



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

VANDA FRANCISCO CAMARGO

**O CURSO DE PEDAGOGIA NO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES (PARFOR): ANÁLISE DE PROJETOS
PEDAGÓGICOS DO CURSO (2010-2013)**

GOIÂNIA

2016

VANDA FRANCISCO CAMARGO

**O CURSO DE PEDAGOGIA NO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES (PARFOR): ANÁLISE DE PROJETOS
PEDAGÓGICOS DO CURSO (2010-2013)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu*, em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Linha de Pesquisa - Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Área de Concentração: Educação e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Iria Brzezinski.

GOIÂNIA

2016

C173c

Camargo, Vanda Francisco

O curso de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores(PARFOR)[manuscrito]: análise de projetos pedagógicos do curso (2010-2013)/ Vanda Francisco Camargo.-- 2016.

97 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016.

Inclui referências f.90-97

1. Projeto pedagógico, (2010-2013) - Educação - Análise.
2. Educação - Estudo e ensino. 3. Professores - Formação - Educação - Brasil. I.Brzezinski, Iria. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 378.046-021.64:37(043)

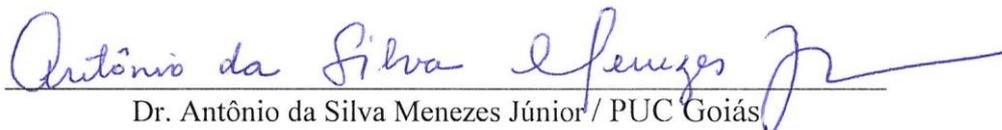
O CURSO DE PEDAGOGIA NO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PARFOR): ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO (2010-2013)

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 29 de novembro de 2016.

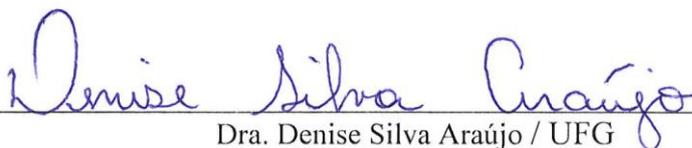
BANCA EXAMINADORA



Dra. Iria Brzezinski / PUC Goiás (Presidente)



Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior / PUC Goiás



Dra. Denise Silva Araújo / UFG

Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis / UEG (Suplente)

Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha irmã Vanice Francisca Camargo Borges (*in memorian*).

A minha mãe e companheira Maria José de Camargo.

As minhas irmãs Wânia Francisca Camargo e Silva e Varlene Francisca Camargo.

Minha sobrinha Maria Eduarda Camargo e Silva.

Aos meus cunhados Daniel Pereira da Silva e Sérgio Sebastião Dias Borges.

Sem o apoio, orações e presença de todos, não teria concluído mais esta etapa de estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos os amigos e amigas que participaram contribuindo direta ou indiretamente da minha trajetória acadêmica e que torceram por mais esta conquista.

À minha família pela paciência, orações e apoio nos momentos de maiores tensões na construção desta dissertação. Diante de vários obstáculos enfrentados estavam sempre presentes dando palavras de incentivo e ânimo. De modo especial, a guerreira, batalhadora e companheira minha mãezinha Maria José de Camargo, que souber criar suas quatro filhas com dignidade, amor, respeito e espiritualidade. Mãe te amo muito. Obrigada por existir e fazer parte da minha vida.

À minha irmã Vanice Francisca Camargo Borges (*in memoriam*) que foi um exemplo de irmã, mulher e esposa. Sei que onde ela estiver estará vibrando de alegria por essa minha conquista. Ao amigo Padre Maurício Brandolize que desde início da trajetória acadêmica (2001) vem sendo um dos meus incentivadores. Minha total admiração e respeito. Muito obrigada pela amizade, carinho e apoio.

À professora Iria Brzezinski pelo companheirismo e amizade desde a trajetória acadêmica, em 2003, como orientadora do Curso de Graduação em Pedagogia. Em 2005, como orientadora no Curso de Especialização *Lato Sensu* em Docência Universitária e agora como orientadora desta Dissertação de Mestrado. Meu muito obrigada a essa mãe intelectual pelo carinho, pela paciência, troca de conhecimentos, pelas palavras de ânimo e coragem. Obrigada também, pela liberdade a mim confiada em compartilhar seus livros da biblioteca. Compartilhamos vários momentos difíceis, mas que foram superados. É nesta superação que encontro forças para dar continuidade a formação. Minha total admiração e respeito.

A casal de amigos Ana Cândida de Oliveira e José Antônio Novais pela amizade, pelo carinho e apoio. Obrigada por fazerem parte da minha história de vida.

A psicóloga e amiga Bruna Tomazetti que em pouco espaço de tempo conquistou um lugar na minha vida e da minha família. Obrigada pela amizade, companheirismo, profissionalismo e paciência. As orientações e as palavras de ânimo e incentivos foram fundamentais, para a administração dos diversos momentos de angústias e tensões enfrentados.

A minha intercessora e amiga nas orações Maria Paulina Arantes. Obrigada pelo carinho, apoio e amizade e empréstimo da sua dissertação de mestrado.

Aos professores Denise Silva Araújo e Antônio da Silva Menezes pelo carinho, amizade, pelas contribuições e pelo aceite de participar deste momento especial na trajetória acadêmica.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

- FREIRE P. -

RESUMO

A presente dissertação versa sobre o curso de Pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com ênfase na análise de projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia (2010-2013). Definiu-se como objetivo analisar cinco projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do Amapá, Bahia, Pará e Piauí, Estadual de Londrina, fomentados pela Capes à luz da legislação sobre políticas de formação de professores, que regulamenta os cursos regulares e emergenciais. Os objetivos específicos são: a) aprofundar estudos a respeito da concepção da formação inicial, reconstituindo a história de formação de professores no Brasil, tendo como marco temporal a década de 1920; b) revisitar a história do curso de Pedagogia no país, mediante análise da legislação educacional; c) elaborar o estudo comparativo dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia ofertados pelo Parfor e os dispositivos de políticas educacionais de formação do Pedagogo. A investigação é de abordagem qualitativa, teórica, com análise de conteúdo. O método de investigação é o materialismo histórico dialético com base nos ensinamentos de Marx (1988, 1 ed. 1867), Brzezinski (2011) e Paulo Netto (2011). A análise de conteúdo tem suporte teórico em Bardim (2004) e Franco (2005). O referencial teórico foi elaborado com base em eixos a seguir mencionados: a) formação inicial de professores em Tanuri (2000; 2003); Vaillant; Garcia (2012); Nóvoa (2002); b) formação de profissionais da educação com destaque para a formação do Pedagogo, com estudos embasados, particularmente, em: Aguiar *et all* (2006); Brzezinski (2006; 2007; 2011; 2014; 2015); Craveiro (2005); Dourado (2015); Osório (1992); Scheibe (2007). Os resultados apontam para uma diversidade de carga horária e formatos de ofertas (aulas semanais, aulas somente nos finais de semana, aulas somente noturnas, entre outros). Os estudos comparativos permitiram reconhecer convergências e divergências entre os PPC. Consta-se nesta investigação as semelhanças são reconhecidas no atendimento às orientações das Diretrizes Nacionais da Graduação em Pedagogia, particularmente na organização da matriz curricular do curso de Pedagogia. Destaca-se como ponto positivo, que esta investigação conseguiu constatar, a criação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD). Quanto às convergências e divergências entre os PPC, os estudos comparativos permitem afirmar que os cinco foram organizados para formar o pedagogo com base de identidade na docência, em atendimento ao que preceituam as DCN/Pedagogia no Parecer CNE/CP n. 5/2005 e na Resolução CNE/CP n.1/2006. São convergentes ainda os cinco PPC quando oferecem como obrigatórios os Estágios Supervisionados em Educação Infantil e Ensino Fundamental, contudo, diferenciam-se pela carga horária atribuída a cada Estágio. Os Núcleos, de fato, são mencionados nos cinco PPC, mas não cumprem o papel articulador que pudesse revelar indícios de interdisciplinaridade e verticalidade de conhecimentos e de saberes entre os componentes curriculares como foi concebido pelas relatoras da DCN/Pedagogia. Como negativo de ordem mais geral que atinge todos os cursos de Licenciatura emergenciais presenciais é a formação em serviço sem direito à licença para formação e remuneração, que penaliza professores cursistas e professores formadores, retirando-lhes o direito ao descanso remunerado e a convivência com a família nos períodos de férias, finais de semana e feriados. Os pontos negativos reforçam o descaso dos governantes com a formação e valorização dos professores. Enquanto não houver participação dos entes Federativos e o desenvolvimento efetivo do regime de colaboração, os professores cursistas deverão arcar com recursos próprios para serem formados em nível superior no curso de Pedagogia e em outras Licenciaturas.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The present work is about the Pedagogy within the National Teacher Education Plan of basic education (Parfor), stressing the pedagogical projects of the Pedagogy Courses (2010-2013). It was decided as objective to analyze five pedagogical projects of Pedagogy Courses at Federal Universities of Amapá, Bahia, Pará and Piauí, as well at the State University of Londrina, which has been fomented by Capes according to the legislation concerning teacher training policy that govern regular courses and emergency ones. The specific goals are: a) to deepen studies about the understanding of initial formation, reconstructing the teacher training history in Brazil, since 1920; to revisit Pedagogy Course history in Brazil, by analyzing the education law; c) to draw up a comparative study of the pedagogical projects of the Pedagogy Courses offered by Parfor and educational law devices for training of pedagogue. The investigation is qualitative, theoretical, with content analysis. The method of investigation is dialectical historical materialism based on the teachings of Marx (1988, 1 ed., 1867), Brzezinski (2011) and Paulo Netto (2011). The content analysis has theoretical support in Bardim (2004) and Franco (2005). The theoretical reference has been elaborated based on the follow axes: a) initial teacher training in Tanuri (2000, 2003); Vaillant; Marcelo Garcia (2012); Nóvoa (2002); b) training of education professionals stressing on Pedagogic training, with studies based, in particular, on: Aguiar et al (2006); Brzezinski (2006, 2007, 2011, 2014, 2015); Craveiro (2005); Dourado (2015); Osório (1992); Scheibe (2007). The results indicate a diversity of workload and offer formats (weekly classes, classes only on weekends, evening classes, among others). Comparative studies have made it possible to recognize convergences and divergences between PPCs. It is found in this investigation that the similarities are recognized in the compliance with the guidelines of the National Guidelines for Graduation in Pedagogy, particularly in the organization of the curricular matrix of the Pedagogy course. As a positive point, this investigation was able to confirm the creation of the Permanent Forum Support of Teacher Training (FEPAD). Concerning convergences and divergences between the PPCs, the comparative studies allow us to affirm that the five were organized to form the pedagogue based on identity in teaching, in accordance with what is stated in the CNE / Pedagogy in the Opinion CNE / CP n. 5/2005 and Resolution CNE / CP n.1 / 2006. The five PPCs are also convergent when they offer as mandatory the supervised practice in Early Childhood Education and Elementary Education; however, they are different considering the workload assigned to each supervised practice. In fact, the centers are the most successful of the PPC, but do not fulfill the articulating role that can reveal evidence of interdisciplinarity and verticality of knowledge and knowhow among the curricular components as it was designed for rapporteurs of the DCN / Pedagogy. In general sense, as negative point, what reaches all the degree emergency classroom courses, it is the in-service training without the right to leave for training and remuneration, which penalizes teachers and training teachers, withdrawing the right to paid rest and spending time with family on holidays, weekends and days off. The negative points reinforce the neglect of the rulers concerning the training and valorization of the teachers. As long as there is no participation of the Federative entities and the effective development of the collaboration regime, the teachers in training will have to spend their own resources to be trained at a higher level in the course of Pedagogy and other degrees.

Keywords: Pedagogy Course; National Teacher Education Plan of Basic Education; Pedagogical Project of the Pedagogy Course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Vagas Ofertadas e Solicitadas - Curso de Pedagogia, 1ª Licenciatura-Presencial 2009-2015	69
Gráfico 2 - Parfor Distribuição percentual das turmas por curso, 2009-2013	70
Gráfico 3 - Professores Cursistas Matriculados e Formados 2009-2016	71

QUADROS

Quadro 1 - Professores Cursistas Matriculados (M) e Concluintes (C) 2009-2016.....	71
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caracterização dos Fepad	67
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCN	- Base Comum Nacional
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	- Conferência Brasileira de Educação
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	- Constituição Federal
CFE	- Conselho Federal de Educação
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CP	- Conselho Pleno
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	- Diretoria da Educação Básica
EAD	- Ensino a Distância
EB	- Educação Básica
FEPAD	- Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente
FORUMDIR	- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IAT	- Instituto Anísio Teixeira
IES	- Instituto de Ensino Superior
IFB	- Instituto Federal de Brasília
IFETS	- Institutos Federais de Educação Tecnológica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPEPIE	- Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NUPANFOPE	- Núcleo de Pesquisa da Anfope
OS	- Organizações Sociais
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	- Plano Nacional de Educação
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso

PPP	- Projeto Político Pedagógico
PUC	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UDF	- Universidade do Distrito Federal
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UNB	- Universidade de Brasília
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	- Universidade de Campinas
UNIFAP	- Universidade Federal do Amapá
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
HISTÓRIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL	22
1.1 Revisita Histórica da Formação de Professores na Educação Brasileira: Século XX e XXI	22
1.2 Formação Inicial de Professores: concepções e dispositivos legais	40
1.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e a formação inicial de professores	40
CAPÍTULO 2	
CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	46
2.1 Pedagogia e Pedagogos e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006 e 2015)	53
CAPÍTULO 3	
PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA: IDENTIFICAÇÃO DE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	60
3.1 Políticas de Formação em Serviço do Pedagogo (Parfor) e os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad)	60
3.2 O que revela o Planejamento do curso de Pedagogia presencial do Parfor?	72
3.2.1 Identidade Profissional do Pedagogo	73
3.2.2 Núcleos e Organização Curricular	77
3.2.3 Estágio Supervisionado: a prática da docência propriamente dita	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia desde sua criação, em 1939, é alvo de reformulações e debates nas comunidades acadêmicas do campo da educação. Esta dissertação vem sendo construída com base nesses debates e reformulações e tem por objeto as políticas emergenciais implementadas a partir de 2009, com foco na formação do Pedagogo. Tais políticas foram explicitadas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor, 2009) e homologadas por Decreto n. 6.755 de 29/1/2009, Portaria n. 9 de 30/6/2009 e Portaria n. 833 de 16/9/2009.

O Parfor tem como objetivo formar professores que já atuam na educação básica pública, porém sem a qualificação exigida para o exercício da docência. Os cursos do Parfor que são ministrados na modalidade presencial e a distância são: a) Primeira Licenciatura; b) Segunda Licenciatura; c) Formação Pedagógica.

Dá-se realce neste trabalho aos estudos acerca da formação do Pedagogo em curso presencial de Licenciatura em Pedagogia e de seus projetos pedagógico do curso.

O interesse pela temática encontra justificativa em diversas razões. Primeiramente, pela trajetória acadêmica trilhada desde 2004, como graduanda do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, bolsista de pesquisa de iniciação científica com financiamento da PUC Goiás (PIBIC) e como voluntária. Outra razão é ser pesquisadora colaboradora participante em projetos de pesquisa financiados pelo CNPq e coordenados pela orientadora desta dissertação, Profa. Dra. Iria Brzezinski. Além da participação em projetos, houve apresentações de trabalhos na condição de professora colaboradora do Grupo de Pesquisa, credenciado no CNPq “Políticas Educacionais e Gestão Escolar” e do Projeto “Observatório da Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério”. Citam-se, como exemplos, a apresentação de pôster na 57ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 2006, realizada na Universidade Estadual do Ceará (UFC), no 9º Seminário Nacional da Anfope em 2011, ocorrido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em que foram apresentados resultados parciais da “Pesquisa Observatório” já mencionada e no 10º Seminário Nacional da Anfope, realizado no Instituto Federal de Brasília (IFB) em 2015.

Também desde 2006 houve participação, entre outros, nos Projetos: “Estado do Conhecimento: formação de profissionais da Educação (1997-2006)”; “Balanço Crítico de Teses Dissertações sobre Formação de Profissionais da Educação, Período 2003-2007”, “Balanço Crítico de Teses e Dissertações sobre Formação de Profissionais da Educação

período 2003-2012”, “Observatório da Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério, Observatório dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente do Centro Oeste: acompanhamento, avaliação, impacto (2012-2016) vinculados à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do PPGE/PUC Goiás.

No decorrer das experiências vivenciadas na área de educação, destacam-se participações no I Simpósio em Educação do EDU/UCG em novembro de 2004, promovido pela UCG. Participação nos Seminários de Licenciaturas, promovido pelo Colegiado das Licenciaturas da UCG, na condição de participante e como apoio de secretaria, nos anos de 2004 e 2005. Participação também, no I Congresso Internacional Luso-Brasileiro e II Congresso CIDInE realizado 2004, compondo a secretaria executiva do evento, na cidade de Florianópolis-SC. As razões descritas acerca do interesse pela área de educação oportunizaram amadurecimento intelectual e experiências de secretaria.

Na área de formação e valorização dos profissionais da educação, como mestranda tive a oportunidade de integrar a comissão organizadora e secretariar os encontros nacionais da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), realizados nas cidades de Caldas Novas e na Faculdade de Educação da UnB. Nos seminários nacionais ocorridos em 2009, na UNICAMP, Campinas-SP, na UFPB, em 2011, na cidade de João Pessoa e em Brasília, no IFB, em 2015. Nos encontros estadual e regional da Anfope, com as mesmas atribuições, realizado na PUC Goiás (maio/2012) e no Encontro Regional Centro Oeste, na UFMT (agosto/2012).

A trajetória acadêmica e experiências na área técnica como secretária vem reforçar o interesse pela área de políticas educacionais com foco maior no Parfor, portanto, lamenta-se a descontinuidade do Plano que foi implantado pelo Decreto n. 6.755 de 29/1/2009, porém revogado pelo Decreto n. 8.752, de 9/5/2016.

De acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica (DEB), o Parfor recebeu o investimento de “R\$ 681.136.148,26, durante o período de 2009-2014” (vol. 1, 2015, p. 194), com a finalidade de formar professores que não tiveram oportunidade de cursar formação inicial em licenciatura no ensino superior ou que tem curso de ensino superior incompatível com a área em que exerce a docência.

Na presente dissertação, pretendeu-se o alcance do seguinte objetivo geral: analisar os projetos pedagógicos dos cinco cursos de Pedagogia (2010-2013), fomentados pela Capes, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidades Federais da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), do Amapá (UNIFAP) e Piauí (UFPI) à luz da legislação sobre políticas de formação

de professores, que regulamenta os cursos regulares e emergenciais de formação do Pedagogo.

Os objetivos específicos consistem em:

- a) aprofundar estudos a respeito da concepção de formação inicial de professores na modalidade presencial, reconstituindo a história de formação de professores no Brasil, tendo como marco temporal a década de 1920;
- b) revisitar a história do curso de Pedagogia no Brasil, mediante estudos de documentos legais do campo educacional;
- c) elaborar um estudo comparativo dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia ofertados pelo Parfor e a legislação que estabelece as políticas educacionais e as diretrizes curriculares de formação do Pedagogo.

O referencial teórico foi elaborado com base em eixos a seguir mencionados: a) formação inicial de professores em Tanuri (2000; 2003); Vaillant; Marcelo (2012); Nóvoa (2002); b) formação de profissionais da educação com destaque para a formação do Pedagogo, com estudos embasados, particularmente, em: Aguiar *et all* (2006); Brzezinski (2006; 2007; 2011; 2013; 2014; 2015); Craveiro (2005); Dourado (2015); Osório (1992); Scheibe (2007).

A compatibilidade entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos e seus componentes curriculares com o instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia (2006) configura-se como o problema de pesquisa. A apreensão desse problema requer a adoção do método do materialismo histórico dialético, diante da complexidade da construção desta investigação de abordagem qualitativa, teórica, com análise de conteúdo.

A ética na pesquisa recomenda que o investigador não emita opiniões individuais e não se deixe envolver pela aparência dos fenômenos, pois o conhecimento se constrói com base em estudos teóricos sobre o objeto, pela observação e análise da realidade. O método que corresponde a esse processo de investigação é o materialismo histórico dialético, com aporte teórico nos autores: Brzezinski (2011); Marx (1988, 1. ed. 1867); Paulo Netto (2011).

Paulo Netto (2011) esclarece que o homem em suas relações com a natureza modifica-a com racionalidade e criatividade, ao mesmo tempo em que procura interpretar a realidade que se transforma. Como partícipe dessa realidade em uma sociedade capitalista dividida em classes sociais antagônicas, o autor denomina o pesquisador – sujeito ativo.

O autor descreve que o investigador tem um papel “[...] essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica [e processo]” (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Magalhães e Souza (2012, p. 682) indicam que no método em pauta “tanto o sujeito quanto o objeto possuem papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo que é cíclico e histórico”.

Desse modo, o materialismo histórico dialético permite o uso de categorias de interpretação da realidade em sua essência, quais sejam: a totalidade, o movimento, a contradição, a mediação e superação.

Para Kosik (1976), a totalidade é uma “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44).

O movimento na concepção de Cheptulin (2004, p. 162) “é um atributo da matéria, sua propriedade fundamental. É por isso que ele está indissolivelmente ligado a ela. Não houve, não há e não pode haver matéria sem movimento, nem movimento sem matéria”.

O autor refere-se especialmente a Engels para conceituar movimento: “o movimento aplicado a matéria, é a *modificação em geral*”. Cheptulin (2004) esclarece que o movimento implica mudanças e processos que constituem o universo, que constituem a natureza. É movimento para a dialética, tanto uma simples mudança de lugar da matéria, quanto é movimento o pensamento (ENGELS, 1925 apud CHEPTULIN, 2004).

Outra categoria imprescindível do método marxista é a contradição, que na concepção de Brzezinski é:

Essencial da dialética. Está presente na realidade objetiva fundamentada nas leis da unidade e na luta dos contrários. A trajetória evolutiva da contradição se manifesta pela reflexão sobre o movimento do real, sobre a dinâmica interna dos elementos que são negados pelo seu contrário, que é negado e superado por novos elementos, em uma sequência de afirmação, negação e superação com qualidade (BRZEZINSKI, 2013, p. 113).

No tocante a mediação como categoria do materialismo histórico dialético, Bourguignon (2006) esclarece que ela é uma expressão das

[...] relações, conexões estabelecidas entre os fenômenos na sua constituição, bem como entre o sujeito pesquisador/indagador da realidade e a própria realidade. Expressa, ainda, as possibilidades de relações que poderão se constituir no movimento sócio-histórico das objetivações humanas (BOURGUIGON, 2006, p. 50).

A autora ainda explica que a própria apreensão de um projeto de pesquisa consiste em uma mediação, visto que é indispensável elaborar um projeto de investigação e mediante seu desenvolvimento promover ações que provocam mudanças na realidade pesquisada. Isso possibilita que a investigação se torne uma expressão do trabalho humano " que se objetiva entre o ser humano, a natureza e a sociedade" (BOURGUIGON, 2006, p. 50).

Em relação a categoria superação, Paulo Netto (2011, p. 334) volta seus estudos para Hegel. Ele se inspira em Hegel para explicar que a superação significa uma síntese de melhor qualidade do que a tese da qual se originou. Deduziu Paulo Netto, da relação dialética – tese antítese e síntese – a superação significa "uma afirmação, uma negação e a negação da negação".

Entende-se com referencial nas ideias de Marx (1988), que o materialismo histórico dialético pressupõe o desenvolvimento de investigações que venham promover a transformação social, política e econômica da sociedade dividida em classes.

Para Paulo Netto (2011), o citado método:

[...] não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais - ao contrário, resulta de uma demorada investigação de fato, é só depois de quase (15 anos) de pesquisa que Marx formula com precisão os elementos centrais do seu método, formulação que aparece na introdução, redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados Elementos Fundamentais para a crítica da econômica política [...] (PAULO NETTO, 2011, p. 19).

Para o alcance da compreensão do materialismo histórico dialético e do objeto da pesquisa, conforme o autor supramencionado, o pesquisador precisa ter maturidade científica processual e contínua para a interpretação do real.

Marx (1983, p. 948) destaca sua interpretação de que “a ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente”, considerando que o pesquisador deve ter sob suspeita a aparência que não revela o real concreto e não capta as conexões existentes no processo de apreensão do objeto pesquisado.

Brzezinski (2011, p. 3) apoiada nas ideias de Marx e Engels (obra original de 1848) explicita que o método “materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que vai se transformando de acordo com as leis do movimento”. Isso implica que, ao investigar o objeto, o pesquisador necessita conhecê-lo para poder elaborar análises e sínteses acerca do objeto.

Paulo Netto (2011) esclarece que o pesquisador precisa ter:

[...] uma contínua preocupação em distinguir a esfera do ser da esfera do pensamento; o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera

“cientificamente exato” (“o concreto pensado”) é um produto do pensamento que realiza “a viagem de modo inverso”. Marx não hesita em qualificar este método como aquele “que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, “único modo” pelo qual “o cérebro pensante” “se apropria do mundo” (PAULO NETTO, 2011, p. 44).

No que tange à metodologia de pesquisa, adota-se a abordagem qualitativa combinada com o procedimento de análise de conteúdo com aporte em Bardin (2004) e Franco (2005). Para a seleção da amostra dos cursos de Pedagogia e instituições formadoras foram utilizados os seguintes critérios: a) curso de Pedagogia fomentado pela Capes; b) disponibilidade de acesso aos projetos pedagógicos do curso (PPC) no site institucional.

Para realizar análise de conteúdo, Bardin (2004) expõe a respeito da importância de atender a critérios. Os principais são: a) organização do material pesquisado; b) codificação dos dados coletados seguindo normas das abordagens quantitativas e qualitativas; c) categorização dos dados investigados; d) sistematização dos dados; e) análise de conteúdo.

A análise de conteúdo significa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

Franco (2005, p. 20) explica que a análise de conteúdo “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

A mensagem considerada por Franco (2005, p. 13) é a “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A mensagem tornar-se o eixo central da análise de conteúdo, que lhe atribui sentido e significado. Por esse processo, o pesquisador será capaz de decodificá-la.

O trajeto da investigação permitiu a elaboração desta dissertação que se estrutura em três capítulos. No primeiro foram desenvolvidos estudos sobre a concepção da formação inicial e realizada a reconstituição da história de formação inicial de professores no Brasil, tendo como marco temporal a década de 1920 até os dias atuais, com destaque ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

No segundo capítulo os estudos desenvolvidos, preferencialmente com apoio de documentos legais da educação, enfatizaram o curso de Pedagogia no Brasil como temática central do presente trabalho.

No terceiro capítulo, apresentam-se resultados dos estudos comparativos dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, fomentados pelo Parfor e ministrados pelas instituições formadoras de ensino superior e os dispositivos de políticas educacionais de formação do Pedagogo. A legislação analisada abrange, sobretudo, as DCN para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura é o Parecer CNE/CP n. 5 de 13/12/2005 e a Resolução CNE/CP n. 1 de 15/5/2006.

Destaca-se que o curso de Pedagogia deve sofrer modificações em decorrência da Resolução CNE/CP n. 2 de 1/7/2015, nos componentes curriculares: Prática e ao Estágio Supervisionado. Embora a citada Resolução não trate especificamente da Pedagogia, ela dispõe acerca das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Logo o curso de Pedagogia deverá obrigatoriamente atender ao que prescreve o Art. 13, § 1º, inciso I, que determina a exigência de 400 (quatrocentas) horas destinadas à Prática. “O inciso II do mesmo artigo prevê 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado” (BRASIL, 2015, p. 11).

É preciso registrar que em 9 de maio de 2016 foi homologado o Decreto n. 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Em seu art. 19, o mencionado Decreto extinguiu o Parfor ao revogar o Decreto n. 6.755/2009 que o instituiu. Tal revogação é arbitrária e desrespeitosa às posições historicamente assumidas pelas Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação. Por essa razão, entende-se a necessidade de intensificar os estudos avaliativos dos projetos pedagógicos de Pedagogia ora analisados.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo, revisita-se a história de formação inicial de professores no Brasil. O marco temporal para esses estudos é a década de 1920 até os dias atuais. Tomam-se os anos de 1920 como ponto de partida porque diversas iniciativas governamentais, principalmente nos Estados, estimularam as reformas educacionais dos Cursos Normais de Formação Inicial de Professores “Primários”¹.

1.1 Revisita Histórica da Formação de Professores na Educação Brasileira: Século XX e XXI

A história da formação de professores no contexto da educação brasileira é revista com aporte teórico nos ensinamentos de Brzezinski (1987; 2014); Saviani (2008; 2012); Tanuri (2000; 2003); Vieira e Freitas (2003), entre outros. Enfoca-se, em particular, a história da formação inicial para o exercício do trabalho docente na educação básica.

A formação inicial de professores é concebida como formação pré-serviço. Isto significa que o pretendente ao exercício do magistério deve primeiramente formar-se para depois pleitear um cargo de professor, submetendo-se ao concurso de provas e títulos, neste caso, na educação pública. De modo geral, o ensino particular desconsidera essas exigências que se aplicam ao ensino público.

Retomando a história colonial do Brasil, os registros apontam que as primeiras iniciativas em relação à evangelização e educação dos silvícolas, datam de 1549, após a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus. Esses padres educavam índios e filhos dos colonos, em lugares de aprender ler, escrever, contar e rezar. Com o tempo, foram se dedicando à formação da elite que frequentava os colégios e seminários.

O sistema de ensino jesuítico aos poucos foi se consolidando, porém sofreu uma ruptura em 1759 que provocou, após 210 anos de sua permanência no Brasil, a desestruturação com a expulsão da Companhia de Jesus, mediante ordem do ministro de Estado em Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marques de Pombal. Este era defensor do iluminismo, que negava a presença da Igreja nos negócios do Estado e enaltecia a ciência.

¹ Preserva-se a nomenclatura da época. Hoje em atendimento a LDB/1996 denomina-se professor do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Brzezinski (1987, p. 20) explicita que os jesuítas mantiveram o domínio das “escolas de ler e escrever”, tomando como base o ensino europeu de tendência pedagógica tradicional, autoritária, verbalística que impunha ordem e disciplina. Para essa dominação, os jesuítas amparavam-se legalmente nas sociedades política e civil e utilizavam as “escolas de ler e escrever” como instrumento de catequese. Nessas escolas, originou-se um incipiente sistema de ensino, que se expandiu com a instalação de colégios e seminários para formar padres e leigos, filhos da classe dominante, que se formara no Brasil Colônia.

O ensino a cargo dos jesuítas nos colégios e seminários era orientado por um “Plano de Estudos”, denominado *Ratio Studiorum*, organizado “em cursos de 3 níveis: o de Letras Humanas, formando o bacharel em Letras, em 3 anos; o de Filosofia, formando o mestre em Artes, em 3 anos; e o de Teologia formando o teólogo em 4 anos” (BRZEZINSKI, 1987, p. 20-21). Com essa base de ensino os jesuítas preparavam, ainda sob seus cuidados, para outra etapa a elite que dava continuidade aos seus estudos na Universidade de Coimbra. Tobias (1972, p. 40) estudado por Brzezinski (1987) explica que a universidade adotava dos jesuítas “sua educação, sua filosofia da educação, sua pedagogia”. Com esse sistema os jesuítas foram os construtores da formação dos primeiros professores do Brasil.

Com efeito, os primeiros professores brasileiros foram preparados pelos jesuítas para exercer o magistério em nível superior. À formação do padre feita em sete anos eram acrescentados “mais quatro anos de Teologia, dois de especialização na disciplina que ia ensinar e mais um de formação pedagógica” (BRZEZINSKI, 1987, p. 21), resultando um denso preparo para o magistério.

Mesquida (2013, p. 246) afirma que na educação jesuítica o professor era considerado “[...] autoridade máxima no processo pedagógico, pois ele, o mestre, é o detentor do saber acumulado”.

Com a extinção do sistema jesuítico, o Marques de Pombal tentou instalar a escola elementar pública na Colônia instituída por Lei mediante a oferta pelo Estado Português de

[...] aulas avulsas que foram introduzidas no Rio de Janeiro e nas principais cidades e compreendiam Primeiras Letras; Gramática, Latim e Grego. Posteriormente, ampliaram-se com Retórica, Matemática, Filosofia e Teologia. Cada uma delas formava uma unidade de ensino; era autônoma (BRZEZINSKI, 1987, p. 23).

Em consequência o ensino era de baixa qualidade. Os professores selecionados para virem de Portugal para o Brasil eram indicados por autoridades entre elas, “bispos não jesuítas”. Também “[...] participavam de concursos públicos na própria Colônia” (BRZEZINSKI, 1987, p. 23).

A escassez das aulas avulsas também denominadas “aulas régias” provocou uma lacuna no ensino público de formação de professores, que só veio a ser esboçado com a assinatura da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, por D. Pedro I. Retomou-se a importância do papel do professor, porque o Imperador determinou a criação de escolas de primeiras letras, conforme “art. 1º em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”. A metodologia de ensino foi assim definida no:

art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Observa-se a omissão do Imperador para formar professores com recursos imperiais, o que seria uma política de valorização do futuro profissional. Observa-se ainda que não importava a qualidade da formação, e sim sua realização em curto espaço de tempo. A Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) que fomentou o Parfor por certo aprendeu a lição nessa Lei Imperial, pois optou por ofertar cursos emergenciais e não destinou recursos da União para pagar os substitutos dos professores/cursistas, deixando o ônus ao encargo dos Estados e Municípios que não tinham condições financeiras e não poderiam corresponder ao que requer o regime de colaboração².

Na Lei de 15 de outubro de 1827, que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, no art. 10 consta uma gratificação concedida aos professores:

Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos (BRASIL, 1827).

Uma situação semelhante vem ocorrendo na educação brasileira, quando alguns sistemas de ensino, por exemplo, o do Estado de Goiás adotou a mesma linha de raciocínio dos legisladores do Brasil Império, ao destinar uma gratificação (bônus) para recompensar professores que tivessem assiduidade de 12 meses ininterruptos e que apresentassem boa quantidade de alunos aprovados. A Lei Imperial deu sustentação ao Governo de Goiás para assumir o princípio da meritocracia, descuidando-se do mais importante: a qualidade do ensino na educação básica socialmente referenciada.

² A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino (art. 8º da LDB/1996).

O período Imperial foi marcado por diferentes reformas educacionais inspiradas, sobretudo, nos princípios herdados da Revolução Francesa de 1789, com políticas educacionais descentralizadas, passando a ser incumbência das Províncias brasileiras. A exemplo do:

[...] Ato adicional de 1834 que no seu art.10, item 2, transferiu para as Assembleias Provinciais o encargo de “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos que de futuro forem criados por lei (BRZEZINSKI, 1987, p. 31).

Mais uma Lei que se descuida da formação de professores, visto que as províncias não tinham recursos próprios para organizar a instrução pública, a qual inclui a formação professores. Essa é a versão antidemocrática da Lei. Mesmo assim, a história da educação brasileira registrada por Brzezinski (1987, p. 35) constata que foram criadas escolas normais “de Niterói (1835), da Bahia (1836), do Pará (1839), do Ceará (1845) e de São Paulo (1846)”. A Escola Normal de Goiás foi criada em 1882, na cidade de Vila Boa (antiga capital), todavia só começou a funcionar em 1886, por falta de professores capacitados para formar professores para o ensino “primário”.

As reformas imperiais são retomadas em 1854. Estabeleceram, pela primeira vez, a obrigatoriedade do ensino “primário” nas escolas públicas, que não foi concretizada. Essa reforma “permanecia em nível de discussões e debates que, na verdade, era um prolongamento do debate europeu, dominado naturalmente pelas elites” (BRZEZINSKI, 1987, p. 32). O que de fato inviabilizou a obrigatoriedade do ensino primário foram as questões econômicas “que se apresentavam no país sem condições reais de instalar escolas primárias e, muito menos, de formar seus professores” (BRZEZINSKI, 1987, p. 32).

Destaca-se, ainda, a Reforma de José Paulino de Souza (1869) e a de João Alfredo (1870) que por caminhos diferentes reafirmavam a “obrigatoriedade de ensino, subvenção às províncias, criação de escolas normais e necessidade de ensino profissional” (BRZEZINSKI, 1987, p. 33).

De forma inovadora, emerge dessas reformas a possibilidade de institucionalização dos espaços públicos, destinados à formação de professores “primários”: a Escola Normal. No processo de institucionalização, foi realizada a Reforma com a Lei de Leôncio de Carvalho (1879) como estímulo ao desenvolvimento de estudos, tanto em nível primário quanto secundário. Isso foi proclamado no art. 8º da Lei de 1879 que “dava a prerrogativa ao governo

de criar ou auxiliar a criação de Escolas Normais. Normatização louvável, pois concretizava um antigo anseio Provincial” (BRZEZINSKI, 1987, p. 33).

A liberdade que se estabeleceu com a Lei de Leôncio Carvalho foi tamanha que proliferaram escolas particulares, chegando a existir cursos de frequência livre denominados “cursos vagos ou cursos de final de semana”. Eis o embrião da modalidade de ensino a distância. O Parfor parece ter se inspirado nessa Lei quando permitiu uma incontrolável disseminação de cursos de licenciatura a distância, em especial, cursos de Pedagogia, objeto deste estudo.

No período republicano brasileiro, inaugurado em 1889 com a Proclamação da República Federativa Democrática, não houve mudanças educacionais significativas até a década de 1920, momento de divulgação das propostas liberais.

A educação laica, estatal, gratuita foi defendida por educadores brasileiros responsáveis por um dos movimentos mais importantes do início do Século XX: a Escola Nova. Dentre eles: Anísio Spínola Teixeira, Fernando de Azevedo, Manoel Bergström Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Júlio de Mesquita Filho, dentre outros. Esses educadores defendiam uma escola que visava à liberdade de pensamento e uma educação igualitária para todos os brasileiros. Essas iniciativas contribuíram para o desenvolvimento da educação brasileira e para a qualificação de professores.

O movimento da Escola Nova teve uma expansão na década de 1920, atingindo as capitais mais desenvolvidas do país. Citam-se, por exemplo, as reformas educacionais do Estado de São Paulo; de Minas Gerais e do Distrito Federal (sediado no Rio de Janeiro). A Escola Nova teve forte penetração no Estado de Goiás em 1929, recepcionada por José Gumercindo Marques Otéro, Secretário do Interior e Justiça, no Governo do Presidente Alfredo Lopes de Moraes (BRZEZINSKI, 1987, p. 52-55).

Esses educadores, à época, revolucionaram a educação no Brasil. Juntos articulavam ideias e trocavam experiências que influenciaram e contribuíram diretamente nas reformas de cada Estado.

Em São Paulo, em 1920, houve a reforma de Sampaio Dória, diretor de Instrução Pública, que atingiu o Curso Normal. Foi importante para a formação do professor porque o curso passou a ter sete anos duração (antes eram seis anos), sendo três anos de Escola Complementar “de cunho propedêutico” (BRZEZINSKI, 1987, p. 56) e quatro anos de Ensino Secundário profissional, em um só nível.

A Reforma de Sampaio Dória vigorou por pouco tempo, sendo substituída por outra Reforma em 1925, conduzida por Pedro Voss, que ampliou o Curso Normal Secundário para cinco anos e a Escola Complementar foi reduzida para dois anos.

Em 1927, a Escola Normal paulista formava professores habilitados com qualidade, porém os salários eram muito baixos e não atraíam os jovens normalistas. Como destaca Brzezinski (1987, p. 56), à época São Paulo contabilizou “1.500 classes vagas” no ensino “primário” sem professor. Assim, como a Capes/Diretoria de Educação Básica diagnosticou em 2009, ano de implantação do Parfor, a necessidade de ocupação de aproximadamente 300 mil funções docentes (até 2014) para atender a demanda da Educação Básica.

A desvalorização profissional como política educacional perdura até os dias atuais e os jovens não se interessam por uma profissão que tem uma Lei do Piso Nacional Salarial, Lei n. 11.738, de 16/7/2008, não cumprida pelos estados e municípios.

Outra Reforma Educacional desvalorizou ainda mais a formação docente ao reduzi-la para três anos como consta no Decreto n. 2.269 de 31/12/1927, no art. 1º “O curso das Escolas Normas será de três anos [...]”. Um dos motivos da redução de quatro para três anos foi “expansão do ensino particular com a equiparação das escolas livres às oficiais (art. 19)” (BRZEZINSKI, 1987, p. 56).

Quanto às Reformas do Estado de Minas Gerais, foram implantadas duas por Francisco Campos. A do ensino “primário” mediante Decreto n. 7.970-A de 15/10/1927 e o ensino normal, no ano seguinte, pelo Decreto n. 8.162/1928.

Interessa especialmente para esta dissertação o ensino normal que tomou um caráter profissionalizante, quando foi estruturado em três níveis distintos como cita Brzezinski (1987, p. 58) “[...] escolas normais de segundo grau, escolas normais de primeiro grau, curso normais rurais [...]”.

A primeira formava professores para ministrarem aulas na Escola Normal especificamente para a “formação do magistério primário” (BRZEZINSKI, 1987, p. 58). A segunda escola preparava professores para atuarem no ensino primário ofertado pelos grupos escolares. A terceira refere-se à formação de professores em cursos normais para atuarem em escolas primárias, na zona rural.

Essa Reforma afetou a qualidade da formação do professor ao dividir em níveis correspondentes à complexidade de estudos. O nível mais elevado era a Escola Normal de Segundo Grau que formava professor em sete anos assim divididos: “Curso de Adaptação, complementar ao primário” em 2 anos; Curso Preparatório, destinado a ministrar cultura

geral, indispensável à formação do magistério primário”, com 3 anos; e o Curso de Aplicação, de caráter estritamente profissional em 2 anos” (BRZEZINSKI, 1987, p. 58). Os níveis de menor complexidade eram destinados a formar professores para atuarem nas escolas de primeiro grau com duração de três anos, de modo que “nos dois primeiros estudavam-se cultura geral e no terceiro disciplinas técnico-pedagógicas” (BRZEZINSKI, 1987, p. 58). Os cursos normais da zona rural tinham duração de dois anos e “formavam regentes de turmas nas escolas rurais, com aprofundamento das disciplinas do curso primário, em seu currículo, somando às atividades de prática de ensino” (BRZEZINSKI, 1987, p. 58). Defende-se, contudo, que crianças, jovens e adultos que frequentam a educação básica necessitam de ensino de qualidade independentemente da localização, seja escola urbana, seja escola rural.

No Distrito Federal, a Reforma Educacional conduzida por Fernando de Azevedo foi instituída por meio do Decreto n. 3.281 de 23/1/1928, que tinha como princípios: “o da escola-comunidade, o da escola única e o da escola trabalho” (BRZEZINSKI, 1987, p. 59).

A organização da formação em escola única e escola trabalho foi a concebida por Gramsci (1982). Deve voltar-se para o ensino de todos os níveis a todos os cidadãos e cidadãs, independente de classe social e econômica. Deve ser livre de qualquer interesse público ou privado, sem desigualdades sociais e de responsabilidade do Estado. Para o autor, a escola única e escola do trabalho requerem:

[...] que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, para a manutenção dos escolares, isto é, que se transforme inteiramente o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo extraordinário e tornando-o mais complexo; a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupo ou de castas (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Quanto a finalidade da escola, Gramsci (1982) propõe uma organização:

[...] inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

A proposta de Gramsci confere à escola única a condição de escola do trabalho, estruturada de modo que tenha na base uma formação humanística e científica que se complementa, como afirma Gramsci (1982, p. 133), pela escola de “finalidade prático-profissional”. Essa escola é de caráter técnico profissionalizante. A teoria que sustenta essa

organização escolar se ampara na concepção de trabalho como “princípio educativo” (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Esse é um princípio inerente à escola caracterizada pela atividade teórico-prática, isto é, pela *práxis*. Essa escola segundo o autor deve proporcionar condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 50). Para o autor a democracia deve ser mantida como centralidade das ações em âmbito escolar a fim de assegurar a “[...] cada governado o aprendizado gratuito das capacidades [da cultura humanística] e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade”. O autor advoga que a escola única e a escola do trabalho por ele idealizada devem ser destinadas ao povo, no entanto, raramente é levada a efeito pelos governantes, visto que temem as conquistas dos governados que vão se transformando em governantes.

Retomando a reforma realizada por Fernando de Azevedo, lembra-se que a reestruturação feita por ele no ensino “primário” e ensino normal foram consideradas inovadoras. A formação para o ensino primário passou “[...] a ser feita em cinco anos, o último dos quais, de caráter pré-vocacional” (BRZEZINSKI, 1987, p. 61).

Para o ensino normal, foram propostas as seguintes metas: “[...] orientação do ensino normal pelos mesmos princípios do ensino primário, imprimindo-lhe um caráter estritamente profissionalizante e melhoria do nível de qualificação profissional do professor” (BRZEZINSKI, 1987, p. 61).

Nota-se que na Reforma de Fernando de Azevedo, a formação de professores começou a ganhar importância por dois motivos: ampliação dos anos de formação básica e valorização da qualificação profissional. Sendo, um avanço para a educação brasileira diante de tantas reformas educacionais mal sucedidas.

Em relação ao Estado de Goiás, destaca-se que, em 1920, amargava “um índice de 98% da população analfabeta” (BRZEZINSKI, 1987, p. 62-63), uma vez que teve seu primeiro Grupo Escolar criado durante a reforma do ensino primário por meio do Decreto n. 5.390 de 24/10/1918. Sem sede própria, teve sua primeira atuação no Liceu de Goiás, de modo provisório. Assim, Brzezinski (1987, p. 63) descreve: “esse grupo originou-se na adaptação do Curso Anexo da Escola Normal e foi solenemente instalado em 20 de fevereiro de 1919”. A partir de 1925 este estabelecimento de ensino “primário” passou a orientar-se pela tendência pedagógica escolanovista com base em um Regulamento que tinha como eixos centrais, conforme explicita Brzezinski (1987):

ensino laico e gratuito para o primário, desenvolvido em quatro anos; as lições deveriam induzir o estudante ao desenvolvimento do raciocínio e não ao simples treino da memória; as teorias abstratas e enfadonhas deveriam ser abolidas, dando lugar aos ensinamentos práticos e concretos. Deveriam os professores adotar o método analítico (BRZEZINSKI, 1987, p. 63).

Outra reforma abrangendo o ensino primário e o ensino normal primário e normal deu-se em 1926, em atendimento a exigência “da adoção dos preceitos da pedagogia nova, que pouco a pouco se consubstanciava na prática pedagógica dos grupos escolares” (BRZEZINSKI, 1987, p. 65). No âmbito do ensino normal, houve uma “alteração substantiva que se deu nos princípios da lei e na concepção do profissional que se pretendia formar. Os futuros mestres deveriam embasar sua prática pedagógica nos princípios, métodos e técnicas da pedagogia nova” (BRZEZINSKI, 1987, p. 65).

Essa tendência pedagógica exigiu que as escolas fossem estruturadas de acordo com as novas concepções de ensino. Para tanto, em 1928, César da Cunha Bastos como Secretário de Interior e Justiça reestruturou as escolas goianas para atender a nova pedagogia embasada nos métodos de Pestalozzi.

Foi o Decreto n. 10.445 de 22/8/1929 que legalizou a reforma empreendida por José Gumercindo Marques Otéro, então Secretário do Interior e Justiça, referente à “independentização do Liceu” e por sua vez, “passaria a Escola Normal a oferecer um curso profissionalizante” (BRZEZINSKI, 1987, p. 67).

Salienta-se ainda a reforma geral instalada pela Lei n. 908 de 29/7/1930, da qual Brzezinski (1987, p. 67) assegura que “regulamentava o ensino normal e complementar e dispunha sobre o ensino em geral, embora, na prática, a reforma houvesse iniciado já no mês de agosto de 1929, com providências sobre o treinamento de professores”. Essa capacitação tinha, como professores, representantes do sistema estadual da educação de São Paulo. Assim sendo, o Secretário do Interior e Justiça José Gumercindo Marques Otéro em visita à São Paulo “enviou, para Goiás, a Missão Pedagógica Paulista” (BRZEZINSKI, 1987, p. 68), com o propósito de formar docentes e implementar outras ações que garantissem a adoção da tendência da escola nova.

Como já anunciado um dos responsáveis pela implantação da escola nova no Brasil foi Anísio Teixeira, cujas ideias inovadoras levaram à criação do “Instituto de Educação” e à transformação “da Escola Normal em Escola de Professores” (SAVIANI, 2008, p. 219). Saviani informa ainda que Anísio Spínola Teixeira concebia a educação como “um direito de todos e não é jamais um privilégio” (2008, p. 222) (ler e reescrever a frase). Como defensor

da escola pública laica e gratuita Teixeira contrapunha-se aos partidos políticos que aproveitavam os espaços públicos para tratar de interesses pessoais.

Relembra-se que Anísio Teixeira e Manuel Bergström Lourenço Filho foram os idealizadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), criado no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, pela Lei n. 378, de 13/1/1937. O primeiro presidente do INEP foi Lourenço Filho e esse órgão do MEC chamou-se inicialmente Instituto Nacional de Pedagogia. A missão do Instituto era "realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos" (INEP, 2007). Os estudos neste Instituto voltaram-se para a constituição das licenciaturas e do Curso de Pedagogia foram aprovadas em 1939 em decorrência de legislação específica do Conselho Nacional de Educação, que fora criado em 11/04/1931 pelo Decreto n. 19.850.

Outro educador escolanovista que deu visibilidade à Escola Normal foi Fernando de Azevedo, inspirado nas reformas de Lourenço Filho. Ambos foram diretores dos Institutos de Educação. Em São Paulo, Fernando de Azevedo e no Distrito Federal, Lourenço Filho e tinham como preocupação a formação de professores. Conforme narra Saviani (2008, p. 207), eles “trocaram 115 cartas (cinquenta escritas por Fernando e 65 por Lourenço Filho)”, com atenção especial à formação de professores, além de fazerem parte da Editora Melhoramentos e da Companhia Editora Nacional.

Em 1933, Fernando de Azevedo foi nomeado “diretor-geral da Instrução Pública de São Paulo” (SAVIANI, 2008, p. 209), oportunidade em que fez várias reformas no ensino paulista. Uma delas foi adicionar ao currículo da Escola Normal a disciplina de Sociologia, o que o levou publicar as obras “Princípios de Sociologia (1935) e Sociologia Educacional (1940)” (SAVIANI, 2008, p. 209).

Lourenço Filho participou intensamente das “reformas do Ceará (1922-1923) e de São Paulo (1931-1932), além de fazer parte da reforma do Distrito Federal” (SAVIANI, 2008, p. 202). Suas inovações educacionais estiveram voltadas, sobretudo, para a escola “primária”. Ele se notabilizou com a criação dos testes “ABC”, amplamente aplicados no país para avaliar o desenvolvimento da “aprendizagem da leitura e da escrita” (SAVIANI, 2008, p. 205), bem como elaborou cartilhas para serem usadas nas séries iniciais da escola elementar.

Destaca-se que a escola republicana das décadas de 1930 e 1940 sofreu diferentes reformas, houve manifestações e foram elaboradas duas Constituições Federais decorrentes de marcos importantes da educação brasileira que fortaleceram seu caráter público.

Na década de 1930, foi realizada a Reforma de Francisco Campos (1931). Em 19 de março de 1932 foi lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Vieira e Freitas (2003) assinalam:

[...] o manifesto define um amplo programa educacional, estabelecendo entre seus princípios gerais a educação como “um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais”. Concebe uma escola comum para ambos os sexos, “única para todos, leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória” devendo o ensino “tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus”. A escola secundária é compreendida como “escola para o povo”, coerente com a perspectiva de que o sistema educacional deve ser “reconstruído em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais” possibilitando a “seleção dos melhores” (VIEIRA; FREITAS, 2003, p. 93-94).

O ideário dos Pioneiros expresso no Manifesto de 1932 serve de referência até nos dias atuais, em particular, no que respeita à obrigatoriedade e a gratuidade da educação pública. O referido Manifesto foi assinado por 26 signatários, dentre estes fizeram parte três mulheres, são elas: Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meirelles e Noemy M. da Silveira.

Ainda, nesta promissora década de 1930, foi promulgada a Constituição Federal (1934) e outorgada a Constituição do Estado Novo (1937).

A Constituição Federal Brasileira de 1934 atribuiu importância aos sistemas educativos dos estados e do Distrito Federal (sediado no Rio de Janeiro) como autônomos em atendimento ao princípio da descentralização administrativa, porém articulados ao sistema nacional. Essa Constituição foi a primeira a voltar sua atenção para o campo educacional dedicando para a educação, um capítulo contendo 11 Artigos (art. 148 a 158). Entre esses artigos, assinala-se o que diz respeito à Organização e Manutenção de Sistemas Educativos: Estados e Distrito Federal (art. 151), cabendo à União “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, XIV). A União tem como papel fundamental “fixar o plano nacional de educação para todas as modalidades de ensino”, bem como “coordenar e fiscalizar a sua execução”.

Foram 10 artigos destinados à educação, dentre esses a maior ênfase atribuída foi sobre o Plano Nacional de Educação atribuindo a União a competência de elaborar e fiscalizar a execução dentro dos prazos estabelecidos obedecendo às normas federais.

O marco inicial da democratização no Brasil deu-se com a Constituição Federal de 1934, período de grandes reivindicações pelos cidadãos, com avanços como o direito ao voto secreto (art. 38) e o direito da liberdade de expressão garantido pela CF/1934 (art. 113, Inciso 9): “Em qualquer assunto é livre a manifestação do pensamento, sem dependência de censura,

salvo quanto a espetáculos e diversões públicas, respondendo cada um pelos abusos que cometer, nos casos e pela forma que a lei determinar [...]” (BRASIL, 1934).

Com o Golpe do Estado Novo foi outorgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 1937, durante o regime totalitário de Getúlio Vargas, que reduziu a oferta da educação pública àqueles que pudessem pagar por ela. A gratuidade foi mantida parcialmente e passou a predominar o caráter vocacional e profissionalizante do ensino. Dessa Constituição, constam sete artigos que regulam a educação e a cultura.

O Padrão Federal de Formação de Professores foi instalando em todo país em 1939. Segundo esse Padrão, o currículo das Licenciaturas foi estruturado pelo chamado “Esquema 3+1”. Esse padrão determinava que os estudantes cursassem três anos em área específica, quando formavam-se bacharéis. Quem desejasse atuar na docência, na escola da educação básica, deveria cursar mais um ano de Didática e tornava-se licenciado.

A reforma de Francisco Campos de âmbito nacional, efetuada na década anterior, modificou o ensino secundário e o ensino universitário. No primeiro, as interferências se respaldavam no Decreto n.19.890 de 18/4/1931. Este dispositivo estabeleceu a duração do ensino fundamental em 5 anos e também instituiu a obrigatoriedade de cursar, a Escola Complementar, de caráter propedêutico, com 2 anos de duração. Essa escola habilitava o estudante a submeter-se ao exame de admissão ao ensino superior.

Essa admissão repercutiu na reforma do ensino universitário. Nesse nível de ensino, mediante o Decreto n. 19.851 de 11/4/1931, foi regulamentado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Na mesma data, o Decreto n. 19.852 regulamentou a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Distrito Federal) e atribuiu à Faculdade de Educação, Ciências e Letras a responsabilidade pela formação inicial de professores nas licenciaturas.

Quanto à formação de professores, no Manifesto encontra-se:

[...] todos os professores, de todos os grãos³, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normaes elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 421).

A formação de professores foi estruturada em formação geral e pedagógica, ministrada em escolas normais de nível superior ou faculdades, componentes da estrutura da universidade.

³ Nomenclatura utilizada na época.

A criação da USP em 1934, conforme art. 3º do Decreto n. 6.283 de 25/1/1934, foi constituída pelos seguintes:

institutos oficiais: a) Faculdade de Direito; b) Faculdade de Medicina; c) Faculdade de Farmácia e Odontologia; d) Escola Politécnica; e) Instituto de Educação; f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; g) Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; h) Escola de Medicina Veterinária; i) Escola Superior de Agricultura; j) Escola de Belas Artes.

O Instituto de Educação inicialmente teve como objetivo “o preparo de profissionais da educação em nível superior” (BRZEZINSKI, 2014, p. 28). Suas atividades foram expandidas e “passou a preparar professores secundários” (BRZEZINSKI, 2014, p. 28).

Ao Instituto foi incorporada “a Escola de Professores do Instituto de Educação Caetano Campos” destinada à “formação de professores secundários em nível superior” (BRZEZINSKI, 2014, p. 28). No último momento, em 1938 o Instituto de Educação foi reduzido e “transformando em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, depois denominada Seção de Pedagogia” (BRZEZINSKI, 2014, p. 29).

No processo de expansão das universidades, em 1935, Anísio Teixeira, Diretor da Instrução do Distrito Federal instalou a Universidade do Distrito Federal (UDF), por meio do Decreto n. 5.515 de 4/4/1935. Nela, a Escola de Formação de Professores tinha por finalidade “formar professores para todos os graus” (BRZEZINSKI, 2014, p. 36). Essa foi a primeira escola no Brasil “formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário” (BRZEZINSKI, 2014, p. 36).

Destaca-se que nos anos 1940 houve a Reforma Gustavo Capanema (1942), mediante a publicação de um conjunto de Leis Orgânicas em 1942 e 1946 em forma de decretos-leis, que contribuíram para a organicidade do ensino primário, secundário, ensino normal, comercial, industrial e agrícola. São elas: Ensino Industrial (Decreto n. 4.073 de 30/1/1942), do Ensino Secundário (Decreto n. 4.244 de 9/4/1942), instituição do SENAI (Decreto n. 4.048 de 22/1/1942), a do ensino Comercial (Decreto n.6.141, de 28/12/1943), organização do primário em nível nacional (Decreto n. 8.529 de 2/1/1946) e a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530 de 2/1/1946).

Essas reformas já antecipavam o que veio a compor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que foi encaminhada como o Projeto de Lei ao Congresso Nacional em 1948.

Essas leis provocaram profundas transformações na educação brasileira fertilizando as ações governamentais, sobretudo após o término do regime ditatorial de Vargas, e estimuladas

pela força democratizante da Constituição Federal promulgada em 18 de setembro de 1946, pós término da segunda Guerra Mundial (1945).

A Constituição Federal/1946 priorizou a “igualdade de oportunidades educacionais para todos e impôs soluções imediatas para pelo menos duas questões: a expansão quantitativa de rede física primária e ampliação de condições de preparo do professor ‘primário’” (BRZEZINSKI, 1987, p. 122). Preconizou o preparo do professor em nível superior nas licenciaturas para atuar na educação “primária” e no “secundário”. O curso de Pedagogia também teve grande incentivo nesse período marcado pela expansão das universidades públicas e particulares (entre essas as comunitárias, dedicadas a formação do magistério).

Marco de referência da educação, consoante Saviani (2010, p. 12), foi a Mensagem Presidencial n. 605 de 29/10/1948 encaminhada ao Congresso Nacional pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra tendo como “eixo a organização de um sistema nacional de educação e a descentralização”. Por ingerências políticas e disputa entre os católicos e liberais esse anteprojeto de LDB tramitou por 13 anos no Congresso, sendo promulgada somente em 20/12/1961.

A Formação de Professores no 1º e 2º Graus, conforme LDB n. 4.024 de 20/12/1961, era realizada em Escolar Normal Ginásial com duração de 4 anos e Colegial com duração de 3 anos. A Formação de Professores para o Ensino Médio, como consta no art. 59 da LDB n. 4.024 de 20/12/1961, “[...] será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professôres de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”.

Ao Conselho Federal de Educação⁴ (CFE) coube a elaboração do currículo mínimo para a formação de professores, como descrito no art. 70 da LDB/4.024: “O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961).

A atribuição dada ao CFE foi insistentemente cobrada pelo governo que deu o golpe militar, tomando o poder em 31 de março de 1964. O currículo mínimo permaneceu em vigor até os anos de 1990 durante toda a Ditadura Militar. No governo de Fernando Henrique Cardoso, foi atribuída ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a competência de elaborar as Diretrizes Nacionais Curriculares dos cursos de ensino superior.

⁴ Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n 4.024, de 20/12/1961, o Conselho Nacional de Ensino passou a ser denominado de Conselho Federal de Educação, com a mesma finalidade do CNE. Este CFE foi extinto pelo Ministro Murílio Hingel, devido às denúncias de que havia tráfico de influências e era suscetível ao *lobby* das escolas privadas. (Cf. MENEZES, 2001).

Revisita-se mais uma vez a história da educação brasileira para descrever outro período da história – o da Ditadura Militar que golpeou a soberania nacional em 31 de março de 1964, e transformou radicalmente a organização da educação por 21 anos, até 1985.

O ensino em todas as áreas passou a ser vigiado, professores e estudantes foram presos, torturados, a imprensa foi censurada e a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi extinta. A legislação materializava-se em Atos Adicionais à Constituição 1967.

As principais leis da área da educação impostas pelos militares foram:

- a) Lei n. 5.540 de 28/11/1968 - Reforma Universitária;
- b) Lei n. 5.692 de 11/8/1971 - Reforma do 1º e 2º graus;
- c) Lei n. 7.044 de 18/12/1982 - Reforma do 2º grau.

A Reforma Universitária foi imposta sob os ditames do mais perverso Ato dos Militares, que efetivou-se em 13/12/1968 - com o Ato Institucional n. 5. Dele constava que por iniciativa da Presidência da República poderia ser decretada a intervenção nos Estados e Municípios e a suspensão dos “direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências” (BRASIL, 1968).

De acordo com a Lei da Reforma Universitária (1968), foram criados departamentos e órgãos administrativos com a finalidade de organizar a menor célula da estrutura administrativa didático-científica da universidade. Os cursos receberam nova estruturação, agora totalmente diferenciada porque várias disciplinas e práticas pedagógicas foram censuradas.

O Curso de Pedagogia foi totalmente reformulado para atender ao ordenamento da repartição dos poderes no âmbito escolar. Nesse curso, a formação de professores foi desvalorizada e sua maior atenção foi dada à divisão do trabalho, vigente sob a ideologia tecnocrático-militar. A concepção de educação tecnicista reproduzia na escola de educação básica a organização da fábrica e foi assumida pelos que se formavam orientadores educacionais, administradores escolares, supervisores educacionais, inspetores escolares e planejadores. Esses eram os especialistas, cuja formação está formulada no Parecer CFE n. 252 de 12/5/1969 e na Resolução CFE n. 2 de 12/5/1969.

Um dos pontos negativos nessa Resolução foi a divisão técnica da formação do pedagogo em habilitações determinada pela Resolução n. 2/1969, que provocou total reformulação do curso de formação do pedagogo. Os conselheiros legisladores da pedagogia acusavam esse curso de “indefinição do conteúdo específico da pedagogia, até hoje

polemizado pela questão basilar: a pedagogia é ciência com natureza, objeto e conteúdos específicos? Ou é um campo de aplicação dos princípios de outras ciências” (BRZEZINSKI, 2014, p. 72). Como dito, essa polêmica perdura e, está presente na Resolução n. 1 de 15/5/2006⁵.

A mencionada Resolução das DCN/Pedagogia deu liberdade às IES para que em seus Projetos Pedagógicos acrescentassem à parte geral do currículo os conteúdos, em particular, pertinentes a cultura regional.

A regulamentação do currículo mínimo para o curso de Pedagogia, objeto desta pesquisa, foi efetivada pelo Parecer n. 251/1962 do CFE com a relatoria de Valnir Chagas.

O Parecer n. 251/1962, embora ditatorial, impulsionou grande conquista, qual seja: todo professor para atuar no sistema de ensino público e privado deve ser formado em nível superior. O Conselheiro Chagas “referia-se à elevação dos níveis de preparo de profissionais da educação que poderia chegar à pós-graduação nas instituições de ensino superior” (BRZEZINSKI, 2014, p. 55).

O citado Parecer dá realce aos Institutos de Educação das universidades como responsáveis pela formação de professores para atuar nas escolas normais ao seguir as orientações descritas no art. 59, parágrafo único, ou seja, “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” “Esse preceito legal deu origem às Escolas Normais Superiores localizadas nos Institutos que assumiram as funções do Curso de Pedagogia” (BRZEZINSKI, 2014, p. 55).

Nova legislação introduziu modificações no curso de Pedagogia, por meio do Parecer n.252/1969 e a Resolução/CFE n. 2/1969, subsequentes à Reforma Universitária de 1968. O curso de Pedagogia foi transformado em curso de formação de "especialistas". Com base nessa legislação, os cursos de Pedagogia passaram a formar o orientador educacional, o supervisor escolar, o administrador da educação e o inspetor escolar. As consequências foram bastante graves, o currículo da Pedagogia foi fragmentado em diversas habilitações como já citadas o que veio a provocar forte divisão do trabalho na escola da educação básica

Ribeiro e Miranda (2009) descrevem essas mudanças:

[...] traços da Reforma Universitária, Lei Federal n. 5.540, de 8 de novembro de 1968, fizeram-se presentes no Curso de Pedagogia por meio do Parecer/CFE n. 252/69, também de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, tendo sido incorporado à Resolução/CFE n. 2/69 que fixou o mínimo de conteúdo e de duração a ser observado na organização do Curso de Pedagogia. Esse Parecer aboliu a diferenciação entre bacharelado e licenciatura (RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p. 2).

⁵ A Resolução será melhor examinada no Capítulo 2.

Mais uma legislação para não ser cumprida, pois não se efetivou a unidade entre bacharelado e licenciatura, que de fato ficou mais distinta com a Resolução CNE/CP n. 1 de 15/5/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Essa é uma situação adversa ao Curso de Pedagogia, pois que retirada a condição de ser exclusivamente formador do pedagogo no país que voltou a tona com a LDB n. 9.394/1996, sendo no entanto combatida pelas Associações de Estudos e Pesquisas do campo educacional. Por exemplo, cita-se a resistência a essa medida da Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Anfope), que neste momento era membro titular do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB. Com a implementação das Diretrizes Curriculares da Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n.1 de 15/5/2006⁶), os Institutos Superiores e as Escolas Normais Superiores foram, naturalmente, extintos, contudo, como dito, essa polêmica perdura, e está presente na mencionada Resolução.

Fato significativo que antecedeu ao Golpe Militar (1964) também foi a retomada do movimento dos Pioneiros da Educação que reavivaram suas convicções no documento: “Manifesto de Educadores: mais uma vez convocados”, em 1959, assinado por 161 educadores, dentre os quais 13 subscreveram o Manifesto de 1932.

Dessa vez, os Pioneiros manifestaram suas críticas ao Estado que facilitava a permanência de pessoas leigas como professores, ministrando aulas no ensino “primário” (1959, p. 71). São professores desprovidos de conhecimento teórico, pedagógico, didático e político, que improvisam suas aulas, o que contribui para que a população tenha uma péssima visão da qualidade da educação básica.

No Manifesto, está registrada a intencionalidade dos Pioneiros:

[...] temos que preparar (observou com razão um de nós) a grande massa de jovens para as tarefas comuns da vida, tornadas técnicas senão difíceis, pelo tipo de civilização que se desenvolveu em consequência de nosso progresso em conhecimento, e para os quadros vastos, complexos e diversificados das profissões e práticas, em que se expandiu o trabalho especializado (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 1959, p. 92).

Para atender à necessidade de formar professores especializados solicitados por um país em desenvolvimento, o ensino superior foi sendo expandido. O ensino superior, notadamente, o particular, e nele, as Licenciaturas proliferaram-se em todo o território nacional.

⁶ Essa Resolução será examinada em seus detalhes no Capítulo 2 desta dissertação.

No que se refere à reestruturação do ensino “primário”⁷ e “secundário”, a Lei do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei n. 5.692/1971. Uma das questões importantes determinadas desta lei foi a unificação entre o antigo ensino “primário” e o ensino “secundário”, eliminando o Exame de Admissão ao Ginásio que consistia em um teste para impedir que a classe popular chegasse à segunda fase da educação fundamental.

A Lei n. 7.044 de 18/10/1982 foi revogada com a Nova LDB/1996 que tratava da profissionalização do Ensino de 2º Grau, em áreas específicas de formação. Para exercer a função do magistério no ensino de primeiro grau, era exigido uma formação mínima com habilitação específica no Ensino de 2º Grau. Com a nova LDB/1996, a formação mínima para exercer o magistério denominado como Educação Básica será feita no Ensino Superior, em curso de licenciatura de graduação plena, como está explicitado no art. 62 da referida Lei:

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, 1996).

O processo da redemocratização pós-ditadura militar, historicamente teve início com as Diretas Já, em 1983 e é reconhecido na história do Brasil República como um dos maiores movimentos que estimulou a participação popular. Teve início em 1983, no governo militar de João Batista Figueiredo e alcançou muito sucesso nos anos de 1985. Esse movimento sedimentou processos de elaboração da Constituição da República brasileira de 1988 conhecida também como Constituição Cidadã.

Nesse processo, teve fundamental contribuição a Carta de Goiânia elaborada durante a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1986, realizada na Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O conteúdo da Carta foi integrado aos artigos que versam sobre a educação brasileira na Constituição Cidadã que garante o direito à educação a todos os brasileiros e reforça o caráter público, estatal, laico e gratuito da educação brasileira. A Emenda Constitucional n.59/2009 resguarda esse direito à população de 4 a 17 anos, e para aqueles que não tiveram ingresso garantido na escola pública na idade adequada de escolarização.

As reformas educacionais, desde 1988, são precedidas de amplos debates entre a sociedade política e a sociedade civil, embora haja uma tendência de prevalecer as posições da sociedade política. Assinala-se que, no longo espaço de tempo da redemocratização do país

⁷ Denominação utilizada Ensino Fundamental.

a luta foi intensa entre os movimentos de educadores, sindicatos e movimentos estudantis e poder político em prol da formação e valorização dos profissionais da educação.

No campo da educação, foram instituídos sucessivas leis, decretos, portarias, resoluções e pareceres que contribuíram para a formação de professores. Dá-se realce:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20/12/1996;
- b) Lei n. 10.172 de 9/1/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010);
- c) Resolução CNE/CP n. 1 de 18/2/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena;
- d) Resolução CNE/CP n. 2/2002 de 19/2/2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior;
- e) Resolução CNE/CP n. 1 de 15/5/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
- f) Parecer CNE/CP n. 2, de 9/6/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

No próximo item, abordaremos a formação inicial de professores, tendo a docência como base da sua identidade profissional.

1.2 Formação Inicial de Professores: concepções e dispositivos legais

A formação de professores comporta formação inicial e a formação continuada. A formação inicial é realizada antes do ingresso na profissão, portanto, a formação deve ser em estágio pré-serviço. Os cursos de formação inicial deveriam ser oferecidos para aqueles que ainda não ingressaram na profissão professor. Ocorre que no Brasil os sistemas de ensino contratam como professores, pessoas que ainda não são formadas em nível superior. Essa solução arranjada pelos sistemas contratante gera distorções que a história vem comprovando a necessidade de correções no futuro. Um exemplo típico de equacionamento desse problema é a oferta do Parfor para professores já ingressos no sistema, mas que são leigos e que se pautam exclusivamente no saber tácito da experiência para dar as suas aulas.

1.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 e a formação inicial de professores

Desde a sua promulgação em 20/12/1996, a LDB/1996, vem passando por reformulações. É preciso, contudo, sinalizar que desde então, ela constitui um grande avanço

em relação a outra LDB/1961 a incorporação dos legisladores do Título VI “Profissionais da Educação” integrado por sete artigos. Esse título sofreu diferentes modificações. Reporta-se uma delas no tocante ao art. 61 reformulado pela Lei n. 12.056 de 13/10/2009 e pela Lei n. 12.796 de 4/4/2013. Essa última modificou o art. 61 delineando uma identidade para os profissionais da educação básica da seguinte forma:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação, portadores de diplomas de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diplomas de cursos técnicos ou superior em área pedagógica ou afim.

No que tange à formação de docentes para atuar na educação básica, a LDB/1996 em art. 62 estabelece:

[...] 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, 1996).

Embora conste na LDB/1996 que a formação docente poderá ser feita no nível médio, na modalidade normal, a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) tem se manifestado contrária, tendo em vista que a modalidade Normal já cumpriu com a sua missão pelo fato de que o governo federal investiu recursos nas instituições federais formadoras dos profissionais do magistério, provocando uma expansão que permite acolher os pretendentes à profissão professor em seus cursos de licenciaturas.

A Lei n. 12.056/2009 modifica o art. 62, § 1º estabelecendo que “A União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009). A esse dispositivo acresceu-se o § 2º que prescreve, que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério poderão utilizar recursos de educação a distância” (BRASIL, 2009). Ainda foi inserido o § 3º no referido Artigo que assegura que a “Formação Inicial de Profissionais do Magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”.

Por sua vez da Lei n.12.696 incluiu-se na LDB/1996 o art. 62-A, cujo teor versa sobre a formação dos trabalhadores da educação “por meio de conteúdo técnico pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (BRASIL, 1996).

Regido pela LDB/1996, o Conselho Nacional de Educação instituiu em 18/2/2002, mediante a Resolução CNE/CP n.1 as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Esse dispositivo legal assume a tendência tecnicista de formação de professores baseado na teoria das competências, herança da organização do trabalho nas empresas. Desse modelo a relatoria das Diretrizes no CNE (2002) transferiu para o preparo do professor:

o desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Infelizmente esta é a concepção de formação de professores predominante no documento do CNE sobre as diretrizes curriculares para a formação inicial de formação de professores da educação básica em nível superior (BRZEZINSKI, 2001, p. 120).

A autora explicita que a concepção de competência adotada na Resolução CNE/CP n. 1/2002 “ênfatiza o fazer na prática pedagógica”. Desse modo, a formação do professor “se restringe a um saber prático que vai se consolidando na situação de ensino e na vivência de problemas cotidianos” (BRZEZINSKI, 2001, p. 123).

Entende-se que a formação inicial e continuada de professores deve respeitar os princípios da Base Comum Nacional, construídos pela Anfope desde 1983. Esses princípios foram assumidos pela Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) e incorporadas no Parecer CNE/CP n. 2/2015, que instituiu as Diretrizes atuais de formação inicial e continuada:

[...] sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática e avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 22).

Essa formação é orientada pelo que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia⁸, Parecer CNE/CP n. 5/2006 de 4/4/2006 e Resolução CNE/CP n. 1 de 15/5/2006. Os relatores do CNE definiram a estruturação do curso de graduação em Pedagogia, que este deve ter duração mínima de quatro anos e carga horária 3.200 horas, assim distribuídos:

a) 400 horas de prática como componente curricular; b) 400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica; c) mínimo de 2.200 horas de atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II; d) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2005, 2006).

⁸ Esse assunto será detalhado no 2º capítulo.

Vaillant e Marcelo (2012) colaboram com a explicitação de três funções básicas para a formação inicial do professor, quais sejam:

[...] preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure um desempenho adequado a sala de aula, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente e, a instituição de formação do docente exerce a função de socialização e reprodução da cultura dominante (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 20).

Observa-se, que com frequência nos estudos dos projetos pedagógicos do curso, objeto do terceiro capítulo desta dissertação, a reprodução da cultura dominante se revela na matriz curricular, nas ementas das disciplinas e na opção por uma organização predominantemente disciplinar.

Apesar do amplo desenvolvimento das tendências críticas no Brasil (SAVIANI, 2008) e das orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (BRASIL, 2005, 2006) e das Diretrizes Curriculares da Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (BRASIL, 2015) acerca da organização curricular por “núcleos”, a reprodução descontextualizada, desarticulada da cultura prevalece na formação inicial de professores.

Com a expansão de centros universitários, institutos de educação e faculdades isoladas, nas últimas décadas do Século XX e XXI, a formação de professores está ameaçada pela má qualidade de ensino, demonstrada pela avaliação institucional das instituições formadoras. Acresce-se, à má qualidade do ensino, a falta de condições de pessoas leigas, que atuam como professores na educação básica, se qualificarem nos cursos feitos em serviço. Exemplo disso é o Parfor, pois os cursistas não têm apoio financeiro ou institucional para estudar.

Lembra-se que é recomendada a formação inicial pré-serviço e ingresso docente na educação pública mediante concurso de provas e títulos, pela farta legislação educacional e por estudos e pesquisas divulgados por entidades científicas da área, sobretudo, pesquisas do Núcleo de Pesquisa da Anfope (NUPANFOPE).

A história da educação brasileira mostra em dados que essa política não é atendida no país. A título de exemplo, citam-se estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013) em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) declarou que aproximadamente 23.000 professores se formaram pelo Parfor em licenciatura na modalidade presencial. Ocorre que somente 32,8 % dos docentes das séries finais do ensino fundamental têm licenciatura compatível com a área em que atuam. Sendo assim, 77,2% dos atuantes no ensino fundamental eram “leigos”, ainda que

entre eles haja pessoas formadas em nível superior, porém confrontam-se com a lei, pois não se configuram com a identidade profissional docente e executam uma tarefa sem domínio dos requisitos básicos para a prática pedagógica qualificada. Esses requisitos básicos e a base da identidade do profissional da educação na docência (ANFOPE, 1983) devem oportunizar aos profissionais do magistério o domínio de conhecimentos, saberes, habilidades, competências e espírito crítico em suas práxis a qual deve ser considerada pelo professor o eixo central do seu trabalho docente.

Em relação a isso, Kosik (2002, p. 222) conceitua práxis como “atividade que se produz historicamente, quer dizer, se renova continuamente e constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e produtividade”.

O trabalho docente tem por objetivo a aprendizagem. Aclaram essa ideia Abbud e Bussmann (2002, p. 142), pois para elas o trabalho docente é o “eixo central do conjunto de ações, questões, temas e situações que se articulam em torno do ensinar e do aprender”.

Desse modo, o professor, como agente do processo educativo, é aquele que constrói e transforma sua prática docente refletindo sobre sua práxis, contribuindo com o processo de aprendizagem, buscando novos conhecimentos e trocas de experiências, por meio da interação com outros profissionais, além de desenvolverem outras atividades pedagógicas no ambiente escolar.

Brzezinski (2013, p. 248) assegura que com base na legislação do campo da educação, que os professores são aqueles “profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.”

Abbud e Bussmann (2002, p. 136) afirmam que o professor: “é aquele profissional que precisa associar um conjunto de capacidades e habilidades pessoais, teóricas e práticas, em um processo constante de tomada de decisão cujo produto é a outro, ser humano como ele”.

Um dos papéis do professor em sala de aula, é despertar o espírito crítico do seu alunado, além do desejo de aprender. Isto implica ministrar aulas mais dinâmicas e envolventes, mas para isso exige-se traçar objetivos e finalidades. O desejo de aprender é individual, mas requer troca mútua de experiências e conhecimentos entre docente e discentes.

Reconhece-se que para além de definir os objetivos a alcançar, o professor necessita aperfeiçoamento constante do conhecimento, bem como desenvolver uma prática pedagógica que estimule o alunado a refletir sobre sua própria formação.

Em relação à formação continuada, Figueiredo (2013, p. 532) expõe que o professor precisa saber: “[...] atualizar o conhecimento, selecionar o apropriado a cada contexto, aprender e compreender de maneira permanente de modo que possa adaptar o conhecimento às situações novas e mudanças rápidas”.

Atualizar conhecimento refere-se ampliar horizontes, de modo que a busca de novas informações e aprendizagem oriente o professor para desenvolver com qualidade social o seu trabalho em sala de aula e fora dela em lugares onde ocorre o ato educativo.

Diante dos desafios e responsabilidades que os professores vêm assumindo alguns buscam alternativas para superar os desafios. As alternativas que os professores buscam são: especializar-se na área de atuação, ingressar em cursos de formação continuada, participar de outros cursos que são oferecidos pelas Secretarias de Educação, Faculdades e Universidades.

Dar continuidade à formação é associar conhecimentos aos saberes do trabalho docente, o que auxilia em suas práxis. Refletir e (re) avaliar a prática docente é uma postura que os professores devem assumir, visando a aprofundar críticas para superar o seu fazer pedagógico cotidiano e rotineiro.

Toschi (1999, p. 172) explica que os professores devem refletir sobre o agir docente. Esta é uma atitude de “alguém que sabe reconstruir, com base na prática, os conhecimentos, colocando-os a serviço da cidadania”.

Uma prática recomendada para realizar reflexões são as reuniões colegiadas, com diálogos, debates, discussões, explicitação das contradições entre pares, na própria escola em que o professor trabalha. Nessas surgem iniciativas e relatos das experiências que proporcionam uma conotação positiva à avaliação do processo pedagógico, à reavaliação e ao replanejamento coletivo dos modos de aprender.

Reafirma-se que a formação inicial é base para o professor formar-se e profissionalizar-se e quando articulada à formação continuada, o docente reconstrói a prática rotineira, transformando-a e promovendo o seu profissionalismo e seu desenvolvimento profissional.

A formação inicial do pedagogo é o assunto a ser tratado no próximo capítulo que tem por foco principal o Curso de Pedagogia e seu papel.

CAPÍTULO 2

CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Trata-se nesse capítulo do curso de Pedagogia no Brasil, desenvolvendo estudos da legislação do campo educacional. Para revisitar a história do curso de Pedagogia até o momento atual é necessário realizar uma análise documental, de dispositivos legais, em especial, da legislação que versa sobre a organização deste curso.

A reconstituição histórica do curso de formação de pedagogos toma por base as ideias de autores, dentre eles, SAVIANI (2012), TANURI (2003) e BRZEZINSKI (1987; 2006; 2011; 2014). Considerando os ensinamentos desses autores e os conteúdos dos dispositivos legais toma-se como marco histórico a década de 1930.

Lembra-se que, em 1920, houve a primeira tentativa de elevação “dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público [...] foi da Reforma realizada por Sampaio Dória” (BRZEZINSKI, 2014, p. 27-28). Essa iniciativa foi frustrada, embora os “Decretos n. 1.970/1920 e n. 3.356/192 que sustentavam a criação da Faculdade de Educação [dispunham] dez capítulos e 47 artigos que detalhavam minuciosamente a sua organização” (BRZEZINSKI, 2014, p. 28).

Em relação à década de 1930, registra-se, em particular, a existência dos documentos legais datados de 11/4/1931, quando foi estabelecido o Decreto n. 19.851, que dispõe sobre o Ensino Superior no Brasil, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Registra-se, ainda, o Decreto n. 19.852 de 11/4/1931 que criou a Universidade do Rio de Janeiro, situada no Distrito Federal (UDF). A Universidade foi instalada em 1935, tendo como Reitor Anísio Teixeira, um dos principais representantes do Movimento da Escola Nova, como tendência pedagógica que se contrapunha à escola tradicional. Teixeira é um dos principais elaboradores do Manifesto dos Pioneiros (1932), sistematizado por Fernando de Azevedo.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Distrito Federal organizou-se em três sessões (art. 199): a) Secção de Educação; b) Secção de Letras; c) Secção de Ciências. Nessa Universidade, o seu primeiro Reitor instalou “a Escola de Professores do Instituto de Educação da UDF [...] com objetivo para formar professores para todos os graus” (BRZEZINSKI, 2014, p. 36). Seu idealizador, Teixeira, defendia que essa era “a escola pioneira na elevação de estudos pedagógicos para o nível universitário” [...] “esse modelo de

Escola de Professores organizava-se com uma estrutura verticalizada de formação de professores em uma única escola” (BRZEZINSKI, 2014, p. 36).

Como exposto no primeiro capítulo, essa escola única respalda-se na concepção gramsciana de escola trabalho dedicada ao ensino de todos os níveis, para todos os cidadãos independentemente da classe social. Sua conotação é de uma escola estruturada mediante base humanista, de cultura geral integrada à prática do ensino profissional.

Também, na década de 1930, foi criada a Universidade de São Paulo (USP) pelo Decreto n. 6.283 de 25/1/1934 e subvencionada pelo Estado de São Paulo. Segundo sua organização (art. 3º), os lugares destinados à formação de licenciados, entre esses, o pedagogo são o Instituto de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Brzezinski (2014, p. 28) assevera que o Instituto de Educação da USP fortaleceu-se “com a incorporação das Escolas de Professores do Instituto de Educação Francisco de Campos. Tal incorporação foi feita pelo próprio Decreto da USP e foi ela que inaugurou, com especificidade paulista, a formação de professores secundários em nível superior”.

Diversas reformas do ensino superior foram realizadas durante a década de 1930 e a Faculdade de Educação, Ciência e Letras era mencionada em todas elas, no entanto ela só chegou a ser instalada realmente em 1939, denominada Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. A essa Faculdade atribuiu-se o dever de formar bacharéis e licenciados, entre eles estavam o técnico em Educação formado como bacharel e o professor das Escolas Normais denominado pedagogo, egresso de um curso que tinha apenas um ano de duração sobre os três anos de bacharelado. Essa estruturação de cursos de bacharel e licenciado passou a ser denominada Esquema 3+1, já mencionado no primeiro capítulo.

O Ministro Gustavo Capanema foi o idealizador do Decreto-Lei n. 1.190 de 4/4/1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, em substituição à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (1937). Esta por sua vez foi criada para tomar o lugar da Universidade do Distrito Federal, extinta nesse ano porque seu Reitor Anísio Teixeira foi acusado pela ditadura de Vargas de ser comunista.

No art. 1º do Decreto, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras tinha as seguintes finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

Os cursos de bacharelado e licenciatura, como é o caso do Curso de Pedagogia cumpriu a finalidade estabelecida para preparar candidatos ao magistério do ensino

secundário e normal (BRASIL, 1939). A formação do bacharel em pedagogia realizava-se em três anos com o objetivo de formar técnicos em educação, com a adoção de uma formação meramente tecnicista que se descuidava dos aspectos epistemológicos como ciência. Com essa formação, o técnico em educação não possuía uma identidade profissional configurada de forma coletiva, pelo fato de que seu preparo era exclusivamente técnico. Brzezinski (2004) assim enfatiza:

[...] o bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida. A falta de identidade dos cursos de pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo (BRZEZINSKI, 2014, p. 44).

Da mesma forma, pouco se aprofundava nos estudos humanísticos necessários à formação do licenciado em pedagogia, visto que essa formação era feita no Curso de Didática com duração de um ano sobre os três do bacharelado. A grade curricular a ser cumprida neste um ano, de acordo com afirmações de Nadai (1985, p. 3 *apud* BRZEZINSKI, 1987), “era constituída das disciplinas Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação”. Não se pode pois acreditar numa formação de qualidade, ao considerar que a licenciatura tinha apenas um ano de duração e o futuro pedagogo cursava obrigatoriamente seis disciplinas para tornar-se licenciado.

O Curso de Pedagogia permaneceu inalterado até que foi aprovada a LDB/1961, essa preconizava a organização do currículo mínimo da licenciatura. Para o Curso de Pedagogia coube ao Conselho Federal de Educação (CFE)⁹ instituir o Parecer n. 251/1962, que manteve o Esquema 3+1 e determinou que o currículo mínimo para o bacharelado em Pedagogia deveria ser composto pelas disciplinas mencionadas na página anterior

Uma nova mudança no Curso de Pedagogia foi efetivada pelo Parecer CFE n. 252/1969. A Lei n. 5.540/1968 que impôs a Reforma Universitária impulsionou mudanças em todas as licenciaturas e provocou profundas alterações no Curso de Pedagogia.

O CFE aprovou a regulamentação para o Curso de Pedagogia mediante Parecer CFE n. 252/1969 e Resolução n. 2 de 12/5/1969. Esses documentos atenderam às prescrições do art. 30 da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) que determina:

⁹ Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 20/12/1961, o Conselho Nacional de Ensino passou-se a ser denominado de Conselho Federal de Educação, com a mesma finalidade do CNE. Este CFE foi extinto pelo Ministro Murílio Hingel, devido as denúncias de que havia tráfico de influências e era suscetível ao *lobby* das escolas privadas. O novo Conselho Nacional de Educação foi criado pela Lei 9.131 de 24 de dezembro de 1995. (Cf. MENEZES, 2001).

[...] a formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968).

No § 1º do referido artigo os legisladores esclarecem que a formação do pedagogo professor e do pedagogo especialista deve se realizar na universidade.

Os procedimentos do relator Valnir Chagas no CFE iniciaram-se pela fixação do currículo mínimo de formação do pedagogo e duração de quatro anos do Curso de Pedagogia. O currículo mínimo foi estabelecido com um elenco de “disciplinas obrigatórias da parte comum e da parte diversificada”. No Parecer também ficou evidenciada a separação do Curso de Pedagogia e as licenciaturas. Essas foram reguladas pelo “Parecer n. 632/1969¹⁰ e Resolução n. 9/1969, que preceitua o mínimo de conteúdo e duração para formação pedagógica das licenciaturas atribuídas à Faculdade de Educação” (BRZEZINSKI, 2014, p. 70).

Nesse Parecer, há clareza de que a formação de professores e especialistas para atuar no ensino de 1º e 2º Graus deve ser feita na universidade, de acordo com ordenamento jurídico contido no §1, do art. 30, da Lei n. 5.540/1968. Também no §2º desse artigo fica determinada que a formação de professores e especialistas “poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental” (BRASIL, 1968). Essa coordenação da formação do pedagogo para atuar como professor na Escola Normal, dos especialistas “em trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares” (art. 30, §1) e disciplinas pedagógicas das licenciaturas devem respeitar o princípio da integração ao currículo da Faculdade de Educação.

Os legisladores também ofereceram a opção “de transferir disciplinas de uma unidade acadêmica para outra”, visto que essa Reforma implantou uma organização universitária configurada em Faculdades e Institutos. Nesse contexto, Brzezinski assegura que essa organização “não constitui o cerne da questão curricular da formação do educador. O problema está na indefinição do conteúdo específico da Pedagogia” (BRZEZINSKI, 2014, p. 72), embora Sucupira (1969 *apud* BRZEZINSKI, 2014, p. 73) tenha afirmado que “o Curso de Pedagogia constitui, por assim dizer, a substância da Faculdade de Educação”.

¹⁰ A relatoria desse Parecer e Resolução coube Newton Sucupira que regulamentou o “conteúdo específico da Faculdade de Educação”.

Esse foi o indício do desprezo pela formação do pedagogo professor que tem por base a docência, que “constitui a base da identidade profissional de todo educador”. (ANFOPE, 1983).

Os professores das Faculdades de Educação adeptos da pedagogia histórico-crítica e o movimento nacional de educadores, organizado a partir da I Conferência de Educação Brasileira (PUC/SP/1980) fizeram várias acusações à divisão do trabalho do pedagogo repartido em habilitações, sob a orientação da tendência tecnicista da educação. Esta divisão do trabalho foi transportada da organização da fábrica e atingiu o Curso de Pedagogia descaracterizando-o, e deixando-o em segundo plano, como responsável pela formação do professor para atuar no início de escolarização (anos iniciais do ensino fundamental¹¹) e no Magistério, em nível de 2º Grau (ANFOPE, 2011).

Além de causar forte impacto na organização dos ensinos de 1º e 2º Graus, dividindo poderes e saberes pedagógicos, as habilitações deram origem a uma categoria profissional que, a rigor, se negava a atuar na sala de aula e mantinha atitudes desarticuladoras porque passaram a entender apenas de sua “especialidade”.

Com relação as habilitações, o Curso de Pedagogia permanece inalterado na forma da Lei, ainda que, as Entidades de Estudos e Pesquisas lutem para eliminar a legislação educacional que as referenda, uma vez que, na prática essas habilitações foram naturalmente extintas e essa categoria de especialistas deixou de constar da carreira do magistério brasileiro, salvo raríssimas exceções.

O Curso de Pedagogia atualmente está regido pela LDB/1996 no que dispõe o

art. 62. A formação de docente 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, 1996),

O art. 62 foi modificado pelo Decreto n. 5.224 de 1/10/2004, conferindo ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) a autorização para ministrar cursos de licenciaturas e programas específicos de formação pedagógica abstraindo assim da universidade o privilégio de formar professores para atuarem na educação infantil, primeira etapa do ensino fundamental, até ao ensino médio. Com a proliferação das faculdades

¹¹ Utiliza-se a nomenclatura atual implementada pela LDB/1996.

particulares e expansão do ensino, os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETS)¹², criados e bem estruturados oferecem ensino gratuito

Com a instalação do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia por Decreto n. 6.095 de 24/4/2007, a ele foi concedida prerrogativa de oferecer cursos de licenciatura. O que se polemiza desde a implantação da LDB/1996 é a repartição do trabalho pedagógico em habilitações, essas estão definitivamente assumidas com respaldo no art. 61 da LDB/1996 quando ao ser modificado pela Lei n. 12.014 de 6/8/2009, passou a considerar como profissional da educação básica os “trabalhadores em educação, portadores de diplomas de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas” (BRASIL, 2009).

Essas reavivam a concepção tecnicista de educação, elegendo como elemento nuclear dos currículos de formação de professores as competências, como se constata no art. 3º, inciso I da Resolução em pauta: “A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL/CNE, 2002, p. 2).

A noção de competência é mais detalhada nos art. 4º e art. 5º, que orientam a construção do projeto pedagógico do curso. Observa-se nesses artigos a omissão da expressão “político-pedagógico”, visto que a tendência tecnicista desconhece o sentido de político no campo da educação.

A relatora menciona no art. 4º:

no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002).

As orientações para elaboração do projeto pedagógico de formação de professores não se limitam à organização da matriz curricular, pelo fato de que a noção de competências precisam impregnar os objetivos propostos para o preparo do professor. Ainda, a noção de competência atinge o sistema de avaliação de desempenho, a organização estrutural da IES formadora e a gestão escolar que, sem dúvida, tomará por base o gerencialismo. Esse é o

¹² Instituído pela Lei n. 11.892 de 29/12/2008.

modelo de administração de empresas que nega o exercício da gestão democrática na escola pública, como princípio constitucional.

Observa-se, nas orientações contidas no art. 5º da Resolução supramencionada, para a elaboração do projeto pedagógico de cada curso de licenciatura, entres esses, o do curso de Pedagogia, que o projeto pedagógico deve considerar as recomendações dos incisos: “I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor” (BRASIL/CNE, 2002, p. 2).

A formação do Pedagogo em consonância com as orientações da Resolução n. 1 de 18/2/2002, mantém coerência com a teoria das competências, quando a LDB/1996 confirma sua opção pela tendência tecnicista ao preconizar o preparo dos especialistas em habilitações, tais como: administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, inspeção escolar e planejamento.

A concepção de competências emergiu com a revolução industrial e se acentuou como uso mais frequente na década de 1990, ou seja: é “inseparável da ação” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16) e associada, especialmente, ao ambiente de trabalho na fábrica, quando foi interpretada “como uma forma de flexibilização laboral” (DIAS, 2010, p. 74). No campo da organização do trabalho educacional, a expressão é empregada “para designar os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado” (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 22), neste caso na educação.

Como herança do trabalho realizado na fábrica, a conotação de competências até hoje polissêmica, carrega para a educação o seu sentido tecnicista e tecnocrático em que a prática supera as questões teóricas, científicas e epistemológicas. A visão tecnicista foi adotada pela relatora da Resolução CNE/CP n. 1 de 18/2/2002.

Na continuidade dos estudos sobre o curso de Pedagogia e a formação do Pedagogo serão discutidos no item a seguir, o Parecer n. 5 de 13/12/2005 e a Resolução n. 1 de 15/5/2006, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, bem como o Parecer n. 2 de 9/6/2015 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Resolução n. 2 de 1/7/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O curso de Pedagogia no seu percurso histórico, em algumas instituições de ensino superior que tinham a docência como eixo da formação, sofreu alterações propostas na

Resolução CNE/CP n. 1 de 18/2/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Apenas as IES que formavam professores passaram por modificações.

2.1 Pedagogia e Pedagogos e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006 e 2015)

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Pedagogia (2006) é resultado de estudos continuados desde que os educadores passaram a enfrentar o desafio da eliminação do currículo mínimo, fixado para os cursos de licenciaturas mediante o Parecer CFE n. 252/1969, decorrente das determinações da Lei n. 5.540/1968.

O CFE aprovou a regulamentação para o curso de Pedagogia ao conceber os pedagogos formados em nível superior com competência para exercerem a docência no ensino de 1º e 2º Graus, neste último, na condição de professor da Escola Normal.

A Resolução n. 2 de 12/5/1969 veio reforçar a ideia de que os professores formados na universidade podem atuar no ensino de 1º e 2º Graus porque foi estabelecido que não há distinção entre licenciatura e bacharelado no curso Pedagogia. Esse curso, então, passou a formar o pedagogo-professor e pedagogo-especialista para atuar nos diferentes graus de ensino.

Como já afirmado no Capítulo 1, a mudanças substantivas no curso de Pedagogia, ainda determinadas pelo Parecer CFE n. 252/1969 foi a introdução de habilitações para o desempenho nas atividades de gestão, supervisão, orientação, inspeção e planejamento nas escolas e sistemas escolares.

Nesse sentido, o curso configurava-se como um currículo fragmentado que formava o professor e o especialista, em quatro anos, com uma estruturação curricular semelhante ao arcaico Esquema 3+1. Isto porque era reservado o último ano do curso para a oferta de uma das habilitações. O pedagogo assim formado poderia pleitear uma segunda habilitação, desde que retornasse aos estudos, como portador do diploma de professor e especialista, egresso do curso de Pedagogia.

Até os anos 2002, as Entidades de Estudos e Pesquisas e Comissão de Especialistas vinculadas à Secretaria de Educação Superior do MEC lutaram para eliminar essa fragmentação entre professor-pedagogo e professor-especialista. Entretanto, pouco avançou-se, muito embora, as experiências exitosas de formação do pedagogo para ser professor e gestor da educação proliferassem por todo o país, nas Faculdades de Educação.

Instala-se claramente uma disputa de projetos distintos de formação do pedagogo. De um lado, a legislação insiste na permanência de especialistas na educação e, por isso, continuava a serem ofertadas as diferentes habilitações que passaram a ser denominadas “tradicionais”: administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar e inspeção escolar. Algumas Faculdades de Educação imprimiam ao curso de Pedagogia uma identidade com base na docência, respeitando os princípios da Base Comum Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica.

Destaca-se que o movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia nunca foi interrompido, porém um marco importante data de 1998:

quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades - ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia (BRZEZINSKI *et al*; 2006, p. 824-825).

Resultou desse processo um documento de autoria da Comissão de Especialistas da SESu que foi enviado ao CNE, em 1999. Esse Documento foi recepcionado por um grupo de conselheiros que tinha o propósito de extinguir o Curso de Pedagogia com a velha acusação de falta de conteúdo próprio. Por isso, ele permaneceu intocado pelo CNE até 2003, quando o governo popular recém empossado nomeou novos conselheiros.

Destaca-se que esse período dos anos 2002 até 2006 foi marcado por um processo democrático e cooperativo entre as instituições formadoras: Entidades de Estudos e Pesquisas e o CNE, visando a uma nova reformulação no curso de Pedagogia. O percurso desses estudos, debates e discussões resultaram na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo CNE materializada no Parecer n. 5 de 13/12/2005 e a Resolução n. 1 de 15/5/2006.

Tal Parecer foi organizado em seções que discorrem sobre os seguintes assuntos: a) história do curso de Pedagogia; b) finalidade do curso de Pedagogia; c) princípios orientadores; d) objetivo do curso de Pedagogia; e) perfil do Licenciado em Pedagogia; f) organização do curso de Pedagogia; g) duração dos Estudos; h) implantação das Diretrizes Curriculares.

O mencionado Parecer enfatiza a finalidade do curso. Ela está descrita em detalhes na Resolução CNE/CP n. 01/2006, em seu art. 4º:

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

A pluralidade de opções para formar o pedagogo que abrange desde o Magistério da Educação Infantil até a Educação Profissional para os pretendentes a atuar na área de serviço e apoio escolar mereceu muitas críticas de professores da educação básica, formadores de pedagogos, entidades científicas, sindicais e estudantis, entre outros. Essas críticas podem ser sintetizadas em um ponto: a redução da formação do pedagogo para o “simples” exercício da docência, como se o trabalho docente não fosse altamente complexo.

A propósito, é bastante esclarecedora a concepção de docência no art. 2º, § 1º da Resolução de 2006:

compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Também em Brzezinski *et al* (2006, p. 829-830) encontram-se argumentos que descaracterizam as críticas anteriormente citadas como, por exemplo, “a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação”. Essa abrangência atribuída ao curso de Pedagogia desmobiliza qualquer acusação de que ele se restringe à finalidade de formar “exclusivamente” o professor.

Apesar dos avanços já identificados, existem pontos polêmicos nas Diretrizes Curriculares Nacionais que as Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação consideram como fragilidades. Um deles é a adoção da teoria das competências tal como aparece na Resolução CNE/CP n. 1 de 18/2/2002, quando os elaboradores da Resolução de 2006, atualmente em vigor, em seu art. 5º arrolaram em 16 incisos as competências necessárias para o Pedagogo tornar-se apto a utilizá-las em sua prática pedagógica, tanto em ambientes escolares como não escolares.

Outro argumento que afasta as críticas destrutivas às Diretrizes (2006) é o emitido por Brzezinski (2011) quando admite que resulta das Diretrizes do Curso de Pedagogia uma identidade consensuada, nominada pela autora:

identidade *unitas multiplex*, de maneira que o profissional da pedagogia é formado para atuar na docência, para desenvolver outras atividades do trabalho docente, representadas amplamente pela gestão educacional, para atuar na organização de sistemas, unidades e projetos educacionais em espaços escolares e não escolares e para produzir conhecimentos como pesquisador (BRZEZINSKI, 2011, p. 41).

O Pedagogo na sua formação inicial deve ter sólida formação que estimule a produção do conhecimento, assumindo a postura de um pesquisador, e de realizar com competência atividades de docência, de gestão escolar, trabalhos pedagógicos escolares, dentre outras atividades didáticas pedagógicas, assumindo várias atribuições no ambiente escolar e não escolar.

Interessa ressaltar, como aspecto significativo, a organização do Curso de Pedagogia em três núcleos dispostos no art. 6º da mencionada Resolução, quais sejam:

- a) núcleo de estudos básicos;
- b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos;
- c) núcleo de estudos integradores.

Essa organização curricular é indutora da interdisciplinaridade, na tentativa de superar a estruturação curricular fracionada em disciplinas, herança das tendências pedagógica tradicional e tecnicista – teorias acríticas da educação.

A Base Comum Nacional (BCN) foi incorporada, conforme idealizada pela Anfope nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no que diz respeito à formação de professores (BRASIL, p. 17), no art. 64 da LDB/1996, sendo uma das maiores conquistas do movimento nacional de educadores. A primeira iniciativa de construção dessa BCN foi concretizada no Encontro de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, em 1983 (Belo Horizonte/MG).

A concepção da BCN foi evoluindo epistemologicamente, tomando a dimensão de “[...] princípios norteadores [...] que expressam a concepção sócio-histórica da educação construída na práxis educacional” (ANFOPE *et al*, 2005, p. 1). A Base Comum Nacional ganhou visibilidade quando foi contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) e na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010). Foi avanço dos representantes educacionais, que conquistaram esse direito depois de muitas reuniões e participações em audiências públicas. Outro aspecto importante sobre a base comum nacional está exposto na Resolução n.2/2015 (art. 13), como eixo estruturante curricular da formação inicial de professores da educação básica.

O Documento Final da CONAE (2010) reafirma a base comum nacional tanto para:

[...] a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos/das profissionais para a educação superior (graduação e pósgraduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum (BRASIL, 2010, p. 78).

A CONAE (2010) explicita com fidelidade os princípios da Base Comum Nacional à medida que enfatiza:

a concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional (BRASIL, 2010, p. 79).

A CONAE (2010) acrescenta a esses princípios a vivência da gestão democrática nas escolas de formação de professores em atendimento ao princípio constitucional.

Dourado (2015), como relator do Parecer n. 2/2015 e Resolução n. 2/2015, sinaliza em um considerando introdutório da Resolução anteriormente citada a importância da BCN na configuração das mencionadas DCN (p. 2) e no Parecer n.2/2015, no item 6º da p.22. O relator introduz os princípios da BCN como ela se apresenta no Documento Final do V Encontro Nacional da Anfope (Belo Horizonte/MG, 1990):

os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 contemplam muitos aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (2006), entre tantos causaram impacto nessas Diretrizes, em particular, quanto a carga horária distribuída no total de 3.200 horas mínimas.

A Carga horária está atribuída a todas as licenciaturas com a seguinte configuração

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
 II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
 III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
 IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

O relator justifica a necessidade de aumento de carga horária mínima e a distribuição dada por ele, em razão da:

complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional (BRASIL, 2015, p. 11).

Embora desde 2006 o Curso de Pedagogia seja integralizado com 3.200 horas mínimas de duração, a distribuição dessas horas entre os componentes curriculares provocou mudanças na matriz curricular. Por exemplo, na carga horária do estágio supervisionado que era efetivado em 300 horas seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, sob as orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015), o estágio supervisionado deve ser realizado em 400 horas e também na matriz curricular foram aumentadas 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo.

Importa também relatar uma outra mudança nos cursos de formação de professores. Eles devem ser integralizados em quatro anos. Tal medida visa a qualificar melhor o curso de Pedagogia, haja vista que cursos aligeirados proliferam-se em todo país sem avaliação e controle social. Esses cursos não cumprem os quatro anos e deverão ser impedidos de funcionar, pois o Conselho Nacional de Educação não autorizará seu funcionamento e reconhecimento.

Avalia-se que, mesmo que o Curso de Pedagogia seja suscetível a críticas contundentes e sofra fortes impactos quando outros ordenamentos legais venham a alterar as orientações atuais para sua organização curricular, as modificações em sua finalidade e no perfil do profissional Pedagogo consistem em avanços ao se comparar com a origem desse curso que se prestava a formar técnicos e por acréscimo de um ano de Curso de Didática, o profissional transformava-se por um passe de mágica, em professor da Escola Normal do ensino médio e professor do ensino “primário”.

Com efeito, o atual perfil do pedagogo professor, pedagogo gestor e pedagogo pesquisador, a profissão pedagogo ao ter por base de identidade a docência passou a ser melhor respeitada, sobretudo, pelas múltiplas funções que lhe são atribuídas no ambiente escolar e nos espaços não escolares.

No próximo capítulo, tem-se por objetivo realizar estudos comparativos de componentes curriculares de projetos pedagógicos de cursos emergenciais de Pedagogia fomentados pela Capes mediante o desenvolvimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com o propósito de constatar a compatibilidade desses cursos com o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Graduação em Pedagogia, licenciatura: Parecer CNE/CP n. 5/2005 e Resolução CNE/CP n. 1/2006.

CAPÍTULO 3

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA: IDENTIFICAÇÃO DE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Neste capítulo, são apresentados os resultados de estudos comparativos realizados entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) ministrado por cinco universidades, que elaboraram seus projetos vinculados ao Parfor, no período 2009-2013. São cursos presenciais de caráter emergencial de Primeira Licenciatura em Pedagogia. A base legal para esses estudos comparados são o Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005 e Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/Pedagogia) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Os cursos analisados são de Primeira Licenciatura presencial e de caráter emergencial. Esses cursos foram ministrados pelas Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Piauí (UFPI). Todos fomentados pela Capes/EB e operacionalizados com a mediação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, conforme Decreto n. 6.755 de 20/1/2009 e Portaria n. 833 de 16/9/2009. Esses documentos estabeleceram as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais e Distrital–Fepad.

Diante da importância da capacitação emergencial em serviço, em busca de uma alternativa para minimizar o quantitativo de professores leigos atuantes na educação básica e dos Fepad apresentam-se no próximo subitem a política emergencial de Formação do Pedagogo, a constituição e a dinâmica de funcionamento dos Fóruns.

3.1 Políticas de Formação em Serviço do Pedagogo (Parfor) e os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad)

As políticas de formação de professores em serviço, na forma de cursos emergenciais e provisórios, como é o caso do Parfor, foram planejadas em atendimento ao art. 61, Parágrafo único, Inciso II da LDB/1996, quando o legislador trata dos fundamentos da formação que são os seguintes:

- 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** (grifos da autora);

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Em relação aos fundamentos propostos na LDB/1996, art. 61, os professores atuantes na educação básica sem a formação exigida em nível superior e pretendentes aos cursos emergenciais trazem consigo a experiência vivida em sala de aula. Essa experiência é reconhecida como saber tácito que se integra “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

No entanto, esse saber não é suficiente para ser professor. Trata-se do senso comum expresso em experiências que deverá ser aproveitado (art. 61, inciso III) no decorrer da futura formação. O percurso formativo ao longo do curso de licenciatura permitirá que esse saber da experiência seja revisto, refletido, redimensionado e reconceituado. Esse processo deve realizar-se com base no que preceitua o art. 61, inciso I, ou seja, o licenciando deverá ter uma formação consistente que lhe permita o domínio do “conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”.

Interessa nesse subitem, também, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura constantes no Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005 e na Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006. Ao final desse subitem ainda serão registradas poucas, porém significativas mudanças provocadas pelas Diretrizes previstas no Parecer CNE/CP n. 2, de 9/6/2015 e Resolução CNE/CP n. 2 de, 1/7/2015, especialmente em relação à *base comum nacional de formação de professores* construída pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a carga horária do curso de Pedagogia.

Os projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura do Parfor são organizados com base na legislação que dispõe sobre os cursos superiores regulares de formação de professores. A Segunda Licenciatura, porém foi estabelecida por legislação própria mediante Diretrizes operacionais prescritas na (Resolução CNE/CP n.1, de 11/2/2009). A Segunda Licenciatura também é disciplinada pelo art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2/2015.

Quanto aos cursos de Formação Pedagógica emergenciais e provisórios realizados “em serviço”, eles são destinados aos portadores de diplomas de curso superior e atuantes na educação básica. Sua regulamentação embasou-se inicialmente na Resolução CNE/CEB n. 2/1997, de 26/2/1997. Nos dias atuais essa regulamentação é realizada, em particular, no art. 14 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1/7/2015, antes mencionada.

O curso de Pedagogia, objeto desta investigação deverá proporcionar ao estudante, segundo Parecer CNE/CP n. 5/2005:

à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 6).

Dessa forma, as DCN/Pedagogia (2005) oferecem a oportunidade para as instituições formadoras elaborarem um PPC que proporcione uma formação integradora tendo por base o exercício da docência, a vivência na educação básica da gestão escolar democrática, o desenvolvimento de pesquisa no ambiente escolar e condições de o Pedagogo participar da gestão e da “avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 6).

Sendo assim, o pedagogo deve ter um amplo e profundo domínio de conhecimentos científicos, dos saberes da prática, das metodologias de ensino, dos procedimentos metodológicos de pesquisa e da gestão escolar, desde que formado para exercer essa função na educação básica. Com esse perfil, o pedagogo deve ser o profissional que integre em sua prática a docência, a gestão e a pesquisa, tendo como base de sua identidade a docência (CONARCFE, 1983).

Em 1983, no Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em Belo Horizonte, a BCN foi concebida como diretriz orientadora dos cursos de formação de professores com o propósito de definir, respeitada a autonomia das IES formadoras de professores, um corpo de conhecimento fundamental que não fosse traduzido como currículo mínimo para as licenciaturas (Anfope, 2011, p. 82).

A docência de acordo o Parecer CNE/CP n. 5/2005 (BRASIL, 2005, p. 7) “é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia”. Este mesmo Parecer está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (2015) ao registrar que:

a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

Em face desta concepção abrangente de docência, as DCN do curso de Pedagogia (2005) exigem que o professor formado nessa Licenciatura deverá conhecer a escola básica

como um todo, devido a complexidade de sua organização e funcionamento. As instituições escolares exercem um papel social, político e cultural na formação humana e, em especial, na comunidade de seu entorno. Logo, a escola básica é responsável pela aprendizagem do seu aluno como um direito entre os direitos sociais sendo explicitado na CF/1988, art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Essas Diretrizes ainda em vigor foram elaboradas com o objetivo de dar organicidade aos cursos de Pedagogia ofertados regularmente pelas instituições formadoras, tendo como carga horária mínima 3.200 horas de integralização curricular, contemplando os núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores (cf. BRASIL, 2006).

Com a ampliação da carga horária de 2.800 horas para 3.200 horas por meio da Resolução n. 2/2015, o estudante do curso de Pedagogia terá a oportunidade de aprofundar seus estudos em três núcleos: o núcleo de estudos de formação geral, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. Para o estudante aprofundar seus estudos ficou reservado a prática com 400 horas e o Estágio Supervisionado com a mesma carga horária. Desde 2015, o que está vigorando para o pedagogo ainda, é a Res. 2006, mas acrescida das ampliações feitas pelas DCN de 2015.

Outro ponto a realçar é que o legislador das DCN/Pedagogia de 2015 (p.2) adotou os princípios que orientam a *base comum nacional* para a formação inicial e continuada. São eles: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

A mesma integralização e organização curricular dos cursos regulares das Licenciaturas deveriam ser previstas nos PPC emergenciais e ministrados “em serviço”. No âmbito da União esses cursos são fomentados pelo MEC/Capes/DEB, em conformidade com o disposto no Decreto n. 6.755, de 29/1/2009 e na Portaria n. 833/2009. Esses dispositivos dispõem sobre a finalidade da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, qual seja “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009, p. 1).

A mencionada Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério tem sido executada, mediante a participação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad), como enfatizado no Decreto n. 6.775/2009, art. 4º, § 6º. Neste parágrafo, está estabelecido que o Fepad é responsável pela organização dos planos estratégicos de formação de professores das Secretarias de Estado de Educação e da Secretaria Distrital. Estabelece, ainda, que o Fórum deve acompanhar os planos estratégicos e encarregar-se-á de sua revisão periódica, denotando o atendimento a uma exigência do planejamento educacional de que os planos devem ser flexíveis, porque carecem de ajustes sistemáticos, em razão da dinâmica da organização dos cursos de formação de professores.

Considerando o que prescreve o § 7º do art. 4º do mesmo Decreto compete ao Fepad

elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixadas pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente (BRASIL, 2009, p. 4).

Entre as exigências requeridas pelo Decreto está que, instalado o Fórum, de imediato o coletivo de seus participantes tem a atribuição de elaborar seu Regimento interno. Quanto a essa determinação, uma consulta feita às Atas de reuniões ordinárias dos Fóruns disponíveis no site da Capes constatou que 25 Fóruns Estaduais e o do Distrito Federal foram criados e elaboraram seu regimento interno.

Segundo consulta aos dados da pesquisa da Anfope (2016) “Observatório da Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério” (2009-2016), não foi possível identificar a data de instalação do Fórum do Estado do Mato Grosso do Sul, ao passo que foram identificadas as datas de criação dos primeiros fóruns: o do Estado do Tocantins, em 16/3/2009, e do Estado da Paraíba em 16/7/2009. O último Fórum instalado foi o do Estado do Rio de Janeiro, em 7/1/2011.

A composição dos Fepad compreende representantes da sociedade política do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da sociedade civil organizada em associações, sindicatos, instituições formadoras, entidades estudantis. Da sociedade civil, a Anfope é a única entidade científica que é membro titular em 24 Fóruns estaduais e no Distrital. A Associação participa dos Fepad desde o início da criação do primeiro em 16/3/2009. A participação da Anfope nas reuniões é sistemática e intensa, devido

a sua natureza como defensora da escola pública, laica, estatal, gratuita em todos os níveis e modalidades para todos os brasileiros.

A Anfope também, defende veementemente a formação profissional de qualidade referenciada no social e realizada em cursos presenciais na universidade. Quanto à valorização dos professores, a Anfope luta pelo atendimento dos governantes ao piso nacional salarial do professor, à carreira do Magistério e à equiparação do salário dos professores aos salários dos profissionais liberais formados em nível superior.

Interessante é lembrar que a Associação conquistou o direito de integrar-se aos Fóruns por meio de solicitação ao MEC/CAPES/EB, com amparo legal no art. 4º do Decreto n. 6.755/2009. Os membros titulares e suplentes dos Fepad são nomeados pelos Secretários Estaduais de Educação e a adesão dos representantes institucionais requer aprovação do Fórum. Os Secretários de Estado da Educação presidem os Fepad (art. 4º, inciso VIII, § 5º).

Em relação ao desenvolvimento da Primeira Licenciatura, objeto desta Dissertação, cabe destacar que é oferecida às pessoas “leigas”, mas que ocupam funções de professor nos sistemas de ensino da educação básica. A Segunda Licenciatura é destinada àqueles professores licenciados que comprovam o exercício docente em disciplina ou disciplinas do currículo da educação básica, por no mínimo, três anos. Quanto à Formação Pedagógica trata-se de um programa emergencial de formação de bacharéis, para cobrir a carência de professores.

Consoante pesquisa da Anfope nas Atas das reuniões, os assuntos discutidos e encaminhados nos Fepad são de diversas natureza. Notadamente se afunilam as discussões sobre as políticas nacionais e estaduais de formação de professores, bem como algumas discussões conceituais e em particular as questões operacionais relativas aos registros da Plataforma Paulo Freire. Um problema grave constatado na investigação da Anfope, já mencionada, é a ausência de planos de formação de professores nas Secretarias de Estado, salvo raras exceções como o Estado do Pará (2016, prelo).

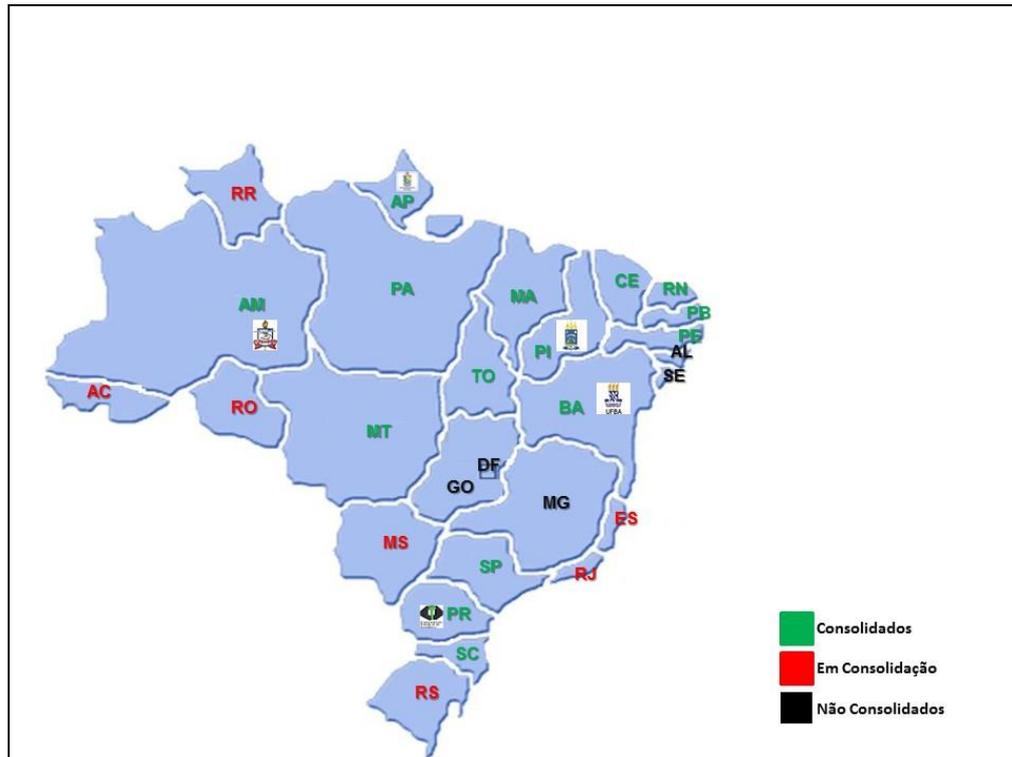
As discussões, encaminhamentos e decisões ocorridas durante as reuniões registradas em Atas são remetidas para publicação no site da Capes. Entretanto, vezes não são publicadas ou constam do site com grande defasagem da data da reunião. Traz-se aqui um dado localizado na pesquisa desenvolvida pela Anfope, é o caso o Fórum mais consolidado do país – Paraense – que desde a sua criação (2009) até a data de 19/10/2016 realizou 72 reuniões e no site da Capes constam apenas 49. Verifica-se também, que algum Fepad publicou apenas uma Ata, qual seja, a de criação e instalação. A não divulgação desses das Atas impedem o controle social das ações dos fóruns, bem como o bom andamento da pesquisa da Anfope e

outras, pois esses instrumentos têm por objetivo a preservação da memória, do acompanhamento e da avaliação do desenvolvimento dos cursos.

Esses descompassos, também, aconteceram com a operacionalização da Plataforma Paulo Freire que, conforme análise dos pesquisadores da Anfope prejudicaram as matrículas dos candidatos aos cursos de Licenciaturas do Parfor. Ilustra-se o fato com o depoimento de uma professora registrada em Ata da reunião de 4/7/2013. Ela solicitou ao Fepad “a validação da matrícula de 16 alunos de Pedagogia, que por falha no sistema da Plataforma Paulo Freire, não foram admitidos no curso de Pedagogia”. A consulta à Capes resultou na transferência de responsabilidade para o Fepad. Os candidatos ao curso de Pedagogia foram admitidos, mas depois desse processo desgastante, que de início impediu a validação das matrículas dos aprovados em processo seletivo. Caso não houvesse a intervenção da professora, os 16 pleiteantes ao curso de Pedagogia jamais seriam alunos do Parfor, embora tivessem interesse em ser cursistas porque cumpriram todas as etapas da admissão (UNIFAP, 2013).

Faz parte do Relatório de Pesquisa (BRZEZINSKI, 2016) a Figura 1 aqui reproduzida em na qual se observa o conjunto dos 27 entes federados e a situação de desenvolvimento de cada Fepad, consoante análises efetuadas pelos pesquisadores. Esses tomaram por critério de consolidação dos Fepad a quantidade de alunos formados em cursos presenciais no período, 2009-2013. Em razão disso, os cursos a distância deixam de ser computados, pois a investigação da Anfope atém-se aos cursos presenciais. Assim, os Fepad que validam matrículas exclusivamente na modalidade de formação em EaD são avaliados como Fóruns não consolidados.

Constam da Figura 1, os Fóruns em âmbito nacional e seu estágio de desenvolvimento. Entre eles destacam-se os que planejaram a oferta pelas instituições formadoras dos cinco cursos de Pedagogia, objeto desta pesquisa. Esses Fepad são consolidados: Amapá, Bahia, Pará, Paraná, Piauí.

Figura 1 - Caracterização dos Fepad

Fonte: Brzezinski; Camargo, 2015.

Os dados da pesquisa da Anfope (2016) permitiram constatar a consolidação de 15 Fepad. Os em consolidação somam sete e cinco não são consolidados. Entre estes está o de Goiás no status de desativado.

Uma outra questão significativa para que o desenvolvimento do Parfor tenha sucesso, é o desenvolvimento do regime de colaboração. A pesquisa da Anfope constatou que há alguns indícios desse regime implementado nos Estados da Bahia, Mato Grosso, Pará e Santa Catarina. Na Bahia, esse regime de colaboração teve êxito, sobretudo, pelas condições de apoio dado aos professores cursistas, visto que boa parte dos cursos presenciais foi realizado no Instituto Anísio Teixeira (IAT), vinculado à Secretaria de Estado da Educação. Quanto ao Estado do Mato Grosso, o regime de colaboração intensificou-se com base na já existente estrutura de formação continuada de professores: Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso levada a efeito como política de Estado, que ultrapassa mandatos governamentais. O Estado do Pará também colaborou para o êxito do regime de colaboração, visto que a Secretaria do Estado e as prefeituras de diversos municípios concederam aos professores cursistas auxílio financeiro para transporte e alimentação. Uma estratégia utilizada pelo Fepad Pará foi o atendimento em polos para os quais convergiam os futuros professores que habitavam em municípios circunvizinhos. Em

Santa Catarina, foi também a Secretaria de Educação que estimulou o regime de colaboração, dando apoio necessário para que os professores frequentassem os cursos realizados em serviço.

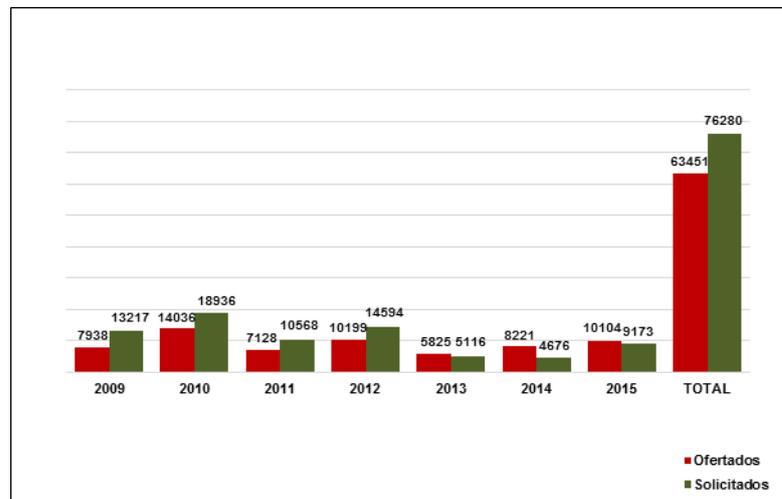
Interessa retomar alguns registros encontrados na pesquisa da Anfope em relação aos cinco cursos de Pedagogia. Confirmou-se que os Fepad do Estado do Amapá, da Bahia e do Pará elaboraram o planejamento estratégico. O Estado do Paraná e o do Piauí não registraram nas Atas. Logo, infere-se que o planejamento estratégico do Parfor não foi elaborado. Essa ausência implica o não atendimento ao art. 5º, inciso I, do Decreto n. 6.755/2009, que prevê a realização do diagnóstico e a “identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas” (BRASIL. 2009, p. 4).

Quando a demanda não é identificada, não existe estímulo do governo do Estado para que os professores interessados ocupem as vagas disponibilizadas pela Capes/Parfor. Esses pretendentes são penalizados e seu direito de formação inicial ou continuada deixou de ser atendido. Típico exemplo disso é o Fepad do Estado de Goiás que não ofertou cursos fomentados pela Capes, na modalidade presencial.

Diante dessa situação de Goiás, indigna-se com a atitude do governo estadual que demonstrou total descompromisso com a formação presencial dos professores da educação básica. Indigna-se ainda, com a não convocação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente (Fepad) goiano, para o desenvolvimento das políticas de formação de professores do Estado e seus municípios. Como anteriormente citado a pesquisa da Anfope caracteriza o Fórum goiano com *status* desativado. Tal atitude governamental fere o que preceitua o Decreto n. 8.752, de 9/5/2016, em seus art. 5º e art. 6º a respeito da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

No que tange à oferta de vagas para o curso de Pedagogia, Primeira Licenciatura, na modalidade presencial comprova-se, com base nos dados da Plataforma Paulo Freire, no Gráfico 1, a seguir, que no período de 2009-2012 há uma discrepância sempre para maior entre a demanda das IES com vagas solicitadas e as ofertadas pela Capes/EB.

Gráfico 1 - Vagas Ofertadas e Solicitadas - Curso de Pedagogia, 1ª Licenciatura-Presencial 2009-2015



Fonte: CAPES/EB/PARFOR 2009-2015

Observa-se no Gráfico 1 uma supressão de 17.404 vagas, no período de 2009-2012 em relação às 57.315 solicitadas pelos Estados da Federação. Essa decisão da Capes/EB pode ser interpretada como falta de interesse em elevar os anos de escolaridade da formação profissional dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que a LDB/1996 em seu art. 62 permite nessas etapas da educação básica a admissão de professores portadores de diploma de ensino médio, modalidade normal, curso de Magistério.

Acrescenta-se a esse fato de contenção de vagas pela Capes/EB, o índice de abandono na totalidade dos cursos ofertados no período 2009-2013. De acordo com a pesquisa da Anfope (2016) houve 69% de desistência dos professores cursistas, visto que o regime de colaboração não foi desenvolvido e as competências atribuídas aos estados e municípios não foram efetivadas. Entre essas competências cita-se o pagamento de substitutos para os professores cursistas frequentarem as aulas. Muitos docentes pagavam seus próprios substitutos para garantir a continuidade dos estudos.

Com tantas dificuldades já descritas na implementação do Parfor, ressalta-se um ponto positivo: os professores das instituições formadoras receberam, por força do Decreto n. 6.755/2009, art. 9º inciso I, (BRASIL/PR, 2009, p.5) bolsas de estudo da Capes/EB para desenvolver pesquisa.

No período 2013-2015, nota-se uma inversão ao se comparar a oferta de vagas do período 2009-2012. Houve maior oferta do que demanda comprovada pelo o número de vagas não ocupadas: 5.185. Acredita-se que uma das causas do não preenchimento das vagas pode

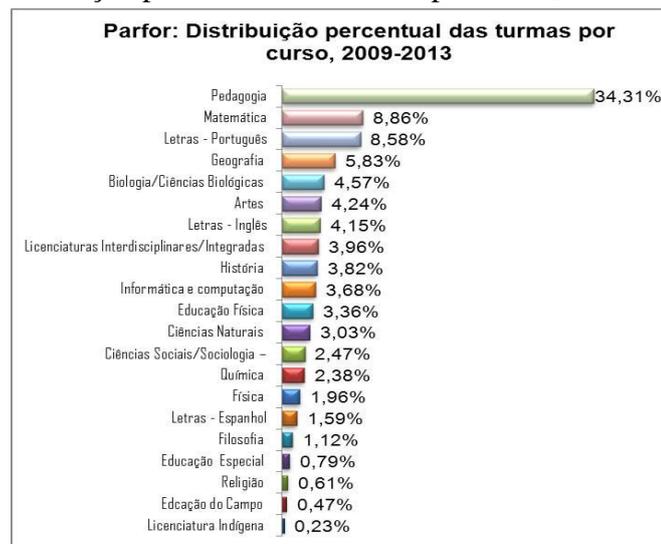
ser atribuída às dificuldades impostas aos professores cursistas. Não foi cumprido o pacto federativo de apoio a eles. Também as condições precárias da infraestrutura das instituições formadoras afugentavam os candidatos, considerando que ainda que o mesmo sendo leigos não pretendiam sacrificar-se em uma capacitação em serviço. Outro aspecto que contribuiu para a não abertura de turmas do Parfor foi a falta de recursos financeiros, cuja drástica redução decorreu da crise econômica e política do país com sinais evidentes, desde os anos de 2013.

Tem-se clareza de que enquanto não for implementada uma cultura de participação e cooperação visando a desenvolver o regime de colaboração, os professores cursistas deverão arcar com recursos próprios para formarem-se em cursos do Parfor.

O Decreto n. 6.755/2009 vigorou até 8 de maio de 2016, quando foi revogado pelo Decreto n. 8.752, de 9/5/2016. Esse, já em vigor desde 10/5/2016 preservou os Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente em seu art. 5º “A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica contará com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica” (BRASIL, 2016).

Encontra-se no Relatório de Gestão da Capes/EB presencial (2013, p.53, v.1) que o curso de Pedagogia, no período de 2009-2013, ocupou o 1º lugar (34,31%) na oferta de turmas entre os 21 cursos do Parfor.

Gráfico 2 - Parfor Distribuição percentual das turmas por curso, 2009-2013



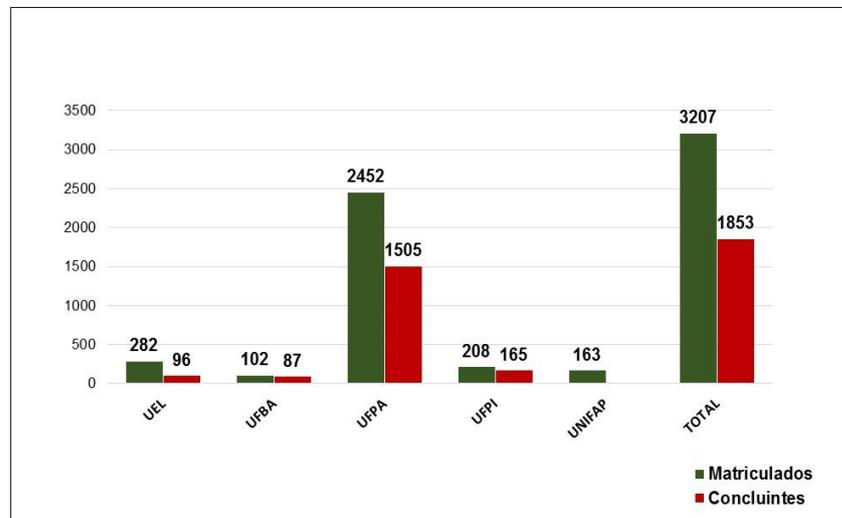
Fonte: Plataforma Paulo Freire

A tendência de continuidade dos cursos do Parfor, ainda que o Decreto n. 6.755/2009 tenha sido revogado, pois informações, dadas à coordenação da Pesquisa da Anfope, em

encontro (6/11/2016) com a Diretora da Educação Básica presencial, indicam que ainda existe demanda de pessoas sem formação em nível superior para o curso de Pedagogia a realizar-se em serviço.

No Gráfico 3, disposto a seguir, constam as informações acerca da quantidade de ingressos e egressos do curso de Pedagogia nas cinco universidades, cujos projetos serão analisados ainda neste capítulo. Os cursos foram ofertados em períodos diferentes, abrangendo os anos 2009 a 2016. Comprova-se que os formados atingiram um índice de 58% e o abandono registrou um alto índice de 42%.

Gráfico 3 - Professores Cursistas Matriculados e Formados 2009-2016



Fonte: CAPES/EB/PARFOR 2009-2015

Com relação aos estados da Federação beneficiados com curso de Pedagogia financiado pelo Parfor e participantes da pesquisa que sustenta essa dissertação, o Pará desponta com 1.505 pedagogos formados pela UFPA. Em seguida o Estado do Piauí com 165 formados na UFPI. Na sequência o Paraná com 96 formados pela UEL. Logo após a UFBA, com 87 egressos. (cf. Quadro 1). A UNIFAP iniciou o curso de Pedagogia em 2013, sendo prevista a conclusão em 2017, e mantém hoje 163 matriculados.

Quadro 1 - Professores Cursistas Matriculados (M) e Concluintes (C) 2009-2016

IES	2009/2012		2009/2013		2010/2013		2010/2015		2010/2014		2011/2014		2011/2015		2012/2015		2012/2016		2013	TOTAL 2009/2016	
	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C	M	M	C
UFPA	-	-	67	57	-	-	141	105	1167	793	-	-	582	430	-	-	495	120	-	2452	1505
UFPI	-	-	-	-	-	-	27	20	-	-	-	-	181	145	-	-	-	-	-	208	165
UEL	32	16	-	-	64	31	-	-	-	-	143	38	-	-	43	11	-	-	-	282	96
UFBA	-	-	-	-	43	36	-	-	-	-	59	51	-	-	-	-	-	-	-	102	87
UNIFAP*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	163	163	-
TOTAL	32	16	67	57	107	67	168	125	1176	813	232	105	763	575	68	27	495	120	163	3207	1853

Fonte: Capes/EB 2009-2016

Compreende-se que a matriz curricular é um dos componentes do PPC que imprime organicidade e dinamização ao curso. Com esse propósito, no próximo item serão desenvolvidos estudos comparativos dos PPC dos cinco cursos de Pedagogia.

3.2 O que revela o Planejamento do curso de Pedagogia presencial do Parfor?

Para selecionar os projetos de curso a serem analisados, a proposta inicial era definir a amostra dos cursos de Pedagogia representativos das cinco regiões geográficas brasileiras. Alguns obstáculos intervíram no rumo desse procedimento metodológico. A amostra precisou ser ajustada devido à indisponibilidade dos projetos completos no site da Capes e das universidades formadoras.

A alternativa viável, então, foi selecionar mediante uma amostra intencional, respeitando a dependência administrativa das universidades. Dessa forma, das cinco universidades públicas selecionadas, são quatro federais e uma estadual. Essa amostra é integrada por cinco PPC de cursos de Pedagogia do Parfor.

A localização dos PPC foi feita *in loco* pelos pesquisadores que integram o Projeto de Pesquisa de abrangência nacional, antes mencionada. Esse Projeto é desenvolvido pela Anfope e coordenado pela orientadora dessa dissertação. Está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”, credenciado pelo CNPq e à Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”.

Os projetos analisados estão distribuídos, dois na região norte: Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Bragança e Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) - Campus Macapá. Na região nordeste outras duas universidades federais, a da Bahia (UFBA) - Campus Salvador e a do Piauí (UFPI) – Campus Teresina. E na Região Sul o PPC da Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Campus Londrina.

É esclarecedora a posição de CURY (2001, p.1) e seus colegas elaboradores do Parecer CNE/CP n. 28/2001 que "estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". Os autores do Parecer preocupam-se em orientar os elaboradores dos PPC de seus cursos institucionais, ao indicar que as normas estabelecidas em pareceres e resoluções devem ser respeitadas e que o projeto de curso deve constituir-se um todo orgânico, articulando todas as atividades teóricas e práticas. Outro ponto destacado por CURY (2001) é a atenção dada as Diretrizes emanadas pelo CNE, que determinam a validade

nacional do diploma do licenciado. Para os Conselheiros as normas gerais devem ser estabelecidas pelo CNE e respeitadas pelas instituições de ensino superior.

Os elaboradores das Diretrizes (2006), por sua vez, argumentam que o PPC do curso de Pedagogia deve:

contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social (BRASIL, 2006, p. 12).

Como antes relatado, o objetivo da pesquisa, foi realizar estudos comparativos de componentes curriculares desses cursos emergenciais, com o propósito de constatar a sua compatibilidade com o que prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Pedagogia, licenciatura no Parecer CNE/CP n. 5 de 13/12/2005 e na Resolução CNE/CP n. 1 de 15/5/2006.

Os estudos compararam os seguintes componentes da matriz curricular do PPC e dos dispositivos legais mencionados no parágrafo anterior: Identidade Profissional do Pedagogo; Núcleos e Organização Curricular; Estágio Supervisionado.

3.2.1 Identidade Profissional do Pedagogo

Os cinco projetos analisados alinham-se aos preceitos fundamentais prescritos no Parecer CNE/CP n. 5/2005 e na Resolução CNE/CP n.1/2006, salvo a algumas exceções. Entre essas destacam-se às múltiplas modalidades de oferta de estágio supervisionado que demonstram a autonomia concedida pelas DCN/Pedagogia às universidades formadoras. Essa autonomia se expressa, por exemplo, em termos de atendimento às diversas atividades educativas e formas do exercício do trabalho docente que o futuro pedagogo poderá exercer nos espaços escolares e não escolares.

A diversidade deverá contribuir para a construção coletiva da identidade do pedagogo, por intermédio das relações sociais estabelecidas, durante o curso entre alunos, professores e funcionários, assim como nas relações com a comunidade escolar e a sociedade.

O perfil do pedagogo, conforme consta do art. 4º da Resolução n.1/2006, se delinea ao longo do

curso de Licenciatura em Pedagogia [que] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação

Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Observa-se, no perfil concebido pelas relatoras das DCN/Pedagogia (2006), que a base da identidade do pedagogo é a docência. Essa é conceituada no Parecer CNE/CP n. 5/2005, “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2005, p. 7).

Sendo assim, cabe acrescentar ao perfil do pedagogo outras características identitárias voltadas para a gestão nas instituições escolares e não escolares e para a pesquisa. No que tange à gestão das instituições, as ações encontram-se descritas nas DCN/Pedagogia (2006), em seu art. 4º, incisos XII e XIII:

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Quanto a pesquisa deve ser articulada à docência e a gestão democrática citadas anteriormente. É imprescindível a formação do pedagogo para a investigação, o que exige dedicação do estudante de Pedagogia ao desenvolvimento de projetos em grupos de pesquisa, desde o início do curso sob orientação de pesquisadores experientes. O futuro pedagogo, no desenvolvimento de investigações, deverá dominar procedimentos metodológicos apropriados à construção da ciência (cf. Resolução, 2006, inciso XV, p. 3).

As relatoras explicitam, no Inciso XIV, do art. 4º da Resolução, que o futuro pedagogo deve:

realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Ao compartilhar ideias de Brzezinski (2011), entende-se que o perfil delineado pelas DCN deverá contribuir para a configuração de uma identidade do pedagogo que concilia ao trabalho docente, as atividades de gestão, pesquisa e extensão universitária (espaços não escolares). A autora nomina essa “identidade '*unitas multiplex*' do pedagogo professor-pesquisador-gestor-educacional” (BRZEZINSKI, 2011, p. 44).

O percurso de construção da identidade profissional que é sempre coletiva “vai se construindo nas mediações estabelecidas na teia das relações humanas, surgindo do eu e torna-se nossa, porque passará ser socialmente aceita, razão ainda de sua incompletude, porém uma nova identidade, porque contemporânea” (BRZEZINSKI, 2011, p. 44).

A autora assegura que essa identidade afasta as críticas não construtivas às DCN (2006). Tais críticas acusavam que o curso de Pedagogia pós 2006 formava “somente o professor”, como se essa profissão não pudesse ser atribuída ao pedagogo. Mais uma vez, a autora concebe que desse perfil resulta a identidade do pedagogo preceituadas pelas DCN. Brzezinski (2011, p. 41) argumenta que a identidade é:

unitas multiplex, de maneira que o profissional da pedagogia é formado para atuar na docência, para desenvolver outras atividades do trabalho docente, representadas amplamente pela gestão educacional, para atuar na organização de sistemas, unidades e projetos educacionais em espaços escolares e não escolares e para produzir conhecimentos como pesquisador.

Pelo exposto, é preciso considerar que a identidade como processo social coletivamente construído não está totalmente configurada no momento em que o pedagogo se forma. A trajetória da constituição e da reconstrução da identidade profissional poderá ser complementada ou modificada à medida que o pedagogo passa a exercer o trabalho docente nos ambientes escolares e não escolares.

As autoras Busmann e Abbud (2002) afirmam do trabalho docente:

[...] a tarefa educativa é essencial para a existência do ser humano. Quando se trata da tarefa educativa é preciso lembrar que essa é, em princípio, uma atividade exercida pelo conjunto dos membros de uma sociedade no seu cotidiano. Todos se educam e são educados nos diferentes tempos e espaços da vida social, mas o professor é aquele que tem por profissão, ou seja, por função social específica e especializada, realizar parcela significativa da atividade educativa que a sociedade considera relevante para sua conservação e transformação (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 145).

Desse modo, “a identidade *unitas multiplex*” do pedagogo vai se ampliando no processo de desenvolvimento profissional, com a profissionalização docente que “implica um conjunto de conhecimentos, saberes e de capacidades marcado por um *continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional, das teorias, dos processos pedagógicos e da práxis educativa” (BRZEZINSKI, 2016, p. 37).

Ainda sobre a concepção de trabalho docente, Azzi (1999) manifesta que o trabalho docente é entendido como prática social e nessa prática ele apresenta muitas contradições. Para a autora, a prática social é rica de possibilidades e, ao mesmo tempo, limitada, em face

de sua complexidade. Essa complexidade exige constantemente respostas e tomada de decisões, que no caso da prática pedagógica do professor podem ser criativas ou repetitivas. Isso depende do domínio de conhecimento específico da Pedagogia e da habilidade de o professor interpretar a realidade e agir sobre ela.

As DCN/Pedagogia (2005) assinalam que o perfil do pedagogo deverá “contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso” (BRASIL, 2005, p. 8).

Ao identificar o perfil do pedagogo a ser formado conforme orientações dos projetos pedagógicos das cinco universidades pesquisadas encontra-se em cada PPC um traço mais forte do perfil que o diferencia dos demais, ainda que sigam com rigor o que determinam os dispositivos legais do curso.

No caso da UFPA, o traço distintivo é a formação do pedagogo em espaços não escolares. Contribuem para fortalecer esse traço as disciplinas Estágio Supervisionado em Ambientes Não-Escolares, Pedagogia em Ambientes Não-Escolares, Educação e Saúde e Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais.

Já em relação ao traço preponderante da formação do pedagogo da UNIFAP é o profissional que deverá atuar no campo. Esse traço tem expressão vigorosa na ementa da disciplina *Educação do Campo* que inclui estudos relativos à educação do campo no Brasil, na Amazônia e no Amapá. Na ementa, os elaboradores consideram como sujeitos do campo as populações tradicionais, os indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos, os camponeses. Outra expressão desse perfil está na disciplina Teoria e Prática da Educação Escolar Indígena e na Metodologia do Ensino que envolve Práticas Pedagógicas em educação do campo: Pedagogia do Movimento, Alternância Pedagógica, Escola Família Agrícola, Pronera¹³ e Escola Ativa.

Na UFBA, o pedagogo a ser formado tem como traço predominante a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental evidenciado, particularmente, pelo Estágio Supervisionado realizado em quatro semestres. É curso que não tem múltiplas ofertas em outras dimensões da formação do pedagogo, como por exemplo, a formação do profissional para atuar em espaços não escolares. Também, é o único curso que não tem múltiplas ofertas em outras dimensões da formação do pedagogo como, por exemplo, o profissional pedagogo para atuar em espaços não escolares.

Quando se avalia o curso da UFPI, reconhecem-se traços identitários que se aproximam muito do perfil do pedagogo a ser formado pela UFBA. Ambos PPC não apresentam a diversidade de oferta do curso em outras dimensões, como por exemplo,

¹³ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

educação de jovens e adultos, educação do campo e a formação para atuar em espaços não escolares. O pedagogo formado pela UFPI poderá atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa característica aproxima-se bastante da matriz curricular da UFBA e da UFPI. Sem dúvida, é resultante do atendimento ao Parecer CNE/CP n.5/2005 que estabelece o

[...] **projeto pedagógico de cada instituição** deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005, p. 10). (grifos das autoras).

No que diz respeito ao PPC da UEL, o traço diferenciador da identidade do pedagogo é a formação para exercer a gestão pedagógica na educação formal e não formal. Entre as disciplinas da matriz curricular que aprofundam conhecimentos na área da gestão citam-se Políticas Educacionais, Trabalho Pedagógico na Gestão Escolar; Coordenação do Trabalho Pedagógico Escolar e Não-escolar; Gestão Escolar e Currículo. É notável o número elevado de componentes curriculares que se destinam a formação do gestor escolar e também à oferta de Estágios Supervisionados em Gestão da Educação Escolar e Gestão da Educação Não Formal. Os Estágios são ofertados durante um ano letivo.

No próximo item, serão estudadas e avaliadas a organização curricular dos PPC e a estruturação do curso de Pedagogia em Núcleos de Estudos.

3.2.2 Núcleos e Organização Curricular

A matriz curricular é um dos componentes do PPC do curso de Pedagogia. Sua estruturação deve conformar-se às Diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP n.1/2006 de 15/5/2006. De acordo com essa Resolução a organização curricular do curso constitui-se estruturalmente em Núcleos. As elaboradoras das Diretrizes dão realce à presença nos Núcleos de componentes curriculares que respeitem à “diversidade nacional e autonomia pedagógica das instituições” (cf. BRASIL, 2006).

Esses Núcleos adensam a formação do pedagogo, ao proporcionar formação teórica com base na leitura dos clássicos e domínio das teorias educacionais, concomitantemente às “experiências mais complexas e abrangentes da construção da referência teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação” (BRASIL, 2005, p. 12).

Em relação à dinamicidade do PPC do curso ora analisado, as relatoras enfatizam que ela deve ser garantida com a operacionalização de atividades acadêmicas que incluam "iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios e participações em eventos" científicos, políticos, culturais e artísticos (BRASIL, 2005, p. 12).

Os Núcleos estruturantes da organização curricular constituem-se de: a) Núcleo de Estudos Básicos; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; c) Núcleo de Estudos Integradores.

Esses Núcleos serão integralizados por: disciplinas, seminários e atividades de caráter teórico e epistemológico; práticas de docência e gestão educacional; atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso e outras; estágio curricular em todas as etapas do ensino fundamental, a ser realizado, ao longo do curso.

A avaliação dos cinco PPC proporcionou a descoberta de que todos eles referem-se aos Núcleos estruturantes do currículo conforme determina a lei. Todavia, operacionalmente não há dinamicidade nesses Núcleos que venham superar a matriz curricular tradicional de organização positivista, racional, fragmentadora do conhecimento em disciplinas, cujos territórios são rigorosamente demarcados e resistentes à interdisciplinaridade.

Apesar de as Diretrizes Curriculares enfatizarem a autonomia da instituição formadora, garantindo a inclusão de componentes curriculares que contemplem aspectos regionais não se observa o uso dessa autonomia nos PPC dos cinco cursos de Pedagogia aqui avaliados. Em contrapartida, os PPC apresentam alguns diferenciais em relação às disciplinas.

Passa-se a elencar as disciplinas de conotação diferencial em relação às disciplinas tradicionais encontradas nos PPC:

- a) Introdução à Pedagogia, no PPC da UNIFAP;
- b) na UFPA, o diferencial recai nas disciplinas Educação e Desenvolvimento na Amazônia; Pedagogia em Ambientes Não Escolares; Estágios Supervisionados em Ambientes Não Escolares;
- c) a UFBA inova com a oferta de Seminários Interdisciplinares, realizados nos seis semestres do curso;
- d) a UFPI ministra as disciplinas Epistemologia, Ética e Pedagogia; Eco-Pedagogia;
- e) coube à UEL inovar com as disciplinas Prática Educativa com Crianças de 0 a 3 anos; Coordenação do Trabalho Pedagógico em Espaços de Educação não Formal; Estágio Supervisionado em Gestão da Educação não Formal.

A carga horária mínima, do curso de Pedagogia, é de 3.200 horas, sendo distribuídas em 2.800 horas aula teóricas e 300 horas de estágio supervisionado. O mínimo, de 100 horas deve ser destinado às “atividades teórico-práticas de aprofundamento de áreas específicas de interesse de alunos, por meio de iniciação científica, da extensão e da monitoria” (BRASIL, 2006, p. 4).

Os cinco PPC pesquisados obedecem a carga horária mínima, para o curso de Pedagogia, ultrapassando o limite. Identifica-se que a formação do pedagogo da UNIFAP se faz em 3.840 horas, em um curso organizado por Módulos cumpridos em quatro anos. A UFPA, entretanto, tem um curso com 3.220 horas, oferecida regularmente com a duração de quatro anos.

A UFBA é o único curso entre os avaliados com duração de apenas três anos, porém é ministrado de modo intensivo, com a seguinte dinâmica: uma semana em cada mês, com aulas de segunda a sexta-feira “das 7h:30 às 19h:00, com intervalo para almoço. Aos sábados também serão reservadas oito horas para desenvolvimento de atividades curriculares” (UFBA, 2010, p. 20).

O curso de Pedagogia da UFPI e da UEL assemelham-se quanto ao regime didático. Eles são ministrados em períodos de férias, fins de semana e feriados. Representam a real expressão da formação em serviço, que penaliza professores cursistas e professores formadores, retirando-lhes o direito ao descanso remunerado e a convivência com a família nos períodos de férias e finais de semana. A duração do curso da UFPI é de quatro anos, com carga horária de 3.210 horas, enquanto que na UEL 3.330 horas são distribuídas ao longo de cinco séries.

3.2.3 Estágio Supervisionado: a prática da docência propriamente dita

O Estágio Supervisionado, componente curricular obrigatório e estruturante do curso de Pedagogia, deve propiciar o contato do estudante diretamente no interior da sala aula, no contexto escolar e de seu entorno em espaços não escolares. Essa concepção de Estágio advém da Lei n.11.788, de 25/9/2008, que é decorrente de determinações inerentes à Consolidação das Leis do Trabalho e da LDB/1996. A primeira Lei em seu art. 1º, § 2º explicita a finalidade do Estágio Supervisionado, que “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008). A

segunda preocupa-se em legislar acerca da especificidade do Estágio Supervisionado do curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, estabelecendo no art. 61 da LDB/1996, parágrafo único que:

[...] 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; (grifos da autora)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Ainda, para a formação do pedagogo há que se ater às orientações sobre Estágio Supervisionado constantes nas DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura conforme Parecer e Resolução já discutidos neste trabalho.

A Resolução CNE/CP n. 1 de 15/5/2006 enfoca o Estágio Supervisionado em seus art. 7º (Inciso II) e art. 8º (Incisos II e IV). Essa atividade pedagógica deve ser efetivada em consonância com o art. 7º, Inciso II em, no mínimo, 300 horas, “prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”.

Observa-se que a Resolução em pauta deixa vago o termo “instituição”. Isso provoca várias interpretações. No entanto, Andrade (2005) esclarece o leitor, afirmando que o planejamento e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado deve ser feito:

[...] em articulação com o planejamento pedagógico das escolas [de educação básica], de tal modo que: as ações se completem; as inovações sejam possíveis; a escola possa ampliar o conhecimento de seus alunos e da comunidade em que está inserida; a pesquisa se instale nas escolas como atividade rotineira e imprescindível à educação escolar básica (ANDRADE, 2005, p. 25).

Esse mesmo autor assegura que para tornar-se professor pedagogo, o estudante deve conhecer a organização escolar por inteiro e por isso deve ter domínio de todo o ambiente, tanto quanto deverá conhecer a comunidade escolar. O estagiário e futuro “professor-pesquisador-gestor-educacional” deverá vivenciar experiências e atividades desenvolvidas na escola e fora dela. Também durante o Estágio deverá participar na educação básica de reuniões de professores e pais, assim como, necessita manter contato com os procedimentos do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil.

O estagiário deverá valer-se de procedimentos que o levem a ultrapassar a dicotomia teoria/prática, muitas vezes existente nas instituições formadoras. Para tanto, é imprescindível

o domínio da teoria e da prática, e a habilidade para criar mecanismos que deverão transformar essa dicotomia em *práxis*.

É oportuno lembrar o que Kosik ensina: a *práxis* revela o homem como ser que cria e, portanto, compreende a realidade continuamente em sua totalidade. Para o autor “a *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da vida” (KOSIK, 2002, p. 45).

Nas DCN/Pedagogia, a *práxis* está discretamente anunciada no Inciso II, do art. 8º, e deve constar nos PPC da instituição formadora, que o estudante de Pedagogia desenvolva de modo integrado e obrigatoriamente o exercício do trabalho docente em sala de aula e práticas de gestão educacional no contexto escolar e não escolar. Com base nos termos do art. 8º, ainda, que a instituição formadora responsabilizar-se pelo cumprimento do Estágio Supervisionado por professores do curso em que o futuro pedagogo estuda, acompanhados pelos supervisores da escola-campo. Isto é, os professores da educação básica precisam supervisionar o Estágio que ocorre em sala de aula. Essas atividades consistem de: “observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos” (BRASIL, 2006, p. 4).

As DCN/Pedagogia, Inciso IV, no art. 8º da Resolução de 2006, voltam a reafirmar a importância de o:

[...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 5).

Nota-se que com essas orientações a identidade do pedagogo, segundo Brzezinski (2011, p. 44), vai tomando contornos de identidade “*unitas multiplex*”, na tentativa de caracterizá-lo “como pedagogo professor-pesquisador-gestor-educacional”.

Há evidências de que a multiplicidade de conhecimentos e de habilidades previstas na legislação não se realizam em um curso que tem como recomendação seu desenvolvimento executado em, no mínimo, 3.200 horas.

Destaca-se que no Brasil há uma cultura de que o mínimo, na prática, torna-se máximo. Essa cultura fica demonstrada nas análises dos PPC dos cursos emergenciais do Parfor, pois apenas uma instituição formadora – a UNIFAP – dedica ao curso 3.840 horas, com regime didático modulado em regime de férias. Esse curso foi previsto para ser realizado de julho/2013 a janeiro e fevereiro/2017. Em contraponto, verifica-se que a UFPI forma o pedagogo com 3.210 horas em regime didático que aproveita período de férias, fins de semana e feriados. Seguem a essa, instituição com o mesmo regime didático a UFPA com 3.220 horas e a UEL com 3.330 horas.

Interessante é a dinâmica do currículo de Pedagogia da UFBA, com 3.245 horas de duração. A instituição adota o regime didático já explicitado no presente trabalho: as aulas do Parfor ocorrem em uma semana de cada mês letivo. Sublinha-se que essa semana é completa, inclui o sábado com a mesma carga horária dos outros dias, oito horas diárias.

Os legisladores das DCN/Pedagogia tomaram o cuidado para que a complexidade da formação do pedagogo proposta nessas Diretrizes, assumam as mais diferentes maneiras de atender à Lei. Claro está que a instituição formadora que se disponha a inovação deve garantir a qualidade socialmente referenciada em suas ações formadoras. Neste caso, entende-se a razão de as Diretrizes determinarem a obrigatoriedade somente ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, é dada a oportunidade para a instituição formadora ter autonomia para criar outras modalidades de Estágio que respondam às suas necessidades.

Com tal liberdade, esse direito, em contrapartida, obrigou a reestruturação do Estágio da UEL, visto que os Estágios de Gestão da Educação Escolar e Gestão da Educação não-formal, configura-se com 200 horas. São componentes curriculares diferenciadores dos outros quatro projetos aqui analisados. Isso só foi viável porque ao Estágio obrigatório em Educação Infantil articulado ao Estágio em Séries Iniciais do Ensino Fundamental foram destinadas 100 horas.

A UNIFAP, por sua vez, segue o exemplo da UEL ao proporcionar aos seus pedagogos formandos, portanto, no último módulo do curso o Estágio Supervisionado em Gestão do Trabalho Técnico Pedagógico com 150 horas. No PPC, está registrado que esse estágio deve proporcionar o:

[...] desenvolvimento de estágio profissional junto a espaços escolares e não escolares, direcionado à compreensão do trabalho pedagógico. Articulação dos fundamentos teórico-práticos do Trabalho Pedagógico com base em proposta interdisciplinar a ser desenvolvida no campo de estágio (UNIFAP, 2013, p. 55).

Assim, como já foi descrito, a UNIFAP viabilizou uma modalidade de Estágio não obrigatória, mas muito pertinente à formação do pedagogo gestor e pesquisador. Alerta-se, contudo, que essa viabilidade exigiu da instituição formadora a oferta de um total de 450 horas de Estágio, o que implicou atingir uma totalidade de 3.840 horas no curso de Pedagogia. Constata-se também, um diferencial da UNIFAP em relação às outras instituições formadoras considerando que a oferta de Estágio Supervisionado em Docência I e II, articula, com duração de 300 horas, atividades concernentes à prática pedagógica na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

No Regulamento do Estágio Supervisionado do curso da UFBA, encontra-se a definição de Estágio Supervisionado no art. 1º, ou seja: “conjunto das experiências e vivências de trabalho docente que serão realizadas na unidade escolar de lotação do professor cursista ou em outra unidade da rede pública” (UFBA, 2010, p. 22).

Registra-se que como a formação de professores é feita em serviço, a Capes/EB admite que o Estágio Supervisionado seja desenvolvido na unidade escolar em que o professor atua, porém o aproveitamento desse Estágio só pode ser contabilizado em até 150 horas. Na UFBA, o Estágio tem duração de 340 horas distribuídos em quatro componentes, com 85 horas cada um. Seu Regulamento de Estágio inclui as atividades desenvolvidas pelo professor cursista na escola básica em que exerce efetivamente o trabalho docente, tanto na Educação Infantil quanto nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (UFBA, 2010, p. 22).

Fica demonstrado, então, que os professores cursistas deverão realizar o Estágio Supervisionado na rede pública, em escola que não seja a de sua origem, visando atingir as 340 horas estipuladas pela instituição.

Em relação ao Estágio Supervisionado da UFPA, há uma pluralidade com uma carga horária de 315 horas distribuídas entre as seguintes modalidades: a) Estágio Supervisionado na Educação Infantil – 60 h; b) Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – 60 h; c) Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos – 60 h; Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares – 60 h; Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar – 75 h.

Cabe destacar a relevância que a Universidade Federal do Pará atribui ao fortalecimento “de uma parceria colaborativa”, firmada em Termo de Compromisso entre a universidade como instituição formadora e a escola da educação básica que é a receptora dos estagiários. A escola de educação básica deverá, de fato, utilizar a experiência de Estágio de forma colaborativa, recebendo da instituição formadora cursos de curta duração como, por

exemplo, curso de extensão, de capacitação de gestores, cursos técnicos para os funcionários acrescidos de atividades teóricas a serem desenvolvidas com todos os professores da escola.

No que toca à Universidade Federal do Piauí, ela se mostra com um curso de Pedagogia com a duração de apenas 10 horas a mais do que o mínimo (3.210 horas) e, da mesma forma o Estágio Supervisionado obrigatório encerra-se exatamente no mínimo – 300 horas. Essas são divididas em quatro momentos, cada um de 75 horas e destinam-se a apenas duas modalidades, sendo dois Estágios Supervisionados de Educação Infantil e, outros dois, cumpridos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A UFPI expõe em seu PPC de Pedagogia que:

a prática como componente curricular é compreendida como o elo de articulação entre os estudos sistematizados e a prática cotidiana da escola, integrando os estudantes a realidade social, econômica e do trabalho correspondente à educação infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental (UFPI, 2010, p. 24).

A inserção dos estudantes na dinâmica da escola da educação básica é obrigatória para desenvolver as diferentes etapas do Estágio Supervisionado: reconhecimento da organização da escola mediante observação articulado ao planejamento de Estágio orientado por um professor da universidade e o trabalho docente na sala de aula que devem promover o que Kosik (2002) denomina *práxis*.

Não se trata simplesmente de fazer articulações entre o método de ensino, o conteúdo apreendido nas disciplinas teóricas do currículo da instituição formadora e o que será ensinado. É muito mais, é um momento rico de articulação entre a universidade e a escola que instiga a reflexão crítica, tanto em relação à prática quanto à teoria, favorecendo a concepção do futuro pedagogo de que a sua identidade que se inicia e retorna para a prática social não é só de um professor, não é só de um gestor, não é só de um pesquisador. Isso significa que o futuro pedagogo vai construindo sua identidade profissional na cultura do curso de Pedagogia e nas oportunidades da prática docente exercitada, avaliada e redimensionada no ambiente escolar da educação básica e em ambiente não escolar.

Com tal percurso, o estudante de Pedagogia vai construindo a sua identidade nas relações sociais e nas relações estabelecidas no campo educacional ao cursar a Licenciatura em Pedagogia que tem base identitária na docência que se articula com a pesquisa e a gestão educacional e escolar.

Com os intensos momentos de redefinição do curso de Pedagogia, na contemporaneidade, os formadores de pedagogos devem ter como horizonte as mudanças introduzidas pelas DCN/Pedagogia, homologadas pelo Ministro de Educação em 2015, que

regulamentam a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Existem mudanças substantivas de caráter teórico quando as DCN/Pedagogia (2015) preveem que devem ser considerados, na organização do currículo de formação de pedagogos:

os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2).

Outra mudança essencial diz respeito a alteração da carga horária da Prática e do Estágio Supervisionado como consta no art. 13, § 1º, Incisos I e II. Esses componentes curriculares têm que ser realizados em 400 horas mínimas de Prática e 400 horas de Estágio Supervisionado. Os elaboradores de currículos das instituições de ensino superior devem estar atentos a essas mudanças essenciais que já vigoram desde os meados de 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo realizar estudos comparativos entre cinco Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia das Universidades Federais do Amapá (UNIFAP), Bahia (UFBA), Pará (UFPA) e Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) à luz da legislação, em vigor, das políticas de formação de professores, que regulamenta os cursos regulares e os emergenciais de Licenciatura. Esses últimos fomentados pelo Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/Educação Básica (EB) e consistem objeto desta pesquisa.

A metodologia de abordagem qualitativa, de natureza teórica associada à análise documental e estudos comparativos abriu caminhos e sedimentou o percurso investigativo para chegar aos resultados aqui relatados. Todos os cursos analisados são presenciais e com regime especial de funcionamento garantido pelo Decreto n. 6.755/2009. Os estudos comparativos permitiram reconhecer convergências e divergências entre os PPC.

A iniciativa de os gestores do MEC/Capes/EB lançarem a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor, 2009) estimulou os professores atuantes nesse nível de ensino, sem formação no ensino superior, a dedicarem-se à sua capacitação em serviço.

Destaca-se, como ponto positivo, que esta investigação conseguiu constatar, a criação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD) em cada Secretaria de Estado da Educação e na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Conforme o Decreto n. 6.755 de 29/1/2009 e a Portaria n. 833 de 16/9/2009, esses Fóruns têm atribuições para elaborar o Plano Estratégico de Formação de Professores e de validar as matrículas dos candidatos aos cursos de Primeira Licenciatura, de Segunda Licenciatura e de Formação Pedagógica. Devem, também, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de cada curso proposto no Plano Estratégico. Ainda, os FEPAD são responsáveis pelo desenvolvimento do regime de colaboração entre os entes Federativos: União, estados, municípios e Distrito Federal.

A pesquisa que deu suporte a esta Dissertação, valeu-se de resultados parciais da investigação coordenada pela Anfope “Observatório da Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério” (2009-2016) e assume a tipificação dos Fepad, considerando 15 consolidados, sete em consolidação e cinco não consolidados. Entre esses cinco está o Fepad do Estado de Goiás, com *status* desativado.

Outras constatações foram feitas. Passa-se à sua descrição.

O curso de Pedagogia foi o que demandou à Capes/EB a maior solicitação de vagas nos cursos de primeiras licenciaturas. No período de 2009-2013, o curso teve um alto percentual de turmas organizadas, atingindo 34, 31% do total da oferta, enquanto que a Licenciatura em Matemática, que alcançou o segundo lugar com turmas constituídas, atingiu 8,86% e, por último, a Licenciatura Indígena, com 0,23% das turmas organizadas pelo Parfor.

Avalia-se que essa demanda ao curso de Pedagogia decorre das amplas possibilidades que o pedagogo tem para o exercício da profissão, em que a base da identidade profissional é a docência. Entre as possibilidades de atuação, respaldadas nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, esse profissional formado em licenciatura plena poderá exercer a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. Ainda, o pedagogo poderá atuar em outras áreas, em espaços não escolares, nas quais em que ocorre o ato educativo e em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Quanto às convergências e divergências entre os PPC, os estudos comparativos permitem afirmar que os cinco foram organizados para formar o pedagogo com base de identidade na docência, em atendimento ao que preceituam as DCN/Pedagogia no Parecer CNE/CP n. 5/2005 e na Resolução CNE/CP n.1/2006. Os PPC com base nas DCN também procuram atender aos princípios da Base Comum Nacional de Formação de Professores, concebida pela Anfope, desde 1983.

São convergentes ainda os cinco PPC quando oferecem como obrigatórios os Estágios Supervisionados em Educação Infantil e Ensino Fundamental, contudo diferenciam-se pela carga horária atribuída a cada Estágio. É evidente que as DCN/Pedagogia induziram essa organização curricular de caráter obrigatório, mas também deram autonomia às universidades formadoras para introduzirem componentes curriculares com especificidades regionais e locais.

Por exemplo, o traço diferencial e preponderante na formação do pedagogo da UNIFAP é o profissional para trabalhar com Educação do Campo. Esse traço identitário tem expressão na ementa da disciplina *Educação do Campo* que inclui estudos referentes à educação do campo no Brasil, na Amazônia e no Amapá. Entre as disciplinas consideradas inovadoras na UNIFAP estão: Introdução à Pedagogia e Metodologia do Ensino que envolve Práticas Pedagógicas em Educação do Campo como Pedagogia do Movimento, Alternância Pedagógica, Escola Família Agrícola, Pronera e Escola Ativa.

Já na UFPA e na UEL, o divergente dos demais PPC comparados, é a formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares. Na UFPA, contribuem para fortalecer esse traço as disciplinas Pedagogia em Ambientes Não-Escolares, Educação e Saúde; Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais. Quanto aos Estágios Supervisionados são feitos em Ambientes Não-Escolares e em Gestão e Coordenação Escolar.

A Universidade Estadual de Londrina, por sua vez, ministra as disciplinas e estágios supervisionados com vista a formar especificamente o gestor educacional, além de formar também para a docência. Foram concebidas as disciplinas Trabalho Pedagógico na Gestão Escolar; Coordenação do Trabalho Pedagógico Escolar e Não-escolar; Gestão Escolar e Currículo e constituídos os Estágios Supervisionados em Gestão da Educação Escolar e Gestão da Educação Não Formal. Essa universidade mostra-se inovadora com a disciplina Prática Educativa com Crianças de 0 a 3 anos e também quanto ao tempo de duração do curso ministrado em cinco séries, nos períodos de férias, finais de semana e feriados. Com duração de quatro anos, mantêm convergência os cursos das UFPA, UFPI, UNIFAP, com aulas em finais de semana, férias e feriados.

Entre as convergências, são semelhantes os PPC da UFBA e do UFPI em relação à estrutura organizacional do curso, pois se dedicam a atender ao que é obrigatório: formar o professor para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ambos PPC não apresentam a diversidade de oferta do curso em outras dimensões como, por exemplo, a formação para a Educação de Jovens e Adultos. A UFPI revela-se inovadora com as disciplinas obrigatórias: Epistemologia, Ética e Pedagogia e Eco-Pedagogia. O diferencial na UFBA é a realização de Seminários Interdisciplinares nos seis semestres de duração do curso. Impar, portanto divergente dos demais é o regime didático adotado na UFBA, um curso com três anos, com aulas ministradas ao longo do semestre de modo intensivo, com a seguinte dinâmica: uma semana em cada mês, com aulas de segunda a sexta-feira “das 7h30 às 19h00, com intervalo para almoço. Aos sábados também serão reservadas oito horas para desenvolvimento de atividades curriculares” (UFBA, 2010, p. 20).

No que respeita a organização da matriz curricular é orientada por Núcleos estruturantes quais sejam a) Núcleo de Estudos Básicos; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; c) Núcleo de Estudos, segundo as DCN/Pedagogia, entende-se que eles deveriam adensar a formação do pedagogo ao proporcionar formação teórica com base na leitura dos clássicos e domínio das teorias educacionais, concomitantemente às “experiências mais complexas e abrangentes da construção da referência teórico-metodológicas próprias da

docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação” (BRASIL, 2005, p. 12).

Os Núcleos, de fato, são mencionados nos cinco PPC, mas não cumprem papel articulador que pudesse revelar indícios de interdisciplinaridade, e verticalidade de conhecimentos e de saberes entre os componentes curriculares como foi concebido pelas relatoras da DCN/Pedagogia.

Um aspecto negativo de ordem mais geral que atinge todos os cursos de Licenciatura emergenciais presenciais é a formação em serviço, que penaliza professores cursistas e professores formadores, retirando-lhes o direito ao descanso remunerado e a convivência com a família nos períodos de férias, finais de semana e feriados.

Outro aspecto negativo é a falta da cultura do regime de colaboração entre os entes Federativos, também com consequência drástica para o professor cursista que não recebe bolsa de estudos para apoiar seu deslocamento e alimentação e, mais, se desejar mesmo cursar o ensino superior precisa remunerar seu substituto na educação básica enquanto frequenta as aulas na universidade.

Conclui-se que as Políticas de Formação de Professores e o Plano Nacional de Formação (Parfor), fomentados pelo MEC/Capes/EB, precisam ser mais discutidos e replanejados pelos Fedpad, pois embora tenha sido revogado o Decreto n. 6.755/2009, pelo Decreto n. 8.752, de 9/5/2016, este, em seu art. 5º preserva a existência dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica

Conclui-se, ainda, que os pontos elencados como negativos reforçam o descaso dos governantes com a formação e valorização dos professores. Enquanto não houver participação dos entes Federativos e o desenvolvimento efetivo do regime de colaboração, os professores cursistas deverão arcar com recursos próprios para serem formados em nível superior no curso de Pedagogia e em outras Licenciaturas e/ou permanecer sem formação.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Maria Luiza Macedo; BUSSMANN, Antônia Carvalho. Trabalho docente. In: FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa Lopes; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

ANFOPE. *I Encontro Nacional Reformulação dos Cursos de preparação de recursos humanos para a educação*. Documento Final. 1983. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br>>. Acesso em: 27 maio 2016.

ANDRADE, Arnon. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lúcia Santos F. da Silva. Estágio curricular contribuições para o redimensionamento de sua prática. RN: UFRN, v. 7, p. 21- 26, 2005. (Coleção Pedagógica).

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Cidade do Porto: Porto Editora, 1994.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. O processo da pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sociais. *Emancipação*. vol. 6, n. 1, p. 41-52. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/71/69>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. MEC/PR. *Decreto n. 19.851 de 11/4/1931*. Que Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Brasília: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. MEC/PR. *Decreto n. 19.852 de 11/4/1931*. Que Dispõe da Organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília: Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. MEC/PR. *Decreto n. 1190 de 4/4/1939*. Organização à Faculdade de Filosofia. Brasília: Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 9/2/1942. Página 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 30 maio 2016.

_____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 18 ago. 2016.

_____. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n. 9394/96. Brasília, 1996.

_____. MEC/CNE, *Parecer n.28, de 2/10/2001. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*

_____. MEC/CNE. *Parecer n. 5, de 13/12/2005*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. MEC/CNE. *Resolução n.1, de 15/5/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016>.

_____. MEC/CNE. *Resolução n.2, de 9/6/2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. MEC/CNE. *Parecer n. 3, de 21/2/2006*. Reexamina o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. MEC/PR. *Decreto n.6.095, de 24/4/2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: DOU de 25/4/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm>. Acesso em 12 out. 2016.

MEC/INEP. História do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-70anos>>. (Vídeo) Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. MEC.GAB. *Portaria Normativa n. 833, de 16/9/2009*. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília: DOU de 17/9/2009, Seção 1, p. 26.

_____. *Portaria Normativa n. 931, de 29/9/2009*. Indicação de representantes titulares e respectivos suplentes do Ministério de Educação aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília: DOU de 30/9/2009, Seção 2, p. 12.

_____. MEC/PR. *Decreto n. 6.755, de 29/1/2009*. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/2009/decreto/d6755.htm>>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. MEC/PR. *Lei n. 12.014 de 6/8/2009*. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. MEC/PR/CAPES/PARFOR. *Fóruns Estaduais*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais/3387-foruns-estaduais>>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. MEC/PR. *Decreto n. 8.752, de 9/5/2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG, 1987.

_____. Contribuição apresentada pela ANPEd nas audiências públicas sobre as "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior", promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2001, n. 16, pp. 118-124. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000100013>.

_____. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2006.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE*, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/edicoes_revistas/revista_RBPAE_ed23_n2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Política em Marx: concepção em alguns escritos. São Paulo: Anpae. *Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, 2011. CD Rom. ISBN 16773802

_____ (Org.). *Anfope em Movimento: 2008-2010*. Brasília: Liber Livro, 2011.

BRZEZINSKI, I. *Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente: espaço democrático mediador de políticas de formação de professores e do regime de colaboração?* Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IriaBrzezinski-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 9 set. 2016.

_____. *Fóruns permanentes de apoio à formação docente: espaço democrático mediador de políticas de formação de professores e do regime de colaboração?* Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IriaBrzezinski-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2014.

_____. *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/882>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. Relatório de Pesquisa. Estado do Conhecimento: formação de profissionais da educação (1997-2006). Goiânia: PUC Goiás, 2013. *CD ROM*. CNPq. 2014.

_____. Formação de Profissionais da Educação e o Plano Nacional de Educação no Brasil (PNE 2011-2020). PL n.8.035/2010. In: BEZERRA, Ada Augusta Celestino; NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz (Orgs.). *Educação e formação de professores: questões contemporâneas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 233-265.

_____. *A formação do professor para o início de escolarização*. Goiânia: UCG/SE/GO/ABEU, 1987.

CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). *Documento Final do I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*. Belo Horizonte, 1983.

COSTA, Jéssica Alves; PERES, Juliane Pereira de Santana. *Importância do Estágio Supervisionado: vivenciar e refletir a prática*. 2013. Disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/congressoeducacaoipora/article/viewFile/4384/2574>>. Acesso em 20 de nov. 2016.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; SILVA, Gláucia de Nazaré Baía e; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. *A Formação Docente no Pará: os caminhos do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará e seus desafios*. (Prelo).

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun., 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299>. Acesso em: 17 abr. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (v. 2).

GOMIDE, Denise Camargo. *O Materialismo Histórico-Dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre Políticas Educacionais*. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio; Rev. Célia Neves. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. Porto Alegre. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/18>>. Acesso em: 30 maio, 2016.

MANIFESTO ao Povo e ao Governo: mais uma vez convocados, 1959.

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir Mais Valia. In: _____. *O Capital*. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. (Livro 1, vol. 1).

_____. *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos*. 5. ed. Trad. Textos selecionados por Athur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni et all. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. VIII-XX (Coleção Os Pensadores v.12).

MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista: 1848*. Trad., Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre; L&PM, 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. *CNE (Conselho Nacional de Educação)*. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/cne-conselho-nacional-de-educacao/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educar em Revista*. Editora UFPR: Curitiba, n. 4, p. 235-249, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://file:///E:/pucgoi%20s/mestrado/disserta%20o3%2083o/final%2020.5.2016/livros%20e%20artigos/mesquista%20p.%20jesuitas.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Recife: Massangana, 2010.

NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 11, n. 1/2, p. 5-17, jan./dez. 1985.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José. Entrevista. *Trabalho, Educação e Saúde (on line)*. Rio de Janeiro, v.9, n. 2, p.333-340, out. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n2/10.pdf>>. Acesso em 18 dez. 2016.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política*. 2009. Disponível em:

<<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências: uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

SILVA, Marcos Antônio; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). *Formar professores-pesquisadores: construir identidades*. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

TANURI, Leonor Maria. A formação docente no Brasil: histórica e política. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 17, n. 34, jul./dez. 2003, p. 253-264. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/616/561>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TAVARES, José. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos (Orgs.). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VERGARA, Eva Maria Bitencourt. O significado da Categoria Mediação no Serviço Social. 2003. Disponível em: < <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Assistencia%20Social/eixo3/98evavergara.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. *Políticas educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003.