

# Formação de professores para os Anos Iniciais da Educação Básica: A história da Escola Normal e do Curso de Formação de Docentes no Paraná

*Teacher Training for the Early Years of Basic Education: The history of the Normal School and the Teacher Training Course in Paraná*

Alessandra Batista de Godoi Branco<sup>1</sup>  
Emerson Pereira Branco<sup>2</sup>  
Lucila Akiko Nagashima<sup>3</sup>

## Resumo

A formação de professores apresenta especificidades conforme o contexto histórico-social, nível e etapa de atuação. A trajetória do curso normal/magistério é marcada por instabilidade, retrocessos, rupturas e transformações. Nesse contexto, objetivamos compreender a formação de professores em nível médio, modalidade normal, e suas possíveis relações com a profissionalização docente para atuação nos anos iniciais da Educação Básica, o professor polivalente. Para tanto, discutimos e analisamos sobre a formação e atuação, especialmente para os anos iniciais da Educação Básica, e traçamos alguns marcos históricos desde as antigas escolas normais até a atualidade. O artigo resulta de pesquisa qualitativa com investigação bibliográfica e documental, e análise de conteúdo. A partir dos estudos, foi possível compreender que a profissão docente passou por transformações, reconfigurou-se e, ao mesmo tempo, mantém certos traços que não se distanciam do passado. As professoras e os professores que atuam nos anos iniciais são, em sua maioria, mulheres e têm nível de escolaridade e formação acadêmica menos elevada em relação a outras etapas da Educação Básica, com indicativos de que também possuem a menor remuneração da categoria. Em meio à permanente defesa pela formação em nível superior, a modalidade normal permanece, sinalizando aspectos sobre o ofício e sua [des]valorização.

**Palavras-chave:** Professor polivalente. Magistério. Habilitação. Profissionalização. Feminização.

## Abstract

Teacher training has specificities according to the historical-social context, level and stage of performance. The trajectory of the normal/magisterial course is marked by instability, setbacks, ruptures and transformations. In this context, we aimed to understand the formation of teachers in High School, normal modality, and its possible relations with the teaching professionalization to work in the initial years of Basic Education, the polyvalent teacher. For this purpose, we discuss and analyze the formation and performance, especially for the initial

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Pedagoga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Paranaíba. E-mail: alessandra\_g12@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-3488-592X.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professor de Matemática na Secretaria do Estado de Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). E-mail: ems\_branco@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-3597-0392.

<sup>3</sup> Mestre e Doutora em Engenharia Química pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora aposentada da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, da UNESPAR, campus Paranaíba. E-mail: lucilanagashima@uol.com.br. ORCID: 0000-0001-8197-9668.

years of Basic Education, and we trace some historical landmarks since the past normal schools until nowadays. The article is the result of qualitative research with bibliographic and documental investigation, and content analysis. From the studies, it was possible to understand that the teaching profession has gone through transformations, has reconfigured itself and, at the same time, maintains certain traits that are not far from the past. Teachers who work in the early years are mostly women and have a lower level of education and academic training compared to other stages of Basic Education, with indications that they also have the lowest remuneration of the category. In a permanent context of defense for higher education, the normal modality remains, signaling aspects about the craft and its [de]valuation.

**Keywords:** Polyvalent teacher. Magisterium. Qualification. Professionalization. Feminisation.

## Introdução

A formação de professores é um tema de pesquisa muito relevante na educação, sendo uma problemática em constante mudança e que apresenta especificidades de acordo com o contexto histórico-social, nível e a etapa de atuação.

Para entender alguns aspectos dessa temática no tempo presente, conhecer sua história é importante e necessário para compreender certos discursos e práticas de formação docente. Cabe frisar que essas práticas não são delineadas e realizadas com neutralidade, mas refletem influências políticas, ideológicas, culturais e sociais sobre o trabalho desse profissional e sobre a educação.

Para tanto, é oportuno analisar algumas transformações e reconfigurações da profissão, das exigências para formar e atuar no magistério, quais critérios eram e são utilizados para considerar um indivíduo apto ou “bom professor”. Esses critérios são multifacetados e visto sobre diferentes perspectivas pelos governantes, estudantes, famílias, sociedade, classes dominantes e dominadas, profissionais da categoria e outros trabalhadores.

Nesse cenário, o estudo se sustenta em dois âmbitos. O primeiro é acreditar que o estudo da história do curso normal/magistério<sup>4</sup>, desde as antigas escolas normais, poderia oferecer elementos para compreensão de assuntos atuais acerca da formação de professores e da educação pública. O segundo aspecto se relaciona à profissionalização docente e sua [des]valorização.

---

<sup>4</sup> Até a década de 1960, o curso foi chamado “Normal”, a partir da década de 1970, tornou-se “Magistério” e, após 1996, retornou sua indicação de “Normal”.

Embora seja requisito ter licenciatura para atuar na Educação Básica, o curso em nível médio na modalidade normal ainda é admitido como formação mínima para a docência na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental. Esses professores são também denominados de polivalentes, pois, ensinam conteúdos de diferentes áreas do conhecimento.

A partir dessas questões, o problema orientador da pesquisa objetiva compreender a formação de professores em nível médio, modalidade normal, especialmente do Paraná, e suas possíveis relações com a profissionalização docente para atuação nos anos iniciais da Educação Básica, o professor polivalente.

Para responder a problemática, organizamos o trabalho em duas seções: a primeira discute e analisa sobre a formação e a atuação dos professores, especialmente da Educação Básica e que atuam nos anos iniciais (Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental). A segunda trata dos marcos históricos da formação desses professores no território paranaense, analisando alguns aspectos importantes de discursos e ações sobre e para o magistério que indicam interesses sobre a instrução e a educação pública.

A pesquisa tem enfoque qualitativo, por reconhecer e admitir “que a realidade é fluente e contraditória” (CHIZZOTTI, 2014, p. 26). O delineamento metodológico envolve pesquisa bibliográfica (livros, artigos, teses e dissertações) e documental (leis, orientações e relatos). Concordamos com Lüdke e André (2013, p. 45) que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Os dados coletados serão analisados pelo método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), nas formas qualitativa e quantitativa.

## 1. A formação profissional para o magistério

A palavra **formar** do latim *formare* indica a forma, o molde; enquanto na tradução latina para forma (do grego *eidós*) está ligada à ideia (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006). Partindo de sua etimologia, haveria determinada ideia ou forma idealizada para o professor, para a professora?

Feldmann (2009) afirma que a formação docente gera/resulta da busca de possíveis significados do que é ser professor. Essa significação envolve saberes, valores, atitudes, interações e elaboração sobre interpretar e reinterpretar o mundo, envolvendo sentidos e

relações individuais e sociais. Martins (2010) corrobora ao advertir que não se deve analisar uma profissão sem considerar a trama social em que se insere.

Nesse sentido, entendemos que analisar determinada profissão separada de fatores essenciais, como os políticos, históricos, ideológicos e culturais, é o mesmo que amputar sua essência e vicissitude. Para isso, é importante analisar e conhecer como se dá essa formação (chamada em alguns momentos de instrução e de habilitação) e que pode ser atestada por certificados ou diplomas.

A primeira regulamentação geral para o ensino no Império do Brasil foi a Lei de 15 de outubro de 1827<sup>5</sup> que regulamenta sobre a instrução e a ordenação de professores que, segundo Villela (2016, p. 100) deveriam ocorrer em um “processo de homogeneização, unificação e hierarquização”. Isso demonstra a preocupação dos governantes em estabelecer um sistema educacional, com escolas, métodos, conteúdos e professores adequados às necessidades emergentes daquele período.

De acordo com a referida Lei, os professores que não tivessem necessária instrução para ensinar nas escolas de ensino mútuo careceriam se instruir em curto prazo nas escolas das capitais. O critério para nomeação requeria que fossem examinados publicamente pelos presidentes das províncias que julgariam os “mais dignos” para o cargo. Além de demonstrarem conhecimentos nos exames, deveriam ser cidadãos de boa conduta e às mulheres era especificado que precisariam apresentar “reconhecida honestidade” (IMPÉRIO DO BRASIL, 1827).

A formação requerida não primava o conhecimento científico, mas igualmente ou sumariamente, os valores morais e sociais que seriam avaliados pelos dirigentes. Tais exigências e práticas se reconfiguraram em outros contextos sociais e momentos históricos, porém, fazem parte da construção das identidades docentes.

Atualmente, a formação ou habilitação profissional é “comprovada” pelo diploma ou certificado. Segundo Yannoulas (2011, p. 281), o diploma credencia a garantia de competência (cultural, profissional e de conhecimentos) e resulta da institucionalização de práticas pedagógicas organizadas, estabelecendo “limites e maneiras da circulação e apropriação dos saberes”. Ao requerer habilitações certificadas ou diplomadas no lugar da prática espontânea, o corpo docente se constitui homogêneo e “a certificação significava a possibilidade de modificar os indivíduos, porém, sem alterações na função social

---

<sup>5</sup> Cria as escolas de primeiras letras e apresenta a indicação sobre a instrução e a ordenação de professores.

desempenhada ou na prática pedagógica” (YANNOULAS, 2011, p. 280). Partindo desse pressuposto, essa transformação nos requisitos para a profissão não é isenta da imposição, especialmente sobre conhecimentos e práticas.

Isso demonstra que a educação é uma política social e uma forma de influência do Estado para manter relações de alguma formação social (HOFLING, 2001). Dessa maneira, as decisões e os investimentos sobre e para a educação podem mostrar a quem servem e para quais objetivos. Isso indica que a formação de professores também é alvo de luta de interesses por se relacionar à prática da educação idealizada para a sociedade. Conflitos e ações sobre a política educacional ocorrem ou se materializam na prática educativa.

Para Frigotto (2010), educar é prática social contraditória de interesses conflitantes em uma sociedade de classes. Sobre os professores, Silva (1996) descreve como trabalhadores culturais, que lidam com conhecimentos, hábitos, comportamentos, práticas sociais, com elementos ou ações que são simbólicos e imateriais e, segundo Libâneo e Pimenta (1999) e Saviani (2011), contribuem para o processo de humanização dos indivíduos.

Há interesses antagônicos (hegemônicos e contra hegemônicos) a partir dos quais se espera que professores contribuam na formação de ideias, hábitos, comportamentos e ações, em humanizar ou treinar, em reproduzir ou transformar, em oprimir ou libertar, entre tantas outras possibilidades que não cabem no texto.

Em sentido amplo, o mundo do trabalho é preponderante sobre a educação e a formação de professores, seu perfil se altera de acordo com o desenvolvimento social e econômico (KUENZER, 1999), a divisão sexual e transformações da profissão, a existência material e simbólica do corpo docente (YANNOULAS, 2011), as fases de produção e as formações sociais (MONLEVADE, 2000). Desse modo, há determinados perfis traçados ao ser e fazer docente, que se alteram a partir de diferentes fatores, atores e contextos.

De modo similar, à escola são atribuídas funções sociais e o que se espera da instituição implicará sobre possíveis decisões acerca do profissional docente para cumprir esses ideais. Ricci (1999), Gatti (2010) e Andrade (2011) fazem essa articulação da função da escola com a formação e/ou atuação dos docentes e Cunha (2016) analisa as demandas atribuídas à instituição escolar e aos professores para o desenvolvimento social na perspectiva dos dominantes.

A partir dos autores estudados, para fins deste estudo, compreendemos que a formação de professores não é neutra, pois, não se isola dos aspectos sociais, históricos, políticos,

ideológicos, culturais, financeiros e religiosos. Entendemos que se relaciona com a profissionalização docente, seu reconhecimento, valorização e condições de trabalho. Isto posto, direcionamo-nos para a formação de docentes que atuam nas primeiras etapas da Educação Básica e discorreremos sobre algumas especificidades.

### *1.1. A formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica*

Para atuar na Educação Básica é requisito ter, no mínimo, graduação em licenciatura, sendo admitida a formação mínima em nível médio na modalidade normal para lecionar na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Há, desse modo, uma distinção (de exceção) sobre a formação de professores, a depender da etapa ou ano em que poderão atuar.

Assim sendo, quais critérios ou aspectos indicam os níveis de exigência sobre a escolarização, ou a formação acadêmica dos professores da Educação Básica? Poderia ser a idade e a seriação dos estudantes; o reconhecimento e a valorização social, profissional e financeira do docente; as condições de trabalho; a oferta de vagas? São questões que culminam sobre tal realidade e que mostram especificidades entre as etapas de atuação.

Robledo-Castro, Amador-Pineda e Nãñez-Rodríguez (2019) indicam que grande parte das pesquisas em Educação Infantil reconhecem a importância dos primeiros anos de vida para/sobre o desenvolvimento integral dos indivíduos e, conseqüentemente, para a sociedade. Reconhecendo a complexidade e especificidades que essa educação exige, afirmam que a formação especializada e de nível elevado é indispensável para sua qualidade. No entanto, os dados do Censo da Educação Básica de 2019 indicavam uma realidade oposta (Tabela 1):

**Tabela 1:** Nível de escolaridade e formação acadêmicos dos professores da Educação Básica por atuação. Brasil, 2019.

Atuação	Nível de escolaridade e formação acadêmica dos professores (%)						
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
Creche	0,6	24,6	72,2	2,7	31,5	0,4	0,0
Pré-escola	0,4	21,1	75,0	3,5	37,9	0,7	0,1
E. Fund. - Anos Iniciais	0,2	15,5	80,1	4,1	41,1	1,0	0,1
E. Fund. - Anos Finais	0,2	8,5	86,6	4,8	41,3	3,6	0,4
Ensino Médio	0,0	3,1	88,5	8,3	41,6	8,2	1,8
Educação Profissional	0,1	5,5	54,5	40,0	40,6	18,1	6,2
Ed. Jovens e Adultos	0,1	9,5	84,4	5,9	43,6	4,4	0,7
Ed. Esp. - Classes Comuns	0,1	8,0	86,1	5,8	43,7	4,0	0,7
Ed. Esp. - C. Exclusivas	0,1	7,9	87,6	4,4	67,9	1,4	0,1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP<sup>6</sup> (2020).

Os dados indicam significativa variação entre etapas e formas de oferta, sendo que os anos iniciais apresentam maior índice de professores com nível de escolaridade até o Ensino Fundamental e até o Ensino Médio e o menor percentual de mestres e doutores.

Gatti (2010) chama a atenção para uma “separação formativa” histórica que ocorre nos cursos de formação de professores e na valorização social desses profissionais — que caracterizam o reconhecimento, o prestígio, o nível de formação exigido, os níveis salariais, entre outros. Para Mello (2000, p. 99), essa divisão tem um significado burocrático-corporativo “que em parte foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior”. Monlevade (2000) lembra que ao reduzir a exigência de nível de formação, também se diminui o salário do profissional.

Tais considerações servem de alerta sobre uma separação que perpetua e gera (ou mantém) uma certa divisão da categoria em classes. Um corpo dividido e hierarquizado. Saviani (2009) esclarece que quando surgiu a necessidade de universalização da instrução popular, aumentou a demanda de formação de professores: para o primário era formado nas escolas normais e para o secundário no nível superior — considerando que historicamente a escola secundária era elitizada, portanto, com conteúdos acessíveis a uma minoria. Isso

<sup>6</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

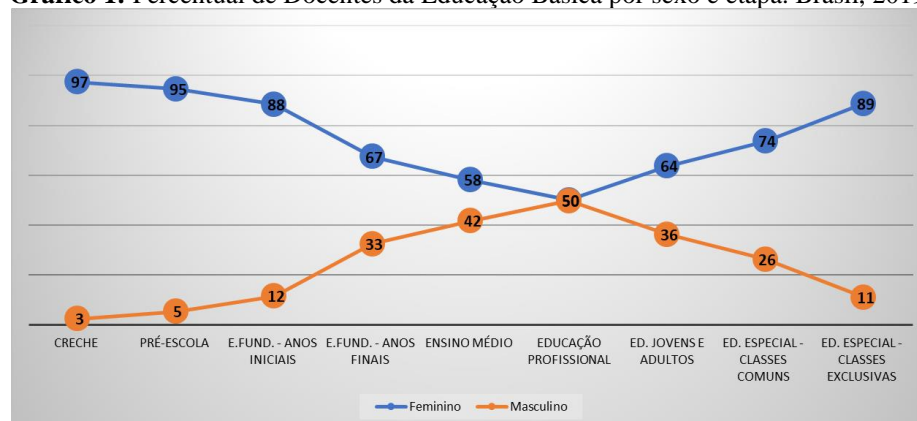


demonstra que a dualidade da educação também se constitui no estabelecimento de critérios sobre o nível de formação exigido aos professores.

Outro aspecto importante sobre essa divisão é a feminização do magistério. Yannoulas (2011) explica que ao serem aceitos e promovidos o estudo em escolas normais e o exercício do magistério por meninas/mulheres a remuneração era mais limitada sob a justificativa, na época, de que seus salários eram apenas complementares, já que eram filhas/esposas de um homem (provedor da família) e não tinham outras escolhas/oportunidades de trabalho que fossem consideradas “decentes”. Assim, constituía-se um corpo docente de menor custo.

A feminização do magistério repercutiu em transformações na profissão. Isso não se revela apenas pelo aumento quantitativo de mulheres na docência, mas em questões políticas. Sobre a representatividade das mulheres na atuação da Educação Básica, notamos que o percentual muda conforme a etapa e a forma de oferta (Gráfico 1):

**Gráfico 1:** Percentual de Docentes da Educação Básica por sexo e etapa. Brasil, 2019.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do INEP (2020).

Os dados acima indicam que percentual de professoras do sexo feminino era mais elevado na Educação Infantil, diminuindo à medida que avança até o Ensino Médio. Das outras modalidades de oferta (Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial), o mais equilibrado foi a Educação Profissional, em que havia 50% em cada grupo. Com base nesses dados, é possível considerar que a função do professor polivalente, especialmente até a primeira etapa do Ensino Fundamental, é desempenhada em sua maioria por mulheres.

Pimenta *et al.* (2017) explicam que polivalente identifica uma característica do desempenho docente desde as origens da Escola Normal. Isso faz crer que a polivalência



constitui uma representação construída historicamente, a partir das decisões sobre a formação e a atuação do docente. Na atualidade, esse profissional tem a responsabilidade de ensinar sobre diferentes áreas do conhecimento e, por vezes, possui a menor remuneração da categoria.

Um indicador<sup>7</sup> publicado pela OECD (2018) apresenta algumas diferenças importantes entre os professores primários e secundários, conforme Quadro 1:

**Quadro 1:** Comparação dos professores primários e secundários.

Assunto	Características	
	Primário	Secundário
Formação	Ênfase na formação pedagógica e prática	Ênfase nos conteúdos específicos
Salários	Inferiores em relação aos secundários	Superiores em relação aos primários
Tempo	Total de horas aproximado, porém, dedicam mais tempo ao ensino	Gastam em média 10% menos do tempo com o ensino
Salas	Quantidade menor de alunos	Quantidade maior de alunos

Fonte: Elaboração própria a partir do indicador da OECD (2018).

Entre os aspectos em que são comparados, destacamos as diferenças de ênfase na formação, de salários, de tempo de ensino e de quantidade de alunos. Na sequência do texto, apresentamos alguns marcos históricos da formação de professores em nível médio no Paraná.

## 2. Contextualização histórica da formação de professores no Paraná

A Província do Paraná foi instalada oficialmente em 1853 — período de muitos conflitos, dificuldades financeiras e problemas sobre o controle de população e das terras (PARANÁ, 2000). Logo após a sua emancipação de São Paulo, as primeiras diligências foram organizar setores básicos para a nova Província, tais como: finanças, segurança e instrução pública (OSINSKI; VEZZANI, 2017). Nesse período, a economia era movimentada, sobretudo, por produtores de mate e fazendeiros de gado, tornando-os parte da oligarquia política (liberais e conservadores) marcada por conflitos entre os dois polos (ANJOS; SOUZA, 2016).

Por meio da instrução, objetivava-se a morigeração dos indivíduos, no tocante aos hábitos e papéis sociais, sendo a escola um lugar (vivência) e espaço (território) marcado com diferenças na organização das salas de aula, de matérias/conteúdos e tempo de escolarização

<sup>7</sup> O indicador é sobre os países que participam das pesquisas da OECD – cuja tradução é OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) –, sendo que o Brasil está incluído.

obrigatório para meninos e meninas (ANJOS; SOUZA, 2016). O método de ensino e os conteúdos indicados para as escolas primárias da época indicavam tais objetivos, que deveriam ser realizados pelos professores admitidos pela província.

A habilitação para o magistério ocorria pela formação pela prática (repetição e imitação), alternativa menos onerosa aos cofres públicos e considerada suficiente para os objetivos da época (FRANÇA; SOUZA, 2018). Na medida em que surgiram e cresceram críticas e debates sobre a quantidade *versus* qualidade da instrução, relacionando com o [des]preparo dos professores, a Escola Normal passou a ser defendida.

Anjos (2015) cita alguns discursos de autoridades provinciais, como Zacarias de Góis e Vasconcelos, em 1854, que mencionou os professores públicos como “mal pagos” e valorizados por poucos, e Joaquim Ignácio Silveira da Mora, em 1857, que considerava a carência de habilitação como fator para não serem bons, já que aqueles que fossem habilitados procurariam atividades melhor remuneradas.

Em 1866, Fleury (2000, p. 213) apresentou dados e valores sobre a instrução pública e afirmou: “no Paraná gasta-se muito e aprende-se pouco”. Em busca de superar os problemas, apresentou três propostas: (1) fechar escolas não frequentadas, (2) reorganizar a inspeção e (3) preparar professores habilitados em Escola Normal — “o meio único de o conseguir [melhorias] é formar bons professores” (FLEURY, 2000, p. 216).

Analisando seu discurso, percebemos que considerava que o despreparo para o ensino gerava incertezas sobre a efetividade de toda a estrutura até então investida e, por tais razões, defendia a criação de escolas normais compensadas pela economia do fechamento de outras. Em outros trechos, alegava que “maus professores” prejudicavam a instrução por apresentarem muitos erros e vícios no ensino. Com isso, atribuía a culpa da alta evasão e por desempenhos insatisfatórios dos alunos ao [mau] professor.

Em 1867, Burlamaque (2000) defendia a importância da instrução primária e criticava as despesas excessivas ao “semear” escolas públicas e “arvorar” professores diante de resultados tão insatisfatórios, principalmente pela evasão dos alunos. Considerava a criação da Escola Normal como mais uma despesa a ser suportada pela província, que possivelmente não teria interessados, devido ao descrédito, a indiferença e até o desprezo pela carreira do magistério. Segundo descreve, era uma atividade pouco ambicionada, principalmente pelos homens. Por isso, supunha que haveria pouco interesse nessa formação diante do cenário caótico: falta de vontade, de incentivo e de pessoal.

Sobre as escolas normais, fez a seguinte analogia: “nos países adiantados em civilização, apreciadores da instrução pública, elas vingam, prosperam, e dão excelentes frutos. Mas no Brasil, [...] elas têm sido plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (BURLAMAQUE, 2000, p. 254). Assim, atribuía-lhes característica de não pertencimento, de contestação em relação ao meio em que naturalmente não deveriam estar.

Ao analisar esses relatos da época, concordamos com Imbernón (2011, p. 20) que fala da profissão docente, afirmando existir “a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intraprofissional”, que devem ser rompidos, superados.

A despeito das posições contrárias, a primeira Escola Normal da Província do Paraná foi criada em 1870 em Curitiba e iniciou suas atividades em 1876. Sua instalação ocorreu em um período que tendia para a mudança política em prol dos ideais republicanos sobre a instrução do povo (PARANÁ, 2000).

No Paraná, a matrícula de mulheres foi aceita em resposta ao manifesto com o pedido oficial destas, em 1891 — requerimento feito por Júlia Wanderley, o qual obteve deferimento. Ao mesmo tempo, supõe-se uma alternativa do governo em aumentar o número de estudantes das escolas normais e suprir o deficit de professores, aproveitando o trabalho feminino na docência. Em 1893, Júlia se tornou a primeira mulher nomeada para o magistério, pioneira na educação paranaense, cuja carreira deixou importantes contribuições (NASCIMENTO; SOUSA, 2011). Adiante, a história se delineia de maneira que a carreira docente para os anos iniciais se torna predominantemente feminina.

Progressos em estrutura, economia e quantidade populacional de cidades relacionavam a instalação de escolas (CORREIA, 2013). No século XX, a expansão das escolas primárias e a necessidade de formar professores acompanharam as mudanças na economia, na organização social, na distribuição demográfica, na criação de municípios e o aumento da população, no incentivo à imigração e ao desenvolvimento. Ao aumentar a demanda, crescem as escolas normais, os Institutos de Educação e a oferta de cursos superiores.

A década de 1940 destacou-se pela publicação de Leis Orgânicas do Ensino (Reformas de Capanema<sup>8</sup>) que, de acordo com Saviani (2013, p. 270), reorganizaram a estrutura educacional brasileira através de reformas parciais e tinham “caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista [...]; corporativista”. Essas leis acentuam a demarcação de que o

---

<sup>8</sup> Referente a Gustavo Capanema que foi ministro da educação entre 1934 e 1945.

ensino secundário era para a formação da elite e permitia o acesso ao nível superior. Aos demais (e não todos), era oportunizado o ensino profissional com cursos técnicos de indústria, comércio e agricultura, e o curso normal.

Entre as décadas de 1940 e 1960 houve amplo estímulo à ocupação de terras, intensificando a colonização por imigrantes de forma planejada. Foi um período marcado por elevados investimentos públicos de infraestrutura, aumento do funcionalismo público e criação de faculdades (PARANÁ, 2002).

Sobre os professores, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4024/1961) regulamentava os requisitos mínimos sobre o nível de formação e atuação, e oferecia ressalvas para insuficiência ou falta real de habilitados, sendo: exame de suficiência e aproveitamento de docentes formados em outras disciplinas e/ou áreas correspondentes (BRASIL, 1961). De igual modo, no Paraná, em caso de ausência de diplomados bastava uma autorização expedida mediante exame de suficiência e oferta de centros de treinamento pedagógico para habilitá-los (PARANÁ, 1964).

Tais exceções mostram que a contratação de professores leigos, sem uma habilitação ou formação mínima, permaneceu como alternativa para suprir essa discrepância entre demanda e oferta de profissionais.

A respeito da década de 1970, a publicação da Lei n.º 5692/1971 representou o momento de medidas autoritárias e impositivas sobre a educação daquele período. A profissionalização compulsória, o tecnicismo, a educação compensatória e utilitarista são marcas profundas desse momento. Com efeito, o curso normal foi suprimido e deu lugar à habilitação para o magistério.

Na década seguinte, se avolumam as buscas por redemocratização em todas as esferas da sociedade e as mudanças políticas, por conseguinte, repercutiam na percepção da função da escola. Diante dessa realidade, o governo propunha que era urgente “superar a concepção de escola como produtora do saber tecnocrático, eficiente ao mercado” (BACZINSKI, 2011, p. 29) e anunciava sua função “como mediadora do conhecimento científico, do conteúdo social e historicamente produzido” (BACZINSKI, 2011, p. 30).

Importantes mudanças na estrutura e organização da educação pública no Estado do Paraná ocorreram nesse período. Era um momento de luta por redemocratização e por melhorias na qualidade e no acesso à educação. Não é de se estranhar que apresentar reformas, sob o aparato da democracia, da justiça e da igualdade seja uma roupagem mais

atraente aos olhos de quem vê, embora as contradições possam mostrar que os fins eram outros! No campo das ideias pedagógicas, ora se defendia “uma educação democrática e socializadora dos conhecimentos científicos” e ora a “supressão ao conteúdo escolar” (BACZINSKI, 2011, p. 37).

Servimo-nos desta consideração para ponderar que a incoerência entre o discurso e as ações é facilmente observável em relação aos conhecimentos científicos “possíveis” à escola pública. Quem defende, verdadeiramente, uma educação democrática eliminando os conteúdos desta? A nosso ver, é o mesmo que combater a fome retirando o alimento daquele que necessita.

As políticas educacionais e o sistema educacional do Paraná avançam na década de 1990, mas ainda com problemas ancestrais como: analfabetismo, dificuldades de acesso à escola, elevados índices de reprovação e evasão, e dúvidas sobre a qualidade de ensino. No campo das ideias, assumiu um movimento que se alicerçava na Pedagogia Histórico-Crítica e, ao mesmo tempo, a defesa por habilidades e competências eram cada vez mais presentes.

Entre preleções e ações, concordamos com Noda e Galuch (2018, p. 547), ao afirmarem que as reformas ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990 “foram implantadas, muitas vezes, para responder a reivindicações populares, mas atendiam apenas aos interesses neoliberais de formação”.

Pautando-se nos problemas educacionais daquele momento e justificando objetivos de universalização e democratização, o governo propõe, mormente a partir de 1992, a reformulação da política educacional do Estado. Para tanto, buscou recursos financeiros externos, como: Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BACZINSKI, 2011) que, junto aos financiamentos, trouxeram projetos e determinações sobre as políticas educacionais.

Em relação às influências no curso de formação de professores em nível médio destacamos o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM). Em 1996, foi publicada a Resolução n.º 4056 que anunciava o fechamento das habilitações profissionais nos colégios estaduais paranaenses a partir de 1997, passando a ofertar, compulsoriamente, apenas a educação geral de segundo grau.

Em um contexto de fortalecimento dos ideais neoliberais, o Paraná adotou políticas públicas sobre a educação que mascaravam os dados e, de forma aligeirada, buscava atender as necessidades mercantis oriundas, principalmente, das transformações na economia e na

produção, e aos interesses das agências internacionais. Garcia (2013) avalia que predominava o ideário do Ensino Médio com formação voltada a competências — preparar para a vida, para adaptar-se às demandas do mercado de trabalho. Dessa maneira, “na perspectiva do capital, a educação constitui-se em um processo permanente de disciplinamento tendo em vista a produção e a reprodução, naturalizada, da mercadoria” (KUENZER, 2013, p. 82).

Apesar disso, alguns estabelecimentos públicos estaduais do Paraná não aceitaram o fechamento compulsório e iniciaram um ato de oposição, em luta pela formação profissional — fazendo resistência à imposição (SANDRI, 2007; CRUZ, 2008; GOMIDE; MIGUEL, 2009). Em resposta, a Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED-PR) publicou a Resolução n.º 4394/1996 que oportunizou que cada comunidade escolar optasse pela adesão do PROEM. Para respostas negativas, contudo, não foi dada garantia de recursos do Programa (SANDRI, 2007).

Desse modo, conquistaram uma velada liberdade de escolha, pois, o colégio cuja resposta fosse negativa ao Programa também “optava” por não receber seus recursos financeiros. Foi um modo de atender parcialmente as solicitações e cobrir seu aspecto de despotismo. Seria um voto movido por escolha, incerteza ou persuasão?

À revelia, permaneceram em funcionamento 26 cursos profissionalizantes em Colégios e Institutos estaduais do Paraná — entre os quais, 14 ofertavam o curso Normal (SANDRI, 2007). Desse modo, ainda que de forma precária, o curso não foi extinto na rede pública paranaense.

O movimento em favor do curso ganha mais força no início do século XXI, quando ocorre um processo de “resgate” do mesmo nos estabelecimentos estaduais. Em 2003, foi composta uma Comissão responsável por elaborar uma Proposta Pedagógica Curricular e, dois anos depois, ocorreu o I Simpósio do Curso de Formação de Docentes — Normal, em nível médio, momento em que outros professores puderam apresentar sugestões sobre o documento (CRUZ, 2008). A partir desse trabalho, foi elaborada a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível médio (PARANÁ, 2006).

O debate sobre a formação de professores em nível médio contou com a participação e atuação de muitos profissionais e instituições, inclusive os que defendiam a formação superior. Nesse ínterim, os organismos internacionais serviram de direcionamento, atendendo às solicitações sobre o retorno do curso (GOMIDE; MIGUEL, 2009).

Dessa maneira, compreendemos que o fechamento forçoso do curso no Paraná não podia significar, fundamentalmente, uma luta justa pela formação em nível superior ou pela valorização da carreira docente. Não prioritariamente, ao nosso ver, ainda que tal anseio persistisse, vigorando até os dias atuais, também não era uma medida que defendesse, em primazia, uma reforma para a qualidade de educação do nível médio. Do mesmo modo, a união de esforços por seu retorno no Estado não era uma atitude neutra frente à problemática e às polêmicas geradas sobre a formação mínima docente para a Educação Básica.

O aspecto que nos inquieta é o que seria a melhor opção de qualidade em relação à formação de professores, ou seja, o que ocorreu quando governo deixou de investir na educação profissional e normal, mas a demanda por profissionais continuava. Uma opção assertiva poderia ser a oferta do ensino superior, em instituições públicas, de qualidade e com expansão satisfatória.

É solução fechar o curso normal, de nível médio, e substituí-lo por uma formação aligeirada em cursos superiores de qualidade questionável? É melhor formar um professor em nível superior, mas de forma abreviada, suprimida em conteúdo, sem garantir a pesquisa e a extensão junto ao ensino? A rede privada seria mais eficaz que a pública?

Fato é, que nos anos 2000 ocorre a reconstrução do magistério, mas com nova organização e nomenclatura, sendo que algumas ações políticas ocorridas nesse período, refletiam fluxos do contexto nacional e internacional (GARCIA, 2013). Araújo (2008), Gomide e Miguel (2009) destacam a nova organização curricular na forma integrada e modalidade normal, sobre a qual Gomide e Miguel (2009) consideram que poderia representar uma alternativa contra hegemônica.

Ao lermos a Proposta Pedagógica Curricular para o Curso (PARANÁ, 2006), notamos que a SEED-PR expressa, nesse documento, a intencionalidade de recuperar e melhorar essa formação de professores que ainda se via necessária para suprir a demanda vigente. Ao mesmo tempo, com vistas a contribuir para a continuidade dos estudos em nível superior. Objetivava-se dar um novo significado e valorizar sua oferta. Essa ressignificação acompanhava o discurso de preocupação com a qualidade, impulsionava a ampliação de vagas e, ao mesmo tempo, reconhecia que o Curso era uma opção temporária para suprir a demanda de profissionais.

Em 2014, a SEED-PR publicou as Orientações Curriculares para o Curso em que reafirma o ideal de ressignificação curricular em uma perspectiva de flexibilidade e subjaz



seus princípios nas categorias: trabalho, *práxis*, direito da criança e integração (PARANÁ, 2014).

Analisando tais Orientações, é possível afirmar que a SEED-PR redige e almeja a formação inicial de professores em nível médio em uma perspectiva crítica e transformadora. Percebemos, no documento, um posicionamento contrário a dualidade educacional, a fragmentação do currículo, aos princípios da acumulação flexível, a concepção alienadora e tecnicista, entre outros problemas que se opõem a uma visão emancipadora e crítica de educação. Assim, a perspectiva histórico-crítica permanece em documentos oficiais e nas diretrizes curriculares estaduais da Educação Básica ofertada pela rede estadual do Paraná.

É manifesto que se trata de uma ótima alternativa, contudo, essa educação emancipatória tem sido praticada de modo efetivo e a formação que se dá, desde então, corrobora para o fortalecimento dos ideais contra hegemônicos? Será que a educação ofertada na rede estadual paranaense pôde se opor ou, no mínimo “se isolar” dos princípios neoliberais? Ainda que estes questionamentos sejam amplos, julgamos oportuno apresentá-los em busca de reflexão. Acreditamos que o primeiro passo seja analisar os documentos (o discurso e o teórico) e o que é vivenciado pelos discentes, docentes e gestores (o real).

Saviani (2011, p. 91) evidencia o compromisso e o sentido básico da pedagogia histórico-crítica é a transformação da sociedade, portanto, “a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e sua finalidade na prática”. Nesse sentido, entendemos a importância de que seja assumida e efetivada, substancialmente, na realidade escolar. A formação dos professores e suas condições de trabalho, e a organização das redes escolares, das escolas, da prática pedagógica e dos currículos, são algumas problemáticas que podem dificultar sua implantação. Ainda assim, acreditamos que a tentativa da SEED-PR de assumir a teoria foi e ainda é válida e pode contribuir para melhorar a educação escolar pública paranaense, representando um avanço na busca por ressignificação.

Em busca de conclusões, ressaltamos que a história do antigo curso magistério, do curso normal, continua. Retomamos a questão sobre a oferta do Curso Formação de Docentes e vimos que, mesmo com a hipótese ou pretensão de que seria transitória, permanece como um importante lugar de formação, embora sua quantidade esteja reduzindo gradativamente. Tal fenômeno pode ser notado na quantidade de matriculados no Paraná.

Em análise ao quantitativo de matrículas por ano do curso de Ensino Médio Normal/Magistério no Paraná, censos de 2009 a 2019 (INEP, s.d.), os dados mostram o ápice

em 2010 (25 215), seguindo de redução nos anos posteriores até 2017 quando atinge o menor resultado (16 146). Em 2019, eram 16 359 matrículas em 191 estabelecimentos, sendo 162 da Rede Estadual. No que se refere à formação de docentes, os dados indicam que, em 2019, 7,92% dos professores no Paraná atuavam com a escolaridade de Ensino Médio<sup>9</sup> e 86,24% eram licenciados (INEP, 2020). Isso indica que a formação em nível superior ainda é insuficiente para suprir a demanda desses profissionais.

Trata-se, portanto, de uma trajetória até o presente de um curso que faz parte da história da profissão docente e de sua própria constituição. Considerado, no decorrer do tempo, como: exótico, extinto, resgatado, reformulado, transitório, entre outros marcos e rótulos que lhe foram atribuídos, mas que permanece.

### **Considerações finais**

As escolas normais, denominadas, no século XIX, de “plantas exóticas”, continuam sendo “semeadas” no século XXI. Mesmo com outra denominação para o curso, este resiste e permanece servindo à formação de professores. Contudo, ao que se atribui essa conservação? Significaria uma superação histórica dada à relevância do curso em nível médio ou, por outro lado, demonstra um avanço insuficiente no campo da formação em nível superior?

Sem suplantando a relevância histórica do curso ou fazer qualquer indicativo sobre sua qualidade (o que não é a problemática dessa pesquisa), acreditamos que a defesa pelo alargamento da formação docente em nível superior, de qualidade, é a alternativa mais condizente para a valorização do professor e um dos caminhos para angariar melhores condições no preparo, na atuação e no reconhecimento profissional.

No Paraná, assim como ocorreu em nível nacional, o curso Magistério/Normal sofreu avanços, retrocessos e rupturas. Apesar de ser colocado como provisório, permanece como lugar de formação do professor e da professora polivalente, que atua(rá) na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No decorrer da história desse profissional (professor primário e polivalente), nota-se uma separação formativa em que a principal instituição de formação era a antiga Escola Normal. O curso Normal/Magistério passou por muitas reconfigurações desde o período imperial até a atualidade, sendo defendido e criticado. Nessa trajetória, é um importante

---

<sup>9</sup> Esse relatório não distingue “ensino médio” e “magistério/normal”.

âmbito de formação de professores, fazendo parte da história dessa profissão no que se refere aos conhecimentos e as identidades docentes de diferentes contextos e momentos, muitas das quais podem se manter até o presente.

Atualmente, com a crescente (e permanente) luta e defesa pela formação em nível superior, o curso na modalidade normal se mantém. Parece haver uma certa penumbra em relação ao curso, que abrange indagar sobre sua relevância, sua continuidade e a trajetória pela qual passou e prossegue na história que envolve a formação dos professores, sua profissionalização e valorização.

Ao investigar a história desse âmbito formativo, foi possível compreender que a profissão docente passou por transformações, reconfigurou-se e, ao mesmo tempo, pode manter alguns traços que não se distanciam do passado e tornando-os habituais à docência, podendo indicar determinados conhecimentos. Nas palavras de Villela (2016, p. 97), são “olhares de estranhamento e familiaridade”.

Diante disso, reafirmamos a formação de professores como espaço de lutas, de interesses antagônicos, tal qual é a educação. Essa formação é vinculada à atuação desse profissional, desde a composição de candidatos e de estudantes dos cursos que, muitas vezes, se relaciona com a questão salarial e condições de trabalho, além da própria valorização da carreira. Isso significa analisar e tentar responder questões como: qual é a classe social predominante, idade, gênero, etnia e, em aspectos epistemológicos, buscar as razões que incentivaram o aluno a optar pelo curso e, em outro momento, pela profissão.

## Referências

ANDRADE, L. S. *Formação de professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação*. Campinas: Autores Associados, 2011.

ANJOS, J. J. T. A instrução pública na Província do Paraná no século XIX: uma interpretação a partir do testemunho de três alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p.45–68, jan./mar., 2015.

ANJOS, J. J. T.; SOUZA, G. Nos “rigores” da lei: a escolarização da infância na legislação da instrução pública da província do Paraná (1857–1883). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21 n. 67, p. 875–896, out./dez., 2016.

ARAÚJO, R. N. Construção da integração nos cursos de formação de professores. In: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. *O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:*

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 13, N. 38, p. 395 a 416, ano 2022

ISSN 2177-7691

concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 185–198.

BACZINSKI, A. V. M. *A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983–1994): legitimação, resistências e contradições*. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

BARBOSA-LIMA, M.; CASTRO, F.; ARAÚJO, R. M. X. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 2, p. 235–245, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 11 429, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 27 833, 23 dez. 1996.

BURLAMAQUE, P. C. Relatório Apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná pelo presidente da província O Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor Doutor Polidoro César Burlamaque em 15 mar. 1857. Publicação original. In: MIGUEL, M. E. B. (org.). *Relatórios e Ofícios da Instrução Pública do Paraná Provincial (1854–1869)*. SBHE Sociedade Brasileira de História da Educação. São Paulo, Autores Associados, 2000. p. 248–262.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. Petrópolis Vozes, 2014.

CORREIA, A. P. P. Escolas Normais: contribuição para a modernização do Estado do Paraná (1904 a 1927). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 245–273, set. 2013.

CRUZ, M.F. T. A formação de professores do curso normal, no Paraná: percurso e perspectivas no contexto da integração. In: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. *O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 163–174.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 447–468.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 71–96.

FLEURY, A. A. P. Fala Dirigida à Assembleia legislativa provincial do Paraná pelo presidente André Augusto de Paula Fleury em 15 fev. 1866. In: MIGUEL, M. E. B. (org.). *Relatórios e Ofícios da Instrução Pública do Paraná Provincial (1854–1869)*. SBHE

Sociedade Brasileira de História da Educação. São Paulo, Autores Associados, 2000. p. 213–218.

FRANÇA, F.; SOUZA, G. *Quem ensina também aprende: A formação pela prática de professores primários na província do Paraná*. Educ. Pesq., S. P., v. 44, 164–180, p. 1–18, 2018.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, S. R. O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN n.º 9394/96. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 49–64.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, n.113, p. 1355–1379, out./dez. 2010.

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

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPÉRIO DO BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 71, 1827.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). *Sinopse Estatística da Educação Básica [2009–2019]*. Brasília: Inep, s.d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 1 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: Inep, 2020.

\_\_\_\_\_. *Censo da Educação Básica 2020: Notas Estatísticas*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024). Acesso em: 19 maio 2021.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163–183, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 81–116.

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 13, N. 38, p. 395 a 416, ano 2022

ISSN 2177-7691

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239–277, dez. 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. Apoio técnico: Ana Carolina Marsiglia. S. P.: Cultura Acadêmica, 2010. p.13–32.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98–110, jan./mar, 2000.

MONLEVADE, J. C. *Valorização salarial dos professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da Educação Básica Pública*. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NASCIMENTO, M. I. M.; SOUSA, N. L. A Escola Normal de Curitiba e o pioneirismo de Julia Wanderley. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 42, p. 265–278, jun. 2011.

NODA, M.; GALUCH, M. T. B. Políticas públicas de educação no ensino básico do estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980 – 2000). *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 545–569, abr./jun. 2018.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. *How do primary and lower secondary teachers compare? Education indicators in focus*. n. 58, Paris – França, OECD, jan. 2018. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-do-primary-and-secondary-teachers-compare\\_535e7f54-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-do-primary-and-secondary-teachers-compare_535e7f54-en). Acesso em: 23 out. 2018.

OSINSKI, D. R. B; VEZZANI I. N. Lei Balbino: o debate na Imprensa em defesa da Instrução Pública no Paraná (1888–1889). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, e156354, p. 1–33, 2017.

PARANÁ (Estado). Lei 4.978, de 5 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, n. 242, 26 dez. 1964.

\_\_\_\_\_. Arquivo público. *História administrativa do Paraná (1853–1947): criação, competências e alterações das unidades administrativas da Província e do Estado*. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2000.

\_\_\_\_\_. *História administrativa do Paraná (1948–1998): criação, competências e alterações das unidades administrativas do Estado*. Curitiba: Imprensa Oficial/DEAP, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. *Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal, em nível médio*. Curitiba: SEED-PR, 2006.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. *Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal*. Curitiba: SEED-PR, 2014.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15–30, jan./mar. 2017.

RICCI, R. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 66, p. 143–178, abr. 1999.

ROBLEDO-CASTRO, C.; AMADOR-PINEDA, L. H.; ÑÁÑEZ-RODRÍGUEZ, J. J. Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), p. 169–191, 2019.

SANDRI, S. *O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM e os seus efeitos sobre o curso de Magistério: Movimentos de adesão e de resistência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–154, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 9–30.

VILLELA, H.O. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 95–134.

YANNOULAS, S. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271–292, jul./dez., 2011.