.

Tendo em vista as transformações sociais e econômicas na sociedade moderna, temos a necessidade de ampliar as discussões sobre os objetivos da formação escolar e sua função social. Para tanto, as instituições escolares devem se posicionar em favor de uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela alienação, pelas relações de produção mediadas pela propriedade privada.

Compreende-se a importância de fazer o estudo sobre a formação inicial docente no curso Normal em nível médio, uma vez que existe um número significativo de profissionais sendo formados nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais e na cidade de Uberlândia, que estarão de maneira efetiva nas escolas, atuando nas turmas de Educação Infantil e ampliando a noção de educação inclusiva quando assumem a função de apoiar as crianças com deficiência nas turmas do Ensino Fundamental.

Defende-se a formação humana na perspectiva omnilateral e politécnica, em que a classe trabalhadora encontra a oportunidade de lutar pela superação existente entre capital/trabalho, contra a fragmentação do conhecimento e divisão social do trabalho. Para isso, a escola deve assumir como princípio uma formação que ultrapasse a unilateralidade, na qual a formação do sujeito é almejada em sua totalidade, considerando todas as duas dimensões, uma formação que assume como responsabilidade a transformação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se desenvolveu sob as premissas do objetivo de analisar a grade curricular do Curso Normal em nível médio e a partir da concepção de formação humana e da concepção de formação de professores, fundamentada na omnilateralidade, identificar as possibilidades de se ampliar esse currículo e superar a condição inerente de reprodutora social, tornando-se promotora de uma formação omnilateral/ Politécnica dos sujeitos.

Iniciou-se o percurso dessa investigação a partir da retomada histórica sobre a formação de professores no Brasil, reconhecendo-se que ao analisar e compreender as políticas docentes, a partir do seu contexto histórico, identificamos seus reflexos para a formação e identidade do educador, e compreendemos as diferentes fases da história que influenciaram, e que em alguns momentos até determinaram, as práticas e o perfil do docente tanto no passado quanto atualmente.

O recorte temporal considerado na pesquisa foi a Lei n.º 5.692/1971, tendo em vista que a referida lei modifica os ensinos de 1º e 2º grau, tornando o último compulsoriamente profissionalizante, e com os estudos feitos com referências em autores que têm se debruçado sobre o tema de formação de professores, podemos concluir que na década de 1970 as organizações e as transformações educacionais ocorrem com o principal objetivo de atender aos princípios do mercado capitalista. O dualismo educacional se perpetua, e aos trabalhadores é destinada uma formação fragmentada e voltada para a formação de mão de obra para ao mercado de trabalho.

O Conselho Federal de Educação então elabora o Parecer n.º 349/1972, tendo em vista que com a Lei n.º 5.692/1971 a formação de professores das séries iniciais passa a ser uma das habilitações profissionais do 2º grau. Verifica-se a necessidade de se fazer uma análise sobre a matriz curricular apresentada nesse documento, que sofre influências políticas e econômicas da época. Com o Parecer n.º 349/1972, a dicotomia entre teoria e prática se escancara, sendo que para a formação da classe trabalhadora as habilitações, mesmo sendo voltadas para a formação de professores, têm como principal objetivo o trabalho manual, sendo que a formação intelectual fica reservada para as elites.

As décadas de 1980 e 1990 trazem como principais características as transformações sociais, sendo resultado do envolvimento coletivo de uma sociedade que buscava, por meio de manifestações e lutas, a garantia de seus direitos. A partir desses movimentos, e no bojo das manifestações sociais, é aprovada a nova LDBEN n.º 9394/1996, que em seu texto legal se

distancia dos objetivos traçados pelos movimentos de lutas, ressaltando-se as orientações sobre a formação mínima exigida para o professor e seus fundamentos, a qual a nova Lei admite a formação em nível médio / Magistério para a prática docente, ressaltando que esta seja sólida, com associação entre teoria e prática.

A partir do percurso histórico desenvolvido sobre a Educação Infantil nos orientamos sobre as concepções de infância e criança nas diferentes épocas, e conseqüentemente, qual a educação é destinada para esse sujeito que, na maioria das vezes, se organiza sobre a concepção assistencialista em que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são desprezados e prevalece uma política de “ajuda”, quando a maior preocupação é garantir o mínimo de saúde e nutrição para aqueles que frequentavam a Educação Infantil.

Constata-se que nos documentos legais, elaborados nos últimos anos, como o RCNEI, se caracteriza como um conjunto de referências e orientações pedagógicas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório, apresentam sem seus textos as novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, e identifica o docente como peça fundamental para garantir sua implementação e avaliação, que de acordo com a LDBEN n.º 9394/1996, artigo 29, essa etapa escolar tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”.

Diante disso, a criança é reconhecida em sua totalidade, quando considerada as diferentes dimensões de aprendizagem e desenvolvimento. Sabe-se que a dualidade de atendimento na Educação Infantil (assistencialismo X aprendizagem), sempre esteve presente em nosso país, no entanto vista a (re)organização política e pedagógica, ao professor é destinado o papel de mediador e suas práticas pedagógicas devem ter como eixo norteadores as interações e brincadeiras.

Com a formulação de políticas públicas para a formação dos professores, as movimentações sociais e o coletivo docente, ao se organizarem na busca pela identificação da valorização profissional do professor, é traçado um perfil docente, novas demandas sociais são atribuídas para o espaço da escola e a esse profissional cabe acompanhar as transformações que vêm ocorrendo de maneira frenética, sendo reconhecida a importância dos estudos desenvolvidos sobre sua formação.

Analisa-se o currículo do Curso Normal em nível médio ofertado nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais, e apresenta-se a concepção de politecnicidade e omnilateralidade como bases teóricas para o curso de formação de professores, que se insere num debate amplo sobre

o papel social da educação e sobre o processo emancipatório da classe trabalhadora para a superação do modo capitalista de produção. Assim, identificam-se as possibilidades que o Curso Normal em nível médio tem para o desenvolvimento da formação inicial docente, em que a aprendizagem será articulada e contextualizada, em que as dimensões trabalho, ciências, tecnologia e cultura não se dissociem.

Reconhece-se que muitos são os desafios para o desenvolvimento das concepções de formação omnilateral e politécnica, estamos defendendo a necessidade da formação humana na perspectiva da omnilateralidade, pela superação da contradição capital/trabalho e da fragmentação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação e Pedagogia - Geral e Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 04 de abril 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 ago. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 45/72**, aprovado em 12- janeiro de 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o._grau.pdf. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica Coordenação Geral de Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares2012.pdf>. Acesso em 05/ agosto 2020.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB n.º 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, DF: 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n.º 03/2003**. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. DF: 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2008**. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009. Disponível em:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 20 de agosto de 2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96. Brasília, DF: 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Elaborado por: Carlos Roberto Jamil Cury - FaE/UFMG Maria Ignez Saad Bedran Tambini — FaE/UFMG Maria Umbelina Caiafa Salgado — INEP Sandra Azzi - FaE/UFMG – disponível em: <https://www.efuturo.com.br/materialbibliotecaonine/2254A-profissionalizacao-do-ensino-na-Lei-n-5692-71.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUDÊNCIO Frigotto. Formação profissional no 2o. grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, RJ, 4 453-445. out./dez. 1988.

GERMANO, José William. **Estado Militar e a Educação no Brasil 1964/1985**: Um estudo sobre a política educacional. 1990 (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cad. Pesq.** São Paulo (58): 77-81, ago. 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio Educativo. **Cad. Pesq.** São Paulo (68) 21- 28, fev. 1989.

KUHLMANN JR, Moysés. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano e VEIGA, Cynthia (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/libaneo/4757830/>. Acesso em: 20 out. 2020.

MEC. **Parecer n.º 349/1972**, de 6 de abril de 1972 do CFE. Exercício de Magistério em 1º grau; habilitação específica de 2º grau.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 1998.v.1

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 1998. v. 2.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 1998. V. 3.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: 1998.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 2013.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF: 2005

MINAS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador do curso normal em nível médio professor de Educação Infantil**. Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. *In*: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja (orgs.). **Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação. Série: Educação Infantil).

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções Sócio-históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª série do 1º grau**. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

ROSEMBERG, Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25/63 mar./ 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**. 1(1):131-152,2003 Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2003.

SOUSA JUNIOR, J. de. Para um conceito marxiano de educação em Marx. **Revista Trabalho e educação**. ago./dez. 1997, n. 2, p. 137-54.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 23 jun. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

6 APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

**PROPOSTA CURRICULAR PARA O CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO: A FORMAÇÃO DOCENTE COM BASE NA
CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO OMNILATERAL E POLITECNICA**

APRESENTAÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/1996), “Art. 26, Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, p. 19).

Reconhece-se a responsabilidade e autonomia dada as instituições escolares, quando admitida a elaboração de uma parte diversificada nos seus currículos, sobre a orientação de que deverá considerar o meio ao qual está inserida e atender as necessidades formativas do sujeito.

Tendo em vista as transformações sociais e econômicas, na sociedade moderna, temos a necessidade de ampliar as discussões sobre os objetivos da formação escolar e sua função social. Para tanto as instituições escolares devem se posicionar em favor de uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela alienação, pelas relações de produção mediadas pela propriedade privada.

Por acreditar que na formação inicial docente temos a oportunidade de desenvolver no professor consciência de luta e na sua trajetória profissional terá conhecimento para se posicionar e priorizar por uma qualidade pedagógica e qualidade no ensino, elaboramos esta proposta curricular com base na concepção da formação Omnilateral e Politécnica, em que a formação humana é considerada em sua totalidade, e tem como objetivo a formação de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual.

JUSTIFICATIVA

Compreendemos a importância de fazer o estudo sobre a formação inicial docente no curso Normal em nível médio, uma vez que existe

um número significativo de profissionais sendo formados nas escolas estaduais do estado de Minas Gerais e na cidade de Uberlândia que estarão de maneira efetiva nas escolas, atuando nas turmas de Educação Infantil e ampliando a noção de educação inclusiva quando assume a função de apoiar as crianças com deficiência nas turmas do Ensino Fundamental.

Defendemos a formação humana na perspectiva omnilateral e politécnica, na qual a classe trabalhadora encontra a oportunidade de lutar pela superação existente entre capital/trabalho, contra a fragmentação do conhecimento e divisão social do trabalho. Para tanto a escola deve assumir como princípio uma formação que ultrapasse a unilateralidade, em que a formação do sujeito é almejada em sua totalidade, considerando todas as duas dimensões, uma formação que assume como responsabilidade a transformação social.

Diferente da oferta de uma formação polivalente, acredita-se aqui na formação politécnica, a qual o sujeito tem acesso ao domínio intelectual da técnica, e não apenas a uma formação rasa que o limita ao papel de multitarefas.

Reconhecemos a importância de sinalizar um caminho possível, no qual a classe trabalhadora terá na sua formação suas potencialidades destacadas e poderá assumir atitudes revolucionárias em busca da superação da divisão de classes instaurada na sociedade. A formação humana terá como objetivo desenvolver a consciência do sujeito e possibilitará as transformações de suas ações práticas.

OBJETIVOS

Propor um novo eixo na proposta curricular do Curso Normal em nível médio e a partir da concepção de formação humana e da concepção de formação de professores fundamentada na omnilateralidade, ampliar o currículo do curso Normal de nível médio, superando a condição inerente de reprodutora social e tornando-se promotora de uma formação omnilateral/ Politécnica dos sujeitos.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Conforme apresentado no DOCUMENTO ORIENTADOR DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL (SEE 2016), manteremos a indicação da organização curricular em eixos que se expressam e se articulam sobre as dimensões contempladas. Temos como proposta uma disciplina no eixo: Prática de Formação.

✓ Prática de Formação

Contextualização e integração das áreas curriculares articulando teoria e prática, na especificidade pedagógica do atendimento à primeira infância, com uso de competências e habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso e pautadas em observação, investigação, participação, iniciação profissional e intervenção no processo de aprendizagem com efetiva ação docente.

DISCIPLINAS

EIXO CURRICULAR	DISCIPLINA	PERÍODO
PRÁTICA DE FORMAÇÃO	Formação Omnilateral e Politecnicia: Diálogos e Reflexões	1º

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

EIXO CURRICULAR	DISCIPLINA	CONTEÚDO	PERÍODO
PRÁTICA DE FORMAÇÃO	Formação Omnilateral e Politecnia: Diálogos e Reflexões	1. História da formação de professores no Brasil 2. Educação Infantil: reflexões acerca do perfil profissional e da formação do educador infantil 3. A politecnia e a formação omnilateral	1º

DISCIPLINA	EMENTA	SUGESTÃO BIBLIOGRÁFICA
Formação Omnilateral e Politecnia: Diálogos e Reflexões	Contextualização histórica, cultural e social da formação de professores no Brasil. Compreender os desdobramentos da sociedade capitalista sobre a educação. Refletir sobre a dualidade estrutural existente na oferta	PIMENTA, Selma Garrido. Funções Sócio-históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª série do 1º grau. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br . Acesso em: 23 jun. 2020. ROSEMBERG, Fúlvia et al. A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC/DPE, 1992. CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? Revista Trabalho & Educação , v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.). In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão

	<p>da educação escolar e ampliar os diálogos sobre politécnica e a formação Omnilateral para a constituição dos sujeitos sociais contemporâneos enquanto cidadãos e trabalhadores, que participarão da vida social, política e produtiva. Promover o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, recuperando a unidade entre saber e produção cultural e técnica, trabalho intelectual e trabalho manual.</p>	<p>Popular, 2012. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo.</p> <p>GAUDÊNCIO Frigotto. Formação profissional no 2o. grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. Cadernos de Saúde Pública, RJ, 4 453-445. out./dez. 1988.</p> <p>KUENZE, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio Educativo. Cad. Pesq. São Paulo (68) 21- 28, fev. 1989.</p> <p>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.</p> <p>SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 1998.</p> <p>SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007.</p> <p>SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.</p> <p>SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).</p> <p>SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. In: Trabalho, Educação e Saúde. 1(1): 131-152, 2003. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.</p> <p>SOUSA JUNIOR, J. de. Para um conceito marxiano de educação em Marx. In: Revista Trabalho e educação. Revista do Nete. Ago./dez. 1997, n.2, p.137-54.</p> <p>TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05. Acesso</p>
--	---	--

		<p>em: 23 jun. 2020.</p> <p>TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2010.</p>
--	--	--

**APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES NA BDTD: SOBRE
CURSO DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
PESQUISA REALIZADA NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES,
COM O RECORTE TEMPORAL ENTRE 1996 E 2020 (BDTD)**

Título:	Adeus professoras... o curso de magistério acabou
Tipo de produção:	Tese (doutorado)
Instituição	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
Ano	2008.
Autor	Luisa Emilia Lima de Moraes.
Orientador	Agueda Bernardete Bittencourt.
Resumo:	Este trabalho discorre sobre o fim do Curso de Magistério em Mococa (SP). Ele se propõe a discutir, partindo das entrevistas com as alunas da última turma, ou seja, as que se formaram no ano de 2004, o movimento que levou ao encerramento deste curso em nível médio e a trajetória destas alunas no ensino superior. Discute, também, a falta de prestígio desses cursos, em nível médio e superior, e o lugar social da professora no Brasil, hoje.
Palavras-chave:	Escola Normal, Magistério, Formação de Professores, Pedagogia

Título:	Aprendizagem da docência no curso de magistério: construindo um processo
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição	Universidade Federal de São Carlos
Ano	2004
Autor	Viviane Beatriz Fernandes Andreossi
Orientador	Profa. Dra. Emília Freitas de Lima
Resumo:	<p>Este estudo se insere no âmbito das pesquisas que buscam discutir e compreender o processo da aprendizagem profissional da docência. Ele tem como referência as abordagens qualitativas da pesquisa e pretende responder a seguinte questão de pesquisa: como se caracteriza a aprendizagem da docência em um curso de Magistério - nível médio - por meio de experiências vivenciadas na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado? Para realizá-lo, foi utilizado um estudo de caso, para o qual foi selecionada sob determinados critérios, uma aluna do 3o ano do curso de Magistério do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM - Dep. Miguel Petrilli, situado na cidade de São Carlos - SP. O referencial teórico, no qual se baseia a pesquisa, defende a ideia de que a aprendizagem da docência é um processo contínuo. Defende ainda a existência de relações entre a atuação e o pensamento do professor, entre as aprendizagens adquiridas pela vivência e a forma idiossincrática de ensinar. Vê na reflexão a possibilidade de inter-relacionar o pensar e o agir. A pesquisa utilizou-se de dados oriundos de: relatórios; entrevistas semiestruturadas; regência de aulas; observações de aulas. Os dados coletados permitem localizar instituições, pessoas e contextos que contribuíram para constituir algumas das concepções da participante acerca do ensino, da aprendizagem e da docência. Os dados também revelam as aprendizagens oriundas da prática de ensino, buscando refletir sobre as relações entre pensamento e atuação. Finalmente, são discutidas as possibilidades e limites da formação inicial para a aprendizagem da docência.</p>
Palavras-chave:	formação de professores; aprendizagem da docência; professor reflexivo; formação inicial.
Título:	Formação inicial de professores: um estudo de caso das práticas de ensino de egressos do curso normal

Tipo de produção:	Dissertação
Instituição	Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação.
Ano	2010
Autor	Maximilian da Rocha Gomes.
Orientador	Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira
Resumo:	<p>A presente dissertação é o resultado do estudo sobre a prática docente de egressos do Curso de Nível Médio da Modalidade Normal do Instituto Estadual de Educação São José – IEESJ, em exercício do magistério no município de São José do Norte – RS. Nessa pesquisa, procuramos conhecer, interpretar, explicar e compreender que contradições se apresentam nas práticas pedagógicas dos docentes em relação ao processo formativo que realizaram como alunos do Curso Normal de Nível Médio. Para tanto, trabalhamos em dois momentos: o primeiro, identificação, análise e compreensão das representações sociais que os professores egressos desse curso desenvolveram como respostas as necessidades de suas vivências durante seu processo formativo; o segundo, buscamos compreender a representação que eles fazem sobre a prática profissional que realizam na rede escolar de ensino do município. Utilizamos como metodologia de análise o estudo de caso, tendo em vista o interesse em aprofundar-se no conhecimento das experiências/vivências de três docentes que atendiam aos critérios da pesquisa na eleição de seus sujeitos. Nossa intenção foi seguir o processo e as etapas do conhecimento na perspectiva do método dialético, procurando analisar todas as ligações e relações que outros fenômenos possuem com nosso fenômeno de pesquisa, aproximando ao máximo de sua totalidade. Logo, tomamos como referência de análise o Projeto Político Pedagógico, as Matrizes Curriculares e o Regimento Escolar do Curso de Nível Médio da Modalidade Normal, vigentes no IEESJ, bem como a representação que os professores possuem de suas práticas pedagógicas. O estudo demonstra que, mesmo os professores conseguindo construir conhecimentos no decorrer de suas práticas pedagógicas, de forma a dar conta das situações-limite que a realidade escolar apresenta, é necessário que a formação inicial articule de modo dialético a</p> <p>teoria e a prática, promovendo atividades que os orientem ao desenvolvimento de</p> <p>uma consciência crítica na perspectiva de sentir a necessidade de uma formação continuada, que os levem a uma permanente busca de saberes que garantam a materialização da educação sonhada.</p>

Palavras-chave:	Instituto Estadual de Educação São José, formação de professores, nível médio da modalidade normal, prática pedagógica, estudo de caso.
Título:	Competências e habilidades no curso da Formação de Professores das séries iniciais de iniciais de nível médio em Santa Catarina: uma análise no contexto das leis 5.692/71 e 9394/96
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição	Universidade Federal de Santa Catarina
Ano	2002
Autor	Jeferson Silveira Dantas
Orientador	Professor Doutor Carlos Eduardo dos Reis.
Resumo:	<p>Esta pesquisa teve por objetivo analisar os modelos de formação docente para as séries iniciais de nível médio- modalidade de competência e habilidade. Os marcos temporais assinalados neste estudo, correspondem ao contexto histórico dos Estados Militar (1964-1985) e neoliberal (década de 1990) onde então se inserem as Leis 5692/71 e 9394/96 respectivamente. Definido o marco temporal e o espaço social- Santa Catarina- das interlocuções concernentes à formação de professores no curso de magistério, procurou-se entender o movimento histórico que originou diferentes documentos que embasaram a caracterização do Profissional do Magistério, aliados as suas bases pedagógicas e políticas, assim como a participação decisiva de determinados organismos internacionais em sua formulação. Neste sentido, os modelos de formação docente atenderam a reestruturação do processo produtivo capitalista vigente, tanto no âmbito ideológico do Desenvolvimento com Segurança do Estado Militar, como no âmbito da ideologia da Globalização do Estado neoliberal.</p> <p>Logo, as categorias de competências e habilidade foram ressemantizadas na década de 1990, exigindo professores mais flexível e adaptáveis às novas tecnologias educacionais. No entanto, as Leis Gerais de Educação que permearam o estatuto formacional docentes das séries iniciais 5692/71 e 9394/96), não conseguiram solucionar o subaproveitamento dos recursos humanos, e físico nos estabelecimentos públicos de ensino em Santa Catarina, tornando suas propostas meros adornos reiterativos.</p>
Palavras-chave:	
Título:	Um estudo sobre o curso de Magistério: sim, ele ainda existe!
Tipo de produção:	Dissertação

Instituição	Universidade Regional de Blumenau
Ano	2017
Autor	Lilian Alves Pereira
Orientador	Prof. ^a . Dra. Gisele Maria Cervi
Resumo:	<p>O curso de Magistério, objeto de estudo dessa pesquisa, é uma formação inicial em nível médio para professores que pretendem lecionar nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. As leis (LDB 9.394/96, PNE 13.005/2014) determinam a não contratação de professores para a Educação Básica sem formação em nível de graduação, mas a formação em nível médio permanece atuante. A questão problema é: Quais os movimentos do currículo no curso de Magistério? O principal objetivo deste trabalho é compreender o currículo de um curso de Magistério. Os objetivos específicos são: i) Contextualizar uma política de formação de professores, o curso de Magistério em nível médio; ii) Conhecer o perfil dos estudantes que estão inseridos nessa formação; iii) Discutir os sentidos do curso de Magistério para seus estudantes; iv) Analisar o ementário oficial e planos de ensino das disciplinas que compõe esta formação em nível médio. Os principais autores utilizados foram Ball (1994), Mainardes (2006), Cipriani (2006), Luna (2000), Dussel e Caruso (2003), Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004), Schaffrath (2008; 2002; 1999), Tanuri (2000), Vilella (2008; 2011), Varela e Alvarez-Uria (1991), Foucault (2002a; 2002b), Carvalho (2008; 2009; 2014). Como metodologia de análise foi utilizada abordagem do ciclo de políticas proposta pelo inglês Stephen Ball e difundido no Brasil por Jefferson Mainardes (2006). Os sujeitos da pesquisa são os estudantes do curso de Magistério. Os dados foram produzidos na Escola de Educação Básica Pedro II de Blumenau. Como instrumento de produção de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Os dados inferem que o currículo do curso de Magistério seleciona certos sujeitos, produzindo identidades. Os estudantes são mulheres oriundas das classes populares que veem nessa formação a possibilidade de ascensão social, profissional e estabilidade financeira, bem como escolhem esse curso por ser uma formação gratuita. Apontam também que, no contexto da prática, o curso de Magistério é uma formação docente que prima pelo ensino de técnicas. No contexto de texto, os textos da secretaria estadual de educação são contemplados por alguns professores. Mas em sua maioria, os professores constroem outro texto. Esses são alguns dos movimentos do currículo do curso de Magistério da instituição estudada: Produção de identidades para os professores formados por ele; um currículo oficial que não transita para os planos de ensino; um currículo cotidiano pautado no ensino de técnicas. Embora tenha sido relevante na construção da profissão professor e necessário em alguns lugares do país, não é suficiente. A pesquisa</p>

	mostra que as políticas de formação de professores precisam ser mais efetivas, gratuitas e de qualidade social. A questão não é sua existência. É ele ser como é e continuar assim.
Palavras-chave:	Currículo. Curso de Magistério. Formação de professores. Identidade. Políticas Públicas.
Título:	Análise da formação de professores das séries iniciais da educação básica no curso normal médio: a percepção de profissionais da educação da Gerência Regional de Educação litoral sul - PE
Tipo de produção:	Dissertação
Instituição	Universidade Federal de Juiz de Fora.
Ano	2015
Autor	Klein da Silva Wanderley
Orientador	Professor Dr. Marcos Tanure Sanábio
Resumo:	<p>A presente dissertação analisou o curso de formação docente em nível médio, Curso Normal Médio, em seis escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, jurisdicionadas à Gerência Regional de Educação – GRE, Litoral Sul. Justifica-se a investigação, considerando a experiência do autor tanto como professor do Curso Normal Médio, quanto como Analista Educacional na GRE Litoral Sul, desde 2008, sendo o último cargo até a data da realização da pesquisa. Esse estudo é importante para Gerência Regional de Educação Litoral Sul, pois vem revelar o andamento do curso Normal Médio, seus desafios e possibilidades. A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia qualitativa, o método estudo de caso, as entrevistas e a pesquisa documental em seis escolas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com técnicos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o gestor da GRE Litoral Sul, gestores e professores de prática pedagógica de cada unidade escolar, além da análise documental e revisão bibliográfica. A partir do suporte teórico respaldado em Luckesi (2000), Pimenta (1997, 2002, 2005, 2006), Freire (1996, 2003), Gatti (2000), Veiga (2006), Santiago (1998), Sacristán (2000), Silva (2000), Libâneo (2005), Luck (2000) e Guimarães (2004). Foi estruturado um plano de ação para o fortalecimento do Curso Normal Médio, a partir de lacunas reveladas no estudo proveniente da formação continuada para os professores formadores, acervo de livros nas bibliotecas específicos para a formação de professores; quantidades de escolas que ofertam esse curso no mesmo município, adequação do acompanhamento do curso por uma coordenação, recurso financeiro, divulgação e esclarecimentos a comunidade e coordenador de curso com um perfil adequado, com aplicabilidade na GRE Litoral Sul, quanto em toda rede</p>

	estadual de ensino.
Palavras-chave:	Curso Normal Médio; Formação de Professores, Professor de Práticas Pedagógicas; Educação Básica, Pernambuco.

